



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA  
DE MÉXICO**

---

---

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA  
DIVISIÓN DE ESTUDIOS PROFESIONALES**

**EN EL MISMO EQUIPO. UNA OPORTUNIDAD PARA  
LA EQUIDAD. RECURSOS DIGITALES Y EQUIDAD  
DE GÉNERO EN POBLACIONES JUVENILES**

**TESIS**

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:**

**LICENCIADO EN PSICOLOGÍA**

**PRESENTA:**

**FERNANDO DE JESÚS ZÁRATE ESTRADA**

**DIRECTORA DE TESIS:  
DRA. FRIDA DÍAZ-BARRIGA ARCEO**

**REVISORA:  
DRA. ANGÉLICA LETICIA BAUTISTA LÓPEZ**



**Ciudad Universitaria, CDMX, 2017**



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

*A mi familia y amigos. A todos aquellos que me han acompañado y han compartido.*

## ***Agradecimientos***

*Gracias, en primer lugar, a mis padres. Indudablemente, gran parte de este trabajo se debe a su permanente e incondicional apoyo.*

*Gracias mamá, por estar siempre a mi lado, por tus enseñanzas, comprensión y confianza; el ánimo y la motivación para seguir adelante, a pesar de todo. Gracias papá, por mostrarme el valor del trabajo y el amor por lo que uno hace. Juntos forman un equipo indescriptible, y una gran inspiración para aceptar nuevas cosas, hacer frente a los montones de problemas y nunca dejar de intentar y nunca agachar la cabeza. Gracias pues, por el ejemplo del esfuerzo, de la perseverancia, del amor sincero, y por compartir gran parte de su experiencia conmigo. Los quiero mucho.*

*Gracias Ana, por ver el lado bueno de las cosas e intentar mostrármelo. Hacerme ver que es también necesario para poder pensar en un cambio, y que a veces hay que tomarse las cosas con calma.*

*Gracias en general a mis familiares, quienes estuvieron y están aquí siempre. Ana Lilian, por ofrecerme otros puntos de vista, comentar y confiar en mi preparación para discutir y platicar, por hacerme pasar muy buenos ratos, y por acompañarme en los no tan buenos. Guadalupe E., porque desde pequeño has estado conmigo y me has mostrado que, en ocasiones, el lado más simple es el más significativo de las cosas. Lilian, porque tienes un lugar especial, Guadalupe S., por la curiosidad, interés y valor por lo que hago; a todos por sus atenciones y lindas palabras, grandes enseñanzas, sus preguntas, propuestas, puntos de vista, risas y ánimos, gracias.*

*A la Dra. Frida Díaz-Barriga, quien no sólo es una guía en el ámbito profesional, sino es también una amiga; gracias por las enseñanzas, sincera confianza y apoyo, para formar parte del grupo de investigación GIDDET; por el importantísimo apoyo al proyecto En el Mismo Equipo y, sobre todo, por mostrar la importancia de amar lo que uno hace, ser humilde, comprensivo y responsable con uno mismo y con los otros.*

*A la Dra. Angélica Bautista, cuyas clases y conocimientos provocaron un replanteamiento personal y literalmente, un antes y un después en mi formación profesional, y que constituye una parte fundamental de este trabajo. Gracias por mostrarme un lado de la psicología que no conocía.*

*A la Mtra. Cecilia Morales, al compartir conmigo un sinfín de conocimientos y ser una guía en una de las experiencias más significativas de mi vida: las prácticas en Florecer Casa Hogar. Gracias por mostrarme el amplio alcance de la psicología de la educación, y de la importancia de nuestras intervenciones que impactan a unos y otros de diversas formas.*

*A la Dra. Irene Muria y a la Dra. María del Carmen Montenegro, por revisar y apoyar este trabajo, por sus sugerencias y comentarios que lo complementaron, gracias.*

*Al grupo GIDDET por todo lo compartido en este tiempo que ha pasado en los diferentes lugares que hemos visitado. Su apoyo es también fundamental para ver concretado este trabajo. En especial a Edmundo, Abraham y Yareni.*

*Gracias a todos aquellos amigos y conocidos, con quienes compartí (y sigo compartiendo) momentos significativos. Anna, por tu manera de ver y vivir las cosas, por estar ahí siempre. En especial, Mafer, por tu sincera amistad a través del tiempo, por los proyectos, ideas, pero, sobre todo, por los buenos y malos momentos que hemos pasado, donde el acompañamiento hizo mejores los primeros y aligeró los segundos. Gracias también por todo a Diego Miranda, Erandi, Monse Morales, Telma, Fer Toral, América, Omar, Monse Vargas.*

*En suma, gracias a todos aquellos que me acompañan caminando al lado mío quienes, con su presencia, me impulsan a seguir andando. Estamos quienes queremos que estar. Los quiero.*

## ÍNDICE

|  |           |
|--|-----------|
| <b>RESUMEN</b>   | <b>1</b>  |
| <b>INTRODUCCIÓN</b>  | <b>3</b>  |
| 1.1 ESTRUCTURA Y CONTENIDO   | 8         |
| <b>I. CAPÍTULO 1. LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL GÉNERO E IDENTIDAD</b>        | <b>10</b> |
| 1.1 IDENTIDAD DE GÉNERO.   | 13        |
| 1.1.1 Condición Masculina y Masculinidad Hegemónica.                       | 14        |
| 1.2 CONTRIBUCIONES DEL FEMINISMO EN EL PENSAMIENTO ACTUAL                  | 17        |
| 1.3 CONTRA LA DISCRIMINACIÓN DE GÉNERO                                     | 21        |
| 1.3.1 Empoderamiento   | 22        |
| 1.3.2 Igualdad y Equidad   | 23        |
| <b>II. CAPÍTULO 2. DISCURSO Y PENSAMIENTO NARRATIVO</b>                    | <b>26</b> |
| 2.1 EL LENGUAJE COMO CONSTRUCTOR DE REALIDADES                             | 28        |
| 2.1.1 Psicología Discursiva  | 30        |
| 2.2 PENSAMIENTO NARRATIVO E IDENTIDAD.                                     | 32        |
| 2.2.1 Fondos de identidad  | 34        |
| <b>III. CAPÍTULO 3. ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL Y REDES SOCIALES</b>           | <b>39</b> |
| 3.1 REDES SOCIALES   | 42        |
| 3.2 LA CONSTRUCCIÓN SOCIOCULTURAL DE LOS JÓVENES. UNA VISIÓN GLOBAL.       | 44        |
| 3.2.1 La situación de la juventud en México.                               | 48        |
| 3.3 LAS REDES SOCIALES COMO REALIDAD DE LOS JÓVENES.                       | 51        |
| 3.4 JÓVENES, GÉNERO Y ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL                              | 54        |
| 3.4.1 El Siglo XXI como Punto de Inflexión                                 | 54        |
| 3.4.2 Aprendizaje Mediado por Tecnología                                   | 57        |
| <b>IV. CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA</b>   | <b>64</b> |
| 4.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA   | 64        |
| 4.2 OBJETIVO GENERAL   | 66        |
| 4.2.1 Objetivos Específicos  | 67        |
| 4.3 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN   | 68        |
| 4.3.1 Procedimiento del Diseño Instruccional.                              | 70        |
| 4.3.2 Primera Fase: Preparación del Diseño.                                | 70        |
| 4.3.2.1 Definición del marco de referencia de la secuencia de instrucción. | 70        |
| 4.3.2.2 Diseño de la secuencia de instrucción. Estrategias Didácticas.     | 74        |
| 4.3.2.2.1 Debate   | 75        |

|           |   |           |
|-----------|---|-----------|
| 4.3.2.3   | Juego de Rol  | 76        |
| 4.3.2.3.1 | Infografía digital  | 80        |
| 4.3.2.3.2 | Diccionario colectivo   | 81        |
| 4.3.2.4   | Diseño de la secuencia de instrucción. Estructuración.                              | 82        |
| 4.3.3     | Segunda Fase: Implementación del experimento de diseño                              | 89        |
| 4.3.3.1   | Contexto y Participantes  | 89        |
| 4.3.3.2   | Aplicación de la secuencia de instrucción.  | 90        |
| 4.3.3.2.1 | Reunión 1.  | 90        |
| 4.3.3.2.2 | Reunión 2.  | 91        |
| 4.3.3.2.3 | Reunión 3.  | 92        |
| 4.3.3.3   | Criterios de Evaluación   | 95        |
| <b>V.</b> | <b>CAPÍTULO 5. RESULTADOS</b>   | <b>99</b> |
| 5.1       | CON RESPECTO A LA SECUENCIA INSTRUCCIONAL   | 99        |
| 5.1.1     | Análisis de las redes semánticas  | 99        |
| 5.1.2     | El significado de “Femenino”  | 101       |
| 5.1.3     | El significado de “Masculino”   | 104       |
| 5.1.4     | El significado de “Machismo”  | 107       |
| 5.1.5     | El significado de “Feminismo”   | 110       |
| 5.2       | DESARROLLO DEL DEBATE   | 114       |
| 5.3       | CON RESPECTO AL JUEGO DE ROL  | 120       |
| 5.3.1     | Conociendo los personajes   | 120       |
| 5.3.2     | Involucramiento y establecimiento de posturas                                       | 121       |
| 5.3.3     | Tradición y educación   | 123       |
| 5.3.4     | Neutralidad en la discusión   | 125       |
| 5.3.5     | Conclusiones de los participantes.  | 129       |
| 5.4       | CON RELACIÓN A LAS INFOGRAFÍAS  | 135       |
| 5.4.1     | Aspecto visual  | 135       |
| 5.4.2     | Aspecto de contenido  | 136       |
| 5.5       | EN CUANTO A LOS DICCIONARIOS COLECTIVOS   | 140       |
| 5.5.1     | Frases.   | 140       |
| 5.5.2     | Chistes   | 143       |
| 5.5.3     | Situaciones   | 144       |
| 5.6       | COMENTARIOS CONCLUYENTES DE LOS ESTUDIANTES DE TODA LA EXPERIENCIA.                 | 146       |
| 5.7       | CON RESPECTO A LA EVALUACIÓN DEL SITIO WEB (EVALUACIÓN POR EXPERTOS Y POR USUARIOS) | 153       |
| 5.7.1     | Evaluación por expertos   | 153       |
| 5.7.1.1   | Evaluación del contenido  | 153       |
| 5.7.1.2   | Del diseño tecnopedagógico  | 155       |
| 5.7.2     | Evaluación por usuarios   | 156       |
| 5.7.3     | Autoevaluación  | 158       |

|   |            |
|---|------------|
| <b>VI. CAPÍTULO 6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES</b>   | <b>160</b> |
| 6.1 DISCUSIÓN DE LA SITUACIÓN DIDÁCTICA   | 160        |
| 6.1.1 Universo de significados  | 160        |
| 6.1.2 Género, violencia y resignificación.  | 165        |
| 6.1.3 Usos de la tecnología y reflexión.  | 170        |
| 6.2 HERRAMIENTAS DIGITALES  | 172        |
| 6.2.1 Alcances en redes sociales  | 172        |
| 6.2.2 Evaluación del sitio web  | 173        |
| 6.3 CONCLUSIONES  | 177        |
| <b>REFERENCIAS</b>  | <b>183</b> |
| <b><u>ANEXO 1. CARTA DESCRIPTIVA DE LA REUNIÓN 1 DE LA SITUACIÓN DIDÁCTICA.</u></b>     | <b>193</b> |
| <b><u>ANEXO 2. CARTA DESCRIPTIVA PARA LA REUNIÓN 2 DE LA SITUACIÓN DIDÁCTICA</u></b>    | <b>196</b> |
| <b><u>ANEXO 3. CARTA DESCRIPTIVA PARA LA REUNIÓN 3 DE LA SITUACIÓN DIDÁCTICA</u></b>    | <b>201</b> |
| <b><u>ANEXO 4. HOJAS DE PERSONAJE. *</u></b>  | <b>208</b> |
| <b><u>ANEXO 5. PLANTEAMIENTO DE LA PROBLEMÁTICA A RESOLVER PARA EL JUEGO DE ROL</u></b> | <b>216</b> |
| <b><u>ANEXO 6. RÚBRICA PARA LA EVALUACIÓN DE LAS INFOGRAFÍAS.</u></b>                   | <b>217</b> |
| <b><u>ANEXO 7. VALORACIÓN DE UN SITIO WEB EDUCATIVO</u></b>                             | <b>218</b> |
| <b><u>ANEXO 8. EVALUACIÓN DEL SITIO WEB EN EL MISMO EQUIPO</u></b>                      | <b>220</b> |
| <b><u>ANEXO 9. AUTOEVALUACIÓN SITIO WEB EN EL MISMO EQUIPO</u></b>                      | <b>221</b> |



## RESUMEN

En el marco del diseño de una campaña de animación sociocultural denominada *En el Mismo Equipo*, se presenta un trabajo de intervención realizado con jóvenes de bachillerato, en donde se buscó promover la reflexión en cuanto al uso del lenguaje como promotor de actitudes sexistas y medio para validar la violencia encubierta o abierta y los actos de discriminación basados en el género de las personas.

Se abordó esta temática desde una perspectiva discursiva, lo que permitió una aproximación a los significados generados entre los miembros del grupo de adolescentes. Se identificaron modelos, figuras y contextos que influyen directamente en la construcción de su identidad como hombres y mujeres, y que modulan su manera de relacionarse con los otros y, por tanto, diferencian el trato, manteniendo relaciones de dominación y subordinación marcadas por la normalización de la violencia encubierta en el uso del lenguaje.

Se describe la metodología en la que se construyó el taller, el cual constituye la médula del presente trabajo, mediante el uso de diversas estrategias didácticas que permitieron una producción auténtica de narraciones e historias de vida, a partir de los cuales, los jóvenes pudieron reconocerse como partícipes de muchas prácticas sexistas, entre estas: debate, juego de rol, diseño de herramientas digitales como infografías o diccionarios virtuales colectivos. Con respecto a estos dos últimos, se destaca el uso de las TIC como mediadores de los aprendizajes de los jóvenes, a la vez que se observan sus identidades digitales y se fomenta la competencia de gestionarlas.

Finalmente, se presenta el diseño y evaluación de herramientas digitales como parte de la campaña *En el Mismo Equipo* donde encontramos, por una parte, el desarrollo de un sitio web mediante el uso de la aplicación WIX, como método de difusión y construcción de conocimiento; y por otra, la creación de un sitio en la red social Facebook como un método de estar en contacto constante con los

usuarios, así como de difusión de noticias y material diverso, original, como el retomado de otras fuentes.

Se destaca así el valor de los instrumentos narrativos como potenciales herramientas para dar voz a los estudiantes, así como para observar y resignificar la experiencia, a través de la reconstrucción de lo conocido con lo que se aprende por vez primera, fomentando una actividad reflexiva, a la vez que se promueve una mirada crítica al contexto en el que los jóvenes se desarrollan.

**Palabras clave:** Equidad de género, Identidad Narrativa, Animación Sociocultural, Tecnologías de la información y la Comunicación (TIC)

## INTRODUCCIÓN

Hablar de género no resulta, actualmente, un tema de reciente introducción o atención. Desde que el feminismo, como movimiento, tuviera un reconocimiento, han ocurrido importantes cambios en muchas partes del mundo. Relacionado al estado de derechos, se ha garantizado una accesibilidad a la educación de las mujeres aunado a una mayor inserción en el ámbito laboral. Asimismo, el obtener derecho al voto, y al reconocimiento de derechos sexuales y reproductivos, constituyen logros que confieren a las mujeres una participación significativa y cada vez más relevante en la esfera pública.

Con lo anterior, el movimiento feminista contribuyó a que se realizaran diversos estudios relacionados a la variable de género, mismos que se alejaron de la influencia de una tradición científica totalmente masculinizada, conduciendo a la búsqueda de nuevos métodos y otras maneras de producir conocimiento, desde un discurso que proviniera de las mujeres para las mujeres. Con tales avances, resulta una prioridad para muchas de las administraciones gubernamentales actuales, asegurar la igualdad en el estado de derechos de hombres y mujeres, el mismo reconocimiento y el mismo acceso a oportunidades de crecimiento académico, profesional y personal, donde el género no sea un obstáculo, dándole un valor a la diferencia entre los seres humanos como una aceptación de la diversidad.

Teniendo este marco como el estado de la situación actual de muchas sociedades, podría suponerse que nos encontramos en un momento de la historia donde todas las personas pueden desarrollarse plenamente, sin que el género represente un obstáculo en cuanto al acceso a diferentes áreas u oportunidades, ya sea académicas o laborales; que los hombres ahora pueden desempeñarse en el ámbito doméstico sin que esto genere un sentimiento de culpa o que no se les tome en serio; que las mujeres pueden ascender e impulsar sus trayectorias profesionales sin que se suponga que están en donde están por determinados

atributos físicos, o sin que se les hagan comentarios cercanos a los reclamos por concentrarse en el desarrollo profesional, dejando de lado a la familia.

La obviedad ante la negativa de todos estos ejemplos nos indica que hay una brecha entre dos discursos: aquél que maneja los avances en el área pública, y otro que aterriza en los ambientes privados e íntimos, en la convivencia familiar o con las amistades. La interrogante es entonces, si los programas de carácter público que buscan resolver las desventajas -la mayoría producto de la historia, que las mujeres sufren en el día a día en múltiples esferas- resultan suficientes para resolver la problemática de género.

Esta pregunta resulta crucial, ante la situación de encontrarnos en una ciudad que, desde su administración se considera y llama “incluyente”, pero que por otro lado, el país en el que se encuentra, México, ocupa el segundo lugar en crímenes por homofobia (Pantoja, 2015), además de contar con estadísticas que señalan cinco feminicidios por día, la mayoría marcados por la impunidad (Martínez, 2017), y sólo por hablar de aquellos casos que están documentados, pues también se asume que muchos de estos delitos no son denunciados, o bien, son ignorados. Nótese que en este párrafo nos hemos enfocado en las muestras extremas de violencia de género, sin embargo, en otras esferas, la discriminación por cuestiones de género es palpable.

Continuando con los ejemplos, encontramos la brecha salarial; se asume que la población femenina que labora va en aumento, y actualmente, aportan al gasto diario doméstico de manera significativa; sin embargo, las condiciones laborales no las favorecen, pues de acuerdo con reportes de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), las mujeres ganan un promedio de 22.9% menos que los hombres, aun cuando desempeñen trabajos iguales (Flores, 2015). Incluso, opiniones pesimistas estiman que no será hasta 2086 cuando se pueda percibir una igualdad en el salario entre hombres y mujeres.

De este modo, podemos seguir citando ejemplos que ponen en tela de juicio la pertinencia de las intervenciones propuestas para impulsar el desarrollo de las

mujeres y que buscan abrir oportunidades para lograr una igualdad entre los géneros. No obstante, las demostraciones de violencia siguen manifestándose en la realidad cotidiana, donde lo que se vuelve visible son las formas de violencia extrema anteriormente citadas (y que son muy comunes en periódicos y prensa amarillistas), o la violencia física que se proyecta en los medios de comunicación masiva, programas de televisión y telenovelas (típicamente en el matrimonio y en poblaciones de escasos recursos); pero se deja de lado todo un entramado de violencia “invisible”, que opera de formas más discretas y que además, tiene la ventaja de ser pasada por alto constantemente, al suponer cierta normalidad en su manera de operar, de tal forma que los que violentan, como aquellos que son violentados, aceptan estas formas de interacción.

Esto último, como primera propuesta del presente trabajo, representa una necesidad a tratar, puesto que, el establecimiento de relaciones de subordinación se dan en el día a día entre los géneros (con una usual dominación masculina sobre las mujeres), no obstante, también entre los mismos varones y las mismas mujeres, en respuesta a un sistema que es sostenido por las sociedades, entendiendo a todos sus miembros, pero también a las figuras de autoridad (la ciencia, religión, entre otros) de forma tal que se dibuja un orden “natural” de las cosas, por lo que muchas formas de discriminación son invisibilizadas mediante un estándar de normalización, por tanto, aparentemente no es algo que debiera preocupar.

¿Qué es lo que antecede entonces a las formas de manifestación de la violencia? Como segunda propuesta de esta tesis, enfocarnos en atender únicamente la violencia (física, a través de la facilitación de números de denuncia, e incipientemente verbal mediante intervenciones como el violentómetro o encuestas de diversas instituciones) resulta insuficiente para comprender las relaciones entre los géneros. Así, habría que prestar atención al lenguaje, al discurso cotidiano, a las conversaciones entre familiares, entre amigos y amigas, a los piropos soeces, entre otros, y entonces cuestionarnos cuál es el significado de todos estos intercambios, o la razón de su vigencia a pesar del paso del tiempo.

Para esto, habríamos de establecer desde este momento que, todo discurso consiste en la objetivación de un pensamiento colectivo, marcado por un devenir histórico, y que responde a un momento determinado, de forma tal que, a través del discurso, se construyen las realidades que los miembros de las sociedades perciben y en las que se desarrollan. Establecer esta afirmación implica principalmente dos cuestiones: la primera consiste en suponer entonces que lo que se sabe o lo que se concibe como real, no lo ha sido así de forma estática y concreta. Por citar más ejemplos, encontramos las tradiciones científicas de corte evolucionista propuestas por Darwin, donde se colocaba al hombre (caucásico) en la cima de la evolución, mientras que los pueblos no europeos se colocaban más cerca de lo primitivo, del origen del humano (el mono). Consecuentemente, estas ideas dieron lugar a colocar a la mujer por debajo del hombre y, por tanto, no con el grado de perfección que años de evolución habían logrado en el hombre (García Dauder & Pérez Sedeño, 2017).

Gracias a los movimientos feministas, afirmaciones como la anterior, junto con muchas otras, se han desmitificado, lo que nos lleva a una segunda cuestión: los significados tampoco son estáticos, por lo que al encontrar conocimiento nuevo, los esquemas se resignifican, ampliando los horizontes de pensamiento y, en el mejor de los casos, resignificando lo previamente pensado, a través de una mirada crítica y reflexiva, tanto de la propia historia de vida, como de la misma comunidad en la que se está.

Mirar entonces al género como una dimensión que configura la identidad de los sujetos, nos hace ver que cuando hablamos de la "identidad", se trata siempre de una construcción inacabada, afectada por las múltiples contingencias que entran en contacto en la vida cotidiana. Así, mediante la socialización, se aprenden los significados de ser hombre y ser mujer, y dependiendo del contexto, momento, edad, entre otras posibilidades, tomaremos una posición al respecto y desempeñaremos determinados roles que a lo largo de nuestra historia de vida hemos aprendido, relacionándonos con los otros a partir de ello.

Como partícipes de estas construcciones, y como el interés principal del trabajo de intervención aquí expuesto, encontramos a los jóvenes, estando también ellos contruidos a partir de las relaciones de dominación y subordinación entre hombres y mujeres, así como entre masculinidades y feminidades. Sin embargo, tenemos frente a nosotros la oportunidad de trabajar con los jóvenes de una manera más auténtica, desde espacios que les son familiares, y desde los cuales, los mismos adolescentes producen sus propios discursos, que toman concreción en la forma de materiales audiovisuales, intercambio de opiniones o creación de grupos con intereses similares. Se hace referencia, evidentemente, a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), con un mayor énfasis en las redes sociales, asumiendo que son instrumentos culturales que también inciden en el tema de la identidad de género.

Así pues, con el presente trabajo, se buscó intervenir y tratar el tema de género con un grupo de jóvenes desde una visión relacional, concentrándose en los discursos cotidianos, reflexionar sobre su devenir histórico, y proponer, de manera conjunta, soluciones plausibles en los espacios en los que se desenvuelven diariamente. Todas estas actividades se enmarcaron en la importancia de la participación, colaboración y construcción conjunta de los chicos; de este modo, es como también se comparte el inicio de una campaña que encuentra sus fundamentos en el paradigma de la animación sociocultural, donde, tomando ventaja de los recursos que las redes sociales proveen, se construyó un espacio de reflexión en la red, se logró conformar una comunidad virtual, en la que la difusión de la información, la observación de los eventos y ocurrencias en el México actual, fueron objeto de reacciones, debate y encuentro.

En este sentido, se planteó la formación de un equipo con los jóvenes y con la red, donde estemos fortaleciendo las habilidades digitales con las que los chicos ya cuentan, promoviendo un uso ético y responsable de las mismas, a través de la producción de contenidos que provengan de su misma voz, de sus mismas necesidades que marcan como prioritarias, a partir de los que ellos viven diariamente. Las TIC, en este caso, fungieron como mediadoras de los procesos

de aprendizaje, mismos que se buscaron potencializar mediante la colaboración y la construcción conjunta.

## **1.1 Estructura y contenido**

En atención a los propósitos y objeto de intervención antes mencionado, se planteó la estructura de este reporte de tesis, que está dividido en seis capítulos, de los cuales se da una breve explicación a continuación:

- a) En el Capítulo 1, se habla sobre el género, las nuevas comprensiones acerca de tal temática a partir de las diversas contribuciones realizadas por el movimiento feminista y como consecuencia de ello, del estudio de las relaciones y subjetividades femeninas y masculinas, ideales culturales expresados en un modelo que subordina y normaliza pensamientos y comportamientos (hegemonías). Se discuten las diferencias entre equidad e igualdad de género, términos que podrían parecer similares, sin embargo, sus objetivos se plantean actualmente distintos, pero como parte de un mismo proceso.
- b) El Capítulo 2 explora la perspectiva discursiva de la realidad, así como el valor de la adopción y promoción de la narración, como forma de comprender las identidades que se construyen en comunidad, en relación con diferentes modelos, contextos, lugares, redes de apoyo, entre otros. Se retoma la propuesta de fondos de identidad de Esteban-Guitart (2012) como una forma de comprensión de las representaciones colectivas y del posicionamiento de los sujetos, en este caso, sobre el género.
- c) Para el Capítulo 3, se aborda la teoría que sustenta la creación de la campaña de animación sociocultural, a través de la exposición de este paradigma originado en la educación popular y comunitaria, así como las diferentes posibilidades de intervención a partir de su conjunción con las TIC, desde la llamada a la acción en las redes sociales. Asimismo, se comparten los resultados de algunas investigaciones realizadas en



cuanto al uso que le dan los jóvenes a sus redes sociales, estableciendo las nociones de identidades digitales.

- d) La metodología del trabajo de intervención es abordada en el Capítulo 4, en el cual se recupera la propuesta de los estudios de diseño (Rinaudo & Donolo, 2010). Se comparte el diseño de la situación didáctica, las estrategias que lo componen, junto con los objetivos de cada una. Adicionalmente, el desarrollo y propuesta de evaluación de los espacios diseñados en la red, que incluyen una página en la red social Facebook, así como un sitio web construido, como elementos que complementaron toda la experiencia.
- e) El Capítulo 5 reporta los resultados encontrados para cada una de las estrategias que integran el taller. Al contar con dinámicas que favorecieron la producción oral y escrita, se comparten testimonios, discusiones e interpretaciones de tales discursos, a partir de la construcción de marcos de referencia indagados mediante redes semánticas. Por añadidura, se comparten los resultados de la evaluación del sitio web, triangulada mediante la evaluación por expertos, usuarios y una autoevaluación.
- f) El trabajo concluye con la discusión de los hallazgos y las conclusiones globales, destacando las virtudes y áreas de oportunidad encontradas para la mejora de la situación didáctica, junto con las reflexiones fundamentales que los jóvenes pudieron realizar a partir de su participación en las estrategias. En segundo lugar, se abordan de manera similar, las fortalezas y ajustes del sitio web. Finalmente, se comparten las conclusiones del autor, así como observaciones para posibles líneas de acción futuras.

## **I. CAPÍTULO 1. LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL GÉNERO E IDENTIDAD**

Sexo y género constituyen dos variables colocadas frecuentemente como sinónimos, por lo cual, derivan en una confusión del uso de ambos términos en función de la descripción de la experiencia de las personas. Aun así, sexo y género son palabras que usamos para categorizar a las personas en función de determinados criterios para incidir sobre su vivencia cotidiana; no obstante, éste último se ha utilizado con el objeto de describir las diferencias de contenido sociocultural y psicológico que las personas manifiestan más allá de una realidad biológica, de tal modo que el sexo ha sido construido como una diferencia anatómica y el género ha devenido un fenómeno sustentado en lo simbólico y la comunicación, yendo más allá de las meras diferencias biológicas (Jayme, 1999). El género constituye de esta manera, una de las dimensiones básicas de toda organización social.

En este sentido, Cervantes (1994) establece que los individuos no nacen biológicamente predeterminados a vivir un tipo de vinculación con los sistemas sociales, la estructura de privilegios, la distribución del poder y las posibilidades de desarrollo social, afectivo, intelectual y psíquico; lo que sucede es que sus características biológicas son utilizadas como recurso ideológico para construir y justificar la desigualdad. De esta forma, de acuerdo con Jayme (op. cit.) la identidad de género constituye el resultado de un proceso que tiene lugar a lo largo de la socialización y dentro de los parámetros que tal categorización impone, y que permea a la subjetividad; es decir, nacer hombre o mujer cobra un significado tanto individual como colectivo. Así, los géneros se han conformado por la atribución de cualidades sociales y culturales diferentes para cada sexo, partiendo de las diferencias anatómicas, los llamados caracteres sexuales primarios (Lagarde, 2003).

A partir de lo anterior, comprender el orden simbólico como uno de los niveles del que se compone el ordenamiento de género, permite aproximarnos a la lógica de lo que se considera adecuado o parte de las capacidades innatas de mujeres y hombres, siendo el género un organizador clave de la vida social, donde las relaciones sociales se manifiestan en la desigualdad de poder, y se legitima la preeminencia de lo masculino por sobre lo femenino (Buquet, 2013). Es de esta forma como el estudio de una sociedad patriarcal resulta una actividad compleja, principalmente porque opera desde la estructura y todo lo que emerge de ella queda invisibilizado a través de los estándares de normalidad que ésta supone (Schongut, 2012).

En efecto, de acuerdo con Lamas (2002), el conjunto de normas socioculturales establecidas determina la manera en la que mujeres y varones se desenvuelven y participan en la vida social y familiar. La dicotomía masculino-femenino establece estereotipos, que condicionan los papeles y limitan las potencialidades humanas de las personas al estimular o reprimir los comportamientos en función de su adecuación al género. Aún más, la autora señala que el hecho de que mujeres y hombres sean diferentes anatómicamente los induce a creer que sus valores, cualidades intelectuales, aptitudes y actitudes también lo son, estableciéndose así una división sexual del trabajo. Se trata pues, de una construcción social que empieza desde el nacimiento de los individuos, donde se potencian ciertas características y habilidades según su sexo e inhiben otras, de manera que quienes les rodean les dan un trato diferenciado que se refleja en cómo se relacionan con ellos, dando lugar a la discriminación de género (INMUJERES, 2007).

El género produce un imaginario social y al dar lugar a concepciones sociales sobre la masculinidad y la feminidad, justifica la discriminación por sexo (sexismo) y por prácticas sexuales (homofobia); este orden simbólico es sostenido por la contribución de hombres y mujeres mediante la reproducción de un sistema de reglas, prohibiciones y opresiones, tanto para los varones, como para las mujeres (Lamas, 2000). Dichas manifestaciones en la interacción entre los miembros de

distintas sociedades terminan por interiorizarse y vivirse como una realidad cotidiana.

En suma, el género (Mora, 2006):

- Es una construcción social y cultural de la diferencia biológica.
- Es contextualmente específico, una construcción situada en el tiempo y en el espacio, en otras palabras, histórica.
- Está relacionado con categorías de diferenciación social como la etnia, la clase social, la generación, entre otras.
- Está ligado al concepto de diferencia.
- Se expresa a través de relaciones sociales, las cuales se constituyen de reglas, normas y prácticas.
- Implica a todas las estructuras y grupos de la sociedad, pudiendo situar su análisis en diversos niveles y en todo ámbito social.
- Se expresa en relaciones de poder; en relación con la desventaja en el ejercicio de poder, es como se propone la necesidad de un empoderamiento.
- Establece una relación entre la esfera reproductiva y productiva y por tanto, la participación de hombres y mujeres en ambas se ve afectada, lo cual fundamenta procesos de subordinación.
- Involucra al individuo en tanto que produce e interpreta la realidad, además de construir su identidad dentro de los marcos socioculturales que impactan y modulan su comportamiento y sus relaciones.

Por lo tanto, más que una característica individual, el género se refiere a las relaciones sociales que moldean la identidad de hombres y mujeres (Laslett &

Brenner, 1989, citado en Cervantes, 1994). De esta forma, en las prácticas culturales se desarrollan identidades de género, mismas que se definen como la experiencia personal de un rol de género, siendo este último la expresión pública de la identidad (Romero, 2014). En el siguiente apartado se abordarán con mayor profundidad las construcciones de los géneros masculino y femenino, así como sus implicaciones en la construcción de la identidad y la educación de los miembros de las sociedades y su experiencia vivida en el día a día a partir de dichas enseñanzas.

### **1.1 Identidad de Género.**

Desde que se conoce el sexo de un próximo recién nacido, padres de familia, familiares y en general, la comunidad, comienza a atribuirle rasgos, actitudes, aptitudes y habilidades propias de su sexo surgidas a partir de las construcciones socioculturales asignadas, configurando una serie de expectativas para integrarse a la sociedad en general. Así pues, si es niña, se espera que sea bonita, tierna, delicada; si es niño, que sea fuerte, valiente, intrépido, seguro y hasta conquistador (Delgado, Novoa & Bustos, 1998). Las autoras nos señalan que estas son las bases sobre las que se construyen los estereotipos de género, reflejos de las creencias sociales y culturales sobre las actividades, roles, rasgos o características que distinguen a mujeres y hombres.

Así es como podemos notar que se ha marcado la diferencia entre ser hombre y ser mujer desde nuestra niñez (Chaves, 2012), generándose construcciones tales como que la mujer es aquella que debe preocuparse por los demás antes que por ella misma: a las niñas se les enseña a jugar a “la comidita” o a las muñecas, integrándolas en las actividades domésticas que reproducirán en la vida futura en el hogar. Por otra parte, a los niños se les enseña a ser fuertes, a no “llorar como niñas”, a no mostrar debilidad; el hombre tendrá la oportunidad de decidir sobre los demás personas, teniendo un estatus de un ser “único”, “admirable” y “correcto”. Así, de acuerdo con García-Leiva (2005), las asignaciones sociales dan lugar al desarrollo de una identidad de género.

Actualmente, la perspectiva de género se considera como unidad de análisis a partir de lo relacional: hablar de feminidad define e implica a la masculinidad y viceversa. Es decir, la definición de género siempre está en relación con una otredad (Burin & Meler, 2000, citado en Schongut, 2012). Dicha perspectiva, a su vez, da cuenta de los usos sociales que se le da a la naturalización de la diferencia sexual, para construir un poder que se ejerce de lo masculino sobre lo femenino, estableciendo un control de los recursos que disponemos social o simbólicamente, según seamos hombres o mujeres (Scott, 2003, citado en Schongut, 2012).

### **1.1.1 Condición Masculina y Masculinidad Hegemónica.**

Como se ha establecido previamente, y de acuerdo con Connell, 2003; Badinter, 1993; y Corsi, 1995 (citados en Botello, 2005), la masculinidad tiene como primera condición de existencia lo relacional; en este sentido, resulta interrelacionada con la feminidad, de tal manera que la feminidad tiene implicaciones inmediatas para la masculinidad y viceversa. La masculinidad no es un “mundo” exclusivo de varones, sino que pertenece también a los sujetos mujeres, al estar inscritos en un universo de códigos compartido (Botello, 2005).

De acuerdo con Botello (op. cit.), hacerse varón requiere de tres procesos, mismos que están interrelacionados: a) el desprendimiento de la madre con la consecuente supresión del mundo considerado femenino, b) entrar en un mundo de códigos masculinos con fronteras delimitadas, y c) la inserción en una serie de pruebas públicas para demostrar que se es hombre. Adicionalmente, la heterosexualidad se presenta como un fuerte organizador de la vivencia de ser hombre, constituyendo a la norma heterosexual como normalizadora de la orientación del deseo. Es por ello que las sociedades patriarcales han marginado y discriminado otras formas de expresión de la sexualidad en la medida en que no las considera “normales”, generando situaciones de franca inequidad y vulnerabilidad de derechos.

En consecuencia, se les enseña a las mujeres una serie de mandatos envueltos en mitos, los cuales establecen cuestiones relacionadas con la dependencia, estando entonces representadas en relación con las demás personas y no consigo mismas (Chaves, op. cit.). Estas maneras de interpretar el mundo dan lugar a situaciones de desigualdad e inequidad entre hombres y mujeres, mismas que son visibles en diferentes esferas que nos resultan bastante cotidianas, tales como los puestos laborales, la responsabilidad de la educación de los hijos, la provisión de las necesidades básicas del hogar, y un largo etcétera.

No obstante, la evidente interrelación de factores y rasgos ligados a la edad, etnia, situación económica, etc., da pie a establecer la existencia de una diversidad dentro de la propia masculinidad, derivada de esta convivencia entre los múltiples factores. Como resultado, encontramos en el tejido social variedad de posibilidades en cuanto a la forma en la que los varones se imaginan y se posicionan dentro de éste. De esta forma, al hablar de “condición masculina”, nos estaremos refiriendo entonces a la experiencia vivida por hombres, situada en un contexto en particular.

Tal término se liga a la identificación de una crisis de identidad por parte del género masculino, derivado de los cambios sociales que las últimas décadas del siglo XX trajeron consigo potencializadas por los movimientos feministas, y que impactaron en el seno de la vida nuclear y familiar, tales como la anticoncepción femenina, el aumento del acceso de las mujeres a la instrucción y consecuentemente, la independencia económica, así como el acceso a la visibilidad pública de nuevos modelos de sexualidad; en consecuencia, sucedió la aparición de nuevos procesos de subjetivación, que orillaron a los varones a repensarse en dichas transformaciones sociales.

En este contexto es como surge el concepto de masculinidad hegemónica, propuesto por Connell (1987); dicho surgimiento ha resultado fundamental para generar nuevas comprensiones respecto de los hombres y a la masculinidad, principalmente porque (Schongut, 2012): a) propone la existencia de diversas formas de masculinidad y no de un modelo “genérico”; b) no todas las formas de masculinidad se encuentran en la misma posición de poder, pues se construye en

oposición a otras masculinidades subordinadas, forma de vinculación que se replica con las mujeres. En este sentido, la masculinidad no se construye en relación con la subordinación femenina únicamente, sino también por la subordinación de otras formas de masculinidades (Demetriou, 2001).

De acuerdo con Schongut (2012), la hegemonía masculina no se refiere a la superioridad lograda por la fuerza sino una ascendencia conseguida por la capitalización de ciertos atributos vinculados a determinados colectivos, que permite, avala y legitima el uso de la fuerza sobre grupos e individuos que se encuentren sometidos. Así, la masculinidad hegemónica se encontrará en una constante de negociación y transformación con aquellas subordinaciones (Connell & Messerschmidt, 2005, citados en Schongut, 2012). Aún más, la existencia de inequidad de género dentro de la misma masculinidad contrarresta la visión naturalista propuesta inicialmente por los movimientos feministas en cuanto a que todos los varones “son iguales”.

El poder configurador de la masculinidad hegemónica se hace evidente en la vida de los hombres contemporáneos no tanto en su discurso sino en sus prácticas; no tanto en sus comportamientos aislados sino en su “posición existencial”, modo de estar e incapacidad para el cambio en lo cotidiano (Bonino, 2002). La hegemonía masculina se coloca entonces como un ideal cultural, que retoma aquellas características valoradas históricamente, y que facilita este proceso de dominación de la masculinidad sobre la feminidad y sobre otras masculinidades y, de acuerdo con Ramírez (2005), tal dominación se ejerce mediante el uso de la violencia abierta o encubierta. Evidentemente, y con relación a los momentos de cambios sociales por los que nos encontramos atravesando, la violencia explicitada constituye el último recurso, cuando la dominación simbólica ha agotado sus recursos.

La masculinidad hegemónica se convierte en un organizador privilegiado de la construcción de la identidad de los sujetos, tanto varones como mujeres, y lo hace en relación a otros factores de poder (edad, clase, etnia, orientación sexual, entre otros) para producir sus efectos; hombres y mujeres participan en este proceso y mantienen a la hegemonía, trabajando para que las identidades masculinas



resultantes sean dominantes, mientras que las femeninas sean frágiles, contribuyendo en la perpetuación de la injusticia distributiva con las mujeres (Bonino, 2002) e incluso con otras masculinidades. Así encontramos la invisibilización<sup>1</sup> de estos procesos como un factor fundamental para su reproducción, quedando en evidencia la importancia de la reflexión y de la observación por parte de los colectivos en cuanto al mantenimiento de tales ideales y de su consecuente impacto en el desarrollo de sus miembros.

## **1.2 Contribuciones del Feminismo en el pensamiento actual**

A lo largo de la historia, mediante el establecimiento de múltiples consensos, imposiciones y subyugaciones, las mujeres quedaron confinadas al terreno familiar, borradas de la participación pública y, más tarde con la ascensión del capitalismo, marginadas de la vida económica, dándose por hecho que la vida doméstica resulta irrelevante para las teorías social y política (Fernández, 2007). Tal premisa impactó en las vivencias tanto de mujeres como de hombres, asumiendo que el ámbito privado era exclusivo de mujeres. Por lo tanto, la vida pública, de producción y de conocimiento, quedaba en manos de los varones. Así, la salud y sexualidad femenina igualmente quedó en una lista negra de problemáticas en las sociedades, limitándose a la esfera reproductiva.

Las pautas culturales en cuanto al lugar y el rol de la mujer en la sociedad son reforzadas por las instituciones sociales, tales como la familia, la religión, la escuela, los medios de comunicación masiva, entre otros (Romero, 2014). Esta estandarización y normalización dificulta la identificación de estos mismos esquemas que derivan en conductas sexistas. De esta forma, al estar los varones en la producción del conocimiento, éste mismo reproducía y sostenía el mismo sistema patriarcal, lejos de la objetividad que el ámbito científico establece como

---

<sup>1</sup> Por “invisibilización”, me refiero a las prácticas sexistas que, al ser consideradas normales, pasan por alto y no se considera que los derechos de una persona sean vulnerados con estas prácticas. Tal normalidad parte de una historicidad en la que influyen las construcciones sobre lo masculino y lo femenino en la que participan los sistemas económicos, políticos y sociales.

primordial en sus parámetros; en añadidura, las aproximaciones y estudios de la misma sociedad se realizarían bajo esta misma lente. Queda así la necesidad de un punto de vista alternativo que dé cuenta de una verdadera comprensión y visión crítica de la vida social.

Así, para pensar una alternativa distinta al modelo patriarcal, los estudios feministas han sido un paso clave, pues permitieron que se hable de la mujer a través de un discurso que proviene de ellas mismas (Schongut, 2012). Este mismo autor señala que estos mismos trabajos lograron evidenciar el lugar subordinado que las mujeres han ocupado en la sociedad patriarcal como parte de un proceso histórico, desmitificando el discurso naturalista de la biología y otras ciencias; así como la normalización de los rasgos de sexualidad de los sujetos mediante pruebas y escalas que dieron lugar a la descripción de múltiples psicopatologías.

Cuestionando la imparcialidad de la ciencia y el establecimiento de la misma como otra práctica social, el feminismo planteó la necesidad de conocer a las mujeres y de explicarse a sí mismas (Ramírez, 2005). Con dicho planteamiento, la vida pública y privada tuvo diversas transformaciones, entre las principales, la inserción de las mujeres en la vida laboral. No obstante, Jelin (1996, citada en Fernández, 2007) menciona que tal inserción se vio teñida en la discriminación en los salarios, así como asignación de tareas consideradas típicamente femeninas, tales como el ser secretaria o enfermera.

Aun así, la consecuente crisis del núcleo familiar, aunado al empobrecimiento y la crisis del mercado laboral, provocó el aumento de la inserción de las mujeres en el ámbito educativo y su participación en la vida laboral, como aportación a los salarios de los considerados jefes del hogar (Fernández, 2007); en adición, la autora señala procesos de cambio social que nos hablan de una transformación de la organización familiar y por tanto, dan lugar a una mucho más amplia diversidad en las poblaciones latinoamericanas, tales como el aumento en el número de hogares formados por una mujer sin la presencia de un hombre, el descenso en las tasas de fecundidad, el aumento de la tasa de divorcios, disminución de la maternidad y crecimiento en la postergación de la misma, así como el envejecimiento de la

población y el crecimiento del número de población anciana. Nótese que se hace referencia de estos cambios en entornos principalmente urbanos.

Sin embargo, aun cuando estos cambios sean evidentes en el ámbito público, es un hecho que, en la convivencia cotidiana, muchas de las creencias arraigadas en cuanto a prácticas sexistas permanecen y se reproducen, de nuevo, bajo la normalización y consecuente invisibilización de conductas y comportamientos discriminatorios, y que evidencian intentos de dominación y subordinación por parte de los varones.

Acotando tal situación al contexto universitario, se comparte lo encontrado por Mingo (2016) en una investigación realizada en tres facultades de la Universidad Nacional Autónoma de México (Ingeniería, Psicología y Derecho), donde se indagó por la experiencia vivida por las mujeres en el clima escolar. Así pues, con respecto a la experiencia en la Facultad de Ingeniería, aunque el respeto debe ser garantizado para cualquier estudiante, dicho discurso se ve frecuentemente alterado por prácticas tales como chillidos, piropos o chistes (éstos últimos provenientes tanto de compañeros como de docentes), que agravan y hostilizan a las mujeres, pero que tampoco son objeto de atención en función de un discurso que normaliza estas ocurrencias e indirectamente, promueve su constante repetición. Finalmente, esto deriva a que las estudiantes cambien su forma de vestir o sus rutas de acceso a los espacios de clase, debido a la incomodidad producida por tales manifestaciones. Además de lidiar con estas dificultades, las universitarias también se ven constantemente asediadas por la puesta en duda de sus propias capacidades, al considerar el pensamiento lógico-matemático como una capacidad netamente masculina.

Por otra parte, en la facultad de Derecho, se encontraron otras formas de violencia hacia las estudiantes, la mayoría basadas en la forma de vestir o de arreglo personal. Además de tales exigencias, también se reporta un acoso encubierto por parte de compañeros y docentes, a partir del pretexto de encontrarse arregladas. Finalmente, en facultades donde la población femenina supera a la masculina (especialmente, Psicología) se encontró un trato diferenciado, en el que se denota

una amabilidad añadida hacia los varones, así como el otorgamiento de ciertos privilegios, como un “sobre-reconocimiento” a sus participaciones (Mingo, 2016). Así, para este caso en particular, se puede hablar de una perspectiva de autoridad por parte del varón, que es legitimada y reproducida tanto por la población masculina como la femenina.

De esta forma, aun cuando las esferas públicas parezcan haberse transformado, esto no es sinónimo que ocurra así con la vida privada de las personas, pues no podemos dejar de lado que las reproducciones de los roles “tradicionales” de los géneros continúan en los espacios de desarrollo, además de ser levemente transformados empero reforzados por las hegemonías construidas a partir de ideales culturales que terminan por subordinar y modular la vida social, encontrando su mayor oportunidad de influencia en los medios masivos de comunicación. Cabe entonces abordar la cuestión acerca de la aparente imposibilidad de comprensión del género, aun cuando los trabajos y la lucha feminista formaron un punto de inflexión clave con respecto a esta discusión.

Si bien, y como menciona Schongnut (2012), el feminismo nos provee de un punto de vista crítico de la sociedad patriarcal a partir de la perspectiva de las mujeres, es también cierto que no proporciona una visión holística en cuanto a la compleja interrelación de los géneros. Ramírez (2005) considera al respecto, que el paso de la perspectiva feminista a la de género resulta fundamental, pues permite la visión relacional de los géneros, teniendo lugar una diversidad de expresiones de masculinidad y feminidad que derivan de construcciones históricas, sociales y culturales. Dentro del siguiente apartado se abordará con mayor profundidad la perspectiva de género y el consecuente término equidad de género dentro del discurso cotidiano en la actualidad.

### **1.3 Contra la discriminación de género**

Como se ha venido formulando a lo largo de este capítulo, el conjunto de normas socioculturales establecidas determina la manera en la que mujeres y varones se desenvuelven y participan en la vida social y familiar (Romero, 2014). Así, significados construidos en el orden de la cultura funcionan como referentes de las prácticas en los distintos ámbitos sociales para valorar lo propio de cada uno de los sexos. El género como categoría general que estructura la sociedad y es estructurada socialmente, conlleva formas diferenciadas de inserción social, papeles específicos según el sexo, así como relaciones de género que en la mayoría de los contextos socioculturales se construyen como desigualdades, situando a las mujeres en una posición desventajosa y en condiciones de vida no equitativas, por ende, no puede desligarse la problemática de género y la meta de equidad de género de un énfasis en las mujeres (Mora, 2006).

La Convención sobre la eliminación de todas formas de discriminación contra la mujer (CEDAW) define la discriminación de género como toda distinción, exclusión o restricción basada en el sexo; tal manifestación se presenta principalmente hacia las mujeres y se expresa en un acceso desigual a los recursos y oportunidades, en la violencia, la falta de servicios y en los desbalances de poder que caracterizan las relaciones institucionales e interpersonales entre hombres y mujeres (Mora, 2006).

Con respecto a este último punto, es como en los últimos años se ha impulsado la exigencia de derechos hacia un trato igualitario, a partir del establecimiento de la necesidad por parte de las mujeres de ser reconocidas y tener igualdad de oportunidades, fundamentando así los principios de igualdad y equidad de género. Así pues, surgen propuestas tales como el empoderamiento, mismo que será abordado a continuación.

### **1.3.1 Empoderamiento**

La propuesta del empoderamiento surge desde la lucha feminista como un término orientado a identificar mecanismos y condiciones para que las mujeres equilibren su poder frente a los hombres (Crespo, y otros, 2007). Así, se potencializa a las mujeres y su representatividad en la transformación y el cambio social y, de este modo, en el marco de los procesos de profundización de las democracias y de la participación, se constituye como una oportunidad que podría fortalecer y promover una conciencia de género y de los derechos humanos, expresados en el ejercicio de tales derechos (Mora, 2006). De esta forma, la persona pasa de ser un objeto carente de capacidad de selección a un sujeto que se confronta con la realidad y participa en la toma de decisiones y transformación de la realidad (Freire, 1990, citado en Crespo y otros, 2007).

De acuerdo con Mora (2006), el empoderamiento tiene aplicabilidad en ámbitos tanto macro como micro sociales. En el sentido micro, se promueve la movilización de las mujeres desde las bases, en una dirección de toma de conciencia de las situaciones de subordinación y creación de capacidades individuales y organizacionales. Diversos proyectos centrados en distintos rubros se han desarrollado desde esta perspectiva, tales como la salud, aspectos reproductivos, sanidad, entre otros.

Ahora bien, un aspecto que conviene tener muy presente dentro de este término es que el empoderamiento constituye un proceso y no un fin en sí mismo, abarcando las diferentes esferas de desarrollo de una persona. Se destaca la importancia de este rasgo del empoderamiento, ya que, desde esta perspectiva, el empoderamiento carece de un valor instrumental, es decir, se trata de contribuir al desarrollo de las mujeres y no el proceso inverso, que las mujeres contribuyan al desarrollo global, más que al propio. Tal confusión ocasiona que proyectos ubicados dentro de esta tinción persigan otros intereses, y el objetivo primordial centrado en el sujeto quede en el olvido. Adicionalmente, el empoderamiento en la actualidad se establece no sólo con respecto a las mujeres, sino con todo aquel grupo social desfavorecido, con el objeto de mejorar su situación o estado de derechos.

Para ampliar tal afirmación se retoma la definición de empoderamiento brindada por Montero (2003), autora que lo precisa como un *fortalecimiento*, de forma tal que, desde una perspectiva comunitaria, se trata de un “proceso mediante el cual los miembros de una comunidad desarrollan conjuntamente capacidades y recursos para controlar su situación de vida, actuando de manera comprometida, consciente y crítica, para lograr la transformación de su entorno según sus necesidades y aspiraciones, transformándose al mismo tiempo a sí mismos” (p. 72).

El empoderamiento involucra entonces, la transformación de las relaciones de poder a nivel individual, colectivo y estructural (Mora, 2006). Aquí, entra en juego otra cuestión alrededor de preguntarse si es posible el aglutinamiento de tales procesos dentro de un continuo de transformaciones en el tejido social, pues resulta plausible pensar que estos niveles de empoderamiento se encuentran interrelacionados. Con respecto a este punto, se abordarán los conceptos de igualdad y equidad de género, constituyendo este último como uno de los logros a partir del empoderamiento.

### **1.3.2 Igualdad y Equidad**

La equidad y la igualdad de género constituyen el centro de diversos debates y discusiones en cuanto a derechos humanos, ciudadanía, así como en la perspectiva de género. No obstante, suele haber cierta confusión en cuanto al tratamiento de estos dos términos, siendo ocasionalmente propuestos como sinónimos; estos debates se inician a mediados de la década de los 60 con la discusión sobre la diferencia/igualdad entre hombres y mujeres, aunque, más tarde adquirió un mayor terreno el valor de las diferencias, en el sentido de destacar y afirmar la especificidad de lo femenino (Mora, 2006). De acuerdo con el trabajo de este autor, la introducción del concepto de género consideraría las diferencias entre hombres y mujeres, pero también las diferentes entre mujeres y entre hombres, vinculados a otro tipo de distinciones, como la clase social, la etnia, la edad, etc. De esta forma, encontramos diversos trabajos desarrollados que bien pueden inclinarse

por ideas de igualdad o, por el contrario, en darle una mayor relevancia a las diferencias.

Así, la igualdad se refiere a que hombres y mujeres tienen las mismas oportunidades para acceder a recursos y bienes valiosos desde el punto de vista económico, político, cultural y social (Ibarra y Escalante, 2010, citados en Romero 2014). La equidad de género debe entenderse como la búsqueda de un equilibrio entre la forma mediante la cual se relacionan los hombres y las mujeres, aceptando la diversidad conductual y de pensamiento que puede existir entre las personas, así como la desaparición de un trato discriminatorio, injusto y desigual (Rocha y Díaz-Loving, 2011).

La equidad de género, busca eliminar (Mora, 2006): a) por un lado, la desigualdad social, entendida como la reclusión de las mujeres a la vida doméstica y su marginación del espacio público, además de la injusta distribución de los bienes sociales esenciales (ingreso, salud, educación, entre otros); b) y por otro, el irrespeto a la diferencia, establecido como el no respeto a las mujeres por ser mujeres, mediante la negación de su autonomía, el placer sexual, la no valoración de las cualidades, actividades o espacios.

Al hablar de equidad de género, nos estaremos refiriendo al trato imparcial entre hombres y mujeres de acuerdo con sus necesidades respectivas, donde se toman en cuenta las desventajas históricas y sociales que afectan, sobre todo, a las mujeres. Queda aquí expuesto que no es suficiente con igualar la participación tanto de hombres y mujeres en el ámbito público o igualar oportunidades, puesto que se observa que, aun cuando hay una mayor inserción de las mujeres en el campo educativo y laboral, las inequidades y las actitudes discriminatorias persisten. Asimismo, en el área familiar donde es necesaria una reestructuración de la familia y de los roles de pareja, donde se asegure la oportunidad de desarrollo para todos sus miembros, sin que el género constituya un impedimento para alcanzar tales fines.



De esta manera, el concepto de equidad lleva implícito un rasgo de reeducar de tal forma que promovamos un desarrollo de seres humanos integrales. De acuerdo con Lagarde (1997, citada en Chaves, 2012), es necesario el aprender a vivir desde un *nosotros*, es decir, tener en cuenta el crecimiento de cada persona en una relación sana consigo mismos y con los demás, al mismo tiempo que se espera un trato recíproco de la otra parte. Siendo la educación un fenómeno que implica las relaciones sociales que establecemos desde pequeños en el seno familiar o posteriormente con los grupos de amigos y la escuela, resalta el derecho a la educación en situación de equidad, sin importar las condiciones personales, sociales o culturales de los implicados. Así, habrá que dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno (UNESCO, citado en Alba, et al., s.f.), es decir, darle valor a la diferencia.

En suma, se establece como prioritario, por una parte, el reconocimiento de las mujeres como actrices sociales y como participantes de la transformación de los colectivos, así como personas merecedoras de respeto y con la capacidad de decidir sobre su propia vida; además, debe tenerse presente que aunque las políticas públicas hayan cambiado y se dirijan a estos fines, esto no es garantía que ocurrirá así en la experiencia cotidiana, donde la discriminación y la violencia, simbólica o explícita, funge como organizadora de la vida social, y la subordinación como una cuestión del día a día. Justamente es como la identificación de tales situaciones se constituye como relevante, de tal manera que el desarrollo y las oportunidades propuestas por iniciativas de igualdad puedan verse cristalizadas tanto en la esfera pública como privada. Tal identificación es posible llevarla a cabo mediante la autoobservación y la auto-reflexión, cuestiones que, en el siguiente capítulo podrán ser revisadas con una mayor profundidad.

## II. CAPÍTULO 2. DISCURSO Y PENSAMIENTO NARRATIVO

En el capítulo anterior se han abordado y expuesto las implicaciones del establecimiento del género como una construcción social. Con tal proposición, parece pertinente indagar sobre el desarrollo e instalación de esta nueva visión de los fenómenos que estudia la psicología, con el objeto de enmarcar la intervención aquí trabajada. Así pues, se parte de un rechazo cada vez más creciente por metodologías vinculadas al positivismo y funcionalistas, de corte conductista, como sistema imperante de investigación, para dar paso a nuevas propuestas fenomenológicas y autobiográficas, surgidas a partir de diversos cuestionamientos hacia los métodos cuantitativos y ahistóricos, con pretensión de universalidad de la misma disciplina, y su aproximación a los diversos objetos de estudio que aborda.

De acuerdo con Ibáñez (2003), el papel desempeñado por Kenneth Gergen en la formulación de estas propuestas alternativas resulta crucial, donde, a mediados de la década de los 80, el término “construccionismo social” adquirió notoriedad pública, designando así a su visión del estudio de una diversidad de fenómenos. No obstante, su rápida difusión dentro del campo se vio potencializada a partir de las diversas aportaciones de importantes pensadores -que promovieron el surgimiento del paradigma de la complejidad o la relevancia que adquirió la discursividad-, así como de las transformaciones del tejido social, como por ejemplo, los movimientos feministas, donde ya se ha mencionado la importancia de sus aportaciones con respecto a la desmitificación de discursos naturalistas, así como el cuestionar la supuesta imparcialidad de la ciencia.

De este modo, frente al reduccionismo que caracteriza a la ciencia occidental, se opta por un episteme científico que pone énfasis en la totalidad y no en las partes de un fenómeno, que privilegia el contexto donde el mismo se sitúa, centrándose en su emergencia y singularidad intransferible, careciendo entonces de un fundamento último que existe a todos los niveles de la realidad, instalándose así frente a la complejidad del mundo real (Almela, 2002). La tesis central de esta aproximación

es que el conocimiento no está en la mente de los individuos, ni las palabras son reflejo de la mente o de una naturaleza preexistente, sino que el conocimiento es el producto del intercambio social; no es el fruto de la individualidad sino de la interdependencia (Gergen, 1989).

Con el desarrollo del socioconstruccionismo, se podrían describir algunos efectos y resultados en función de la nueva perspectiva, tales como (Ibáñez, 2003): a) el haber colocado en las fronteras entre disciplinas un rasgo de permeabilidad, promoviendo intercambios de informaciones y conocimientos más nutridos, así como aproximaciones a los fenómenos más holísticas; b) haber realizado aportaciones sumamente relevantes en la investigación de fenómenos sociales tales como la identidad, las relaciones interpersonales o la discriminación; c) dotar a los fenómenos estudiados de una dimensión política, implicándolos dentro de una ideología y en un momento histórico que se denota como relevante.

Es así como la psicología comienza a inclinarse por el estudio del significado. Sin embargo, y como lo menciona Bruner (1990, citado en Sisto, 2000), algunos modelos cognitivistas trasladaron el objeto de estudio de la construcción de significados al procesamiento de la información, aludiendo a una tecnificación de conceptos propios de paradigmas y teorías que comenzaban a rechazarse, estancándose esta revolución cognitiva dentro de la disciplina como consecuencia del reduccionismo de la mirada anterior. No obstante, el énfasis en la construcción del significado fue recuperado por la perspectiva culturalista y la introducción de esta mirada permitió revalorar el papel del lenguaje como una entidad contextual y contextualizante, determinada por prácticas socioculturales (Sisto, 2000). De acuerdo con este autor, tales incorporaciones son las que determinaron el desarrollo posterior de perspectivas constituidas como alternas al cognitivismo, entre ellas, el *discursivismo*.

A partir del reconocimiento del lenguaje en la práctica social y su inevitable implicación dentro del estudio psicológico, se abordarán en el siguiente apartado, las propuestas que fungirán como orientadoras del trabajo de intervención llevado

a cabo en esta tesis, para más tarde, abordar el denominado giro discursivo y el pensamiento narrativo como constitutivos de la identidad y del mundo social.

## **2.1 El lenguaje como constructor de realidades**

Con la trascendencia del lenguaje, visto ahora como aquel que constituye la realidad de los sujetos y no sólo como un sistema de etiquetación a partir de una realidad concreta y externa a ellos, diversas metodologías llegaron a la psicología social, entre ellas, el análisis del discurso. El analizar los discursos constituye actualmente un objetivo y una tendencia dentro de las ciencias sociales, en tanto que el lenguaje no sólo se considera un vehículo para expresar y reflejar nuestras ideas, sino un factor que participa y tiene injerencia sobre la constitución de la realidad social (Santander, 2011), es decir, el lenguaje ordena nuestras percepciones y hace que las cosas sucedan; el lenguaje puede ser usado para construir y crear la interacción social y diversos mundos sociales (Potter y Wetherell, 1987, citados en Sisto, 2012). De esta forma, al leer discursos, nos encontraremos leyendo una objetivación de la realidad social, pues en este sentido, el lenguaje “hace las cosas”.

Autores como Edwards y Potter (1992) señalan como las principales fuentes del análisis del discurso la teoría de los actos del habla y la etnometodología (Sisto, 2012). La primera, propuesta por Austin (1962), establece que el lenguaje no solamente representa la realidad, sino que realiza acciones, es decir que el lenguaje actúa, donde su uso tiene consecuencias prácticas para los implicados en determinadas interacciones (Garay, Íñiguez, & Martínez, 2005). Con respecto al planteamiento de la etnometodología, ideado por Garfinkel (1967) sostiene que es el estudio de cómo las prácticas o los “métodos” son usados por los miembros al actuar de manera contingente, en circunstancias particulares y concretas, para crear y sustentar el orden social, lo que permite una revaloración fundamental y un entendimiento detallado de la naturaleza de ese orden (Firth, 2010). Así, y de acuerdo con este autor, su propósito consiste en analizar la organización social

exclusivamente a partir de la experiencia de los miembros, más que a partir de representaciones deducidos de manera científica.

Austin (1982, citado en Santander, 2011), en la misma dirección, sostiene que los discursos constituyen una base más certera que la ya conocida introspección personal, de tal manera que *el conocimiento del mundo no radica en las ideas, sino en los enunciados que circulan dentro de una comunidad*; los procesos sociales otorgan sentido y existencia a la realidad, y esto no radica en las personas ni tampoco fuera de ellas, sino que se ubica *entre las personas*, en el espacio de significados del que participan o construyen conjuntamente (Ibáñez, 1989). Es, pues, el lenguaje vivo el que da la posibilidad a la construcción cotidiana del mundo social (Sisto, 2000). Es así como el analizar un discurso es analizar una forma de acción social. En efecto, para Foucault (1969, citado en Garay, Íñiguez & Martínez, 2005), el discurso es una práctica, de tal forma que las prácticas discursivas son entendidas como “reglas constituidas en un proceso histórico que van definiendo en una época concreta y en grupos o comunidades concretos, las condiciones que hacen posible una enunciación”.

Con respecto a este último supuesto, es como las diferentes concepciones que tienen los colectivos en relación con distintos temas, se encuentran en función de su propio sistema simbólico, mismo que construye su cotidianeidad y los distintos modos de interpretar la realidad. En este sentido, resulta plausible proponer que, si se quiere observar lo que distintas comunidades saben sobre diversas temáticas, es en el discurso en donde nos debemos enfocar, pues se trata de personas que hablan por toda una comunidad; es decir, se traduce el discurso, se interpreta a través de la lectura y la interpretación del analista, en el orden de los significados, las reglas de significación y la acción que a través de ellos se realiza (Íñiguez, 2003).

La convicción de considerar útil leer los discursos para leer la realidad social, está ligada con el denominado giro discursivo, una perspectiva alternativa con respecto al estudio de los objetos de conocimiento, entendiendo lo discursivo como un modo de acción (Santander, 2011). Tal transición teórica dio lugar al surgimiento de modelos alternos de aproximación a los fenómenos estudiados por la psicología,

que les brindasen primacía a los miembros de las comunidades como sujetos activos en la constitución y experiencia de sus contextos. Así pues, se abordará en el siguiente apartado, la psicología discursiva y su importancia en el estudio de diversos fenómenos sociales.

### **2.1.1 Psicología Discursiva**

Retomando la articulación anterior como antecedentes principales de la perspectiva discursiva, podría entonces asentarse que la atención y los análisis de la vida social deben estar enfocados en el habla tal y como es usada por las comunidades en una interacción cualquiera. La psicología discursiva entonces, estudia de qué manera se utilizan las cuestiones y los conceptos psicológicos en la conversación y/o en un texto, orientándose hacia el estudio de la manera en que los diversos temas psicológicos son conceptualizados en la conversación cotidiana y en los textos, y en cómo estos se ordenan interactivamente (Garay, Íñiguez, & Martínez, 2005), enfocando su interés en la manera en que el lenguaje opera en la práctica, considerando el uso de esos recursos como un rasgo definitorio de la vida social (Burr, 2002).

La psicología discursiva define como temas discursivos, elementos que la gente, en la producción de su discurso, tematiza, insinúa o se orienta, siendo estas construcciones más que expresiones de estados cognitivos subyacentes de los hablantes, examinándose, en el contexto de su ocurrencia como construcciones situadas y ocasionadas, la naturaleza precisa de las cuales adquiere un sentido, para los participantes y para los analistas al mismo tiempo, en aquello que hace referencia a las acciones sociales que estas descripciones consiguen (Edwards & Potter, 1992, citados en Garay, Íñiguez & Martínez, 2005).

Dicho de otro modo, desde la psicología discursiva se sostiene que el lenguaje ordena nuestras percepciones y hace que las cosas sucedan, comenzando desde el discurso, pues el discurso constituye la arena primaria para la acción

humana, el entendimiento y la intersubjetividad (Potter, 2012, citado en Campos, 2014). Ampliando más tal perspectiva, se retoma lo propuesto por Potter y Wetherell (1987, citados en Sisto, 2012) sobre el abordaje de los discursos a través de tres dimensiones: función, construcción y variación.

Con respecto a la función de los discursos, vale recordar lo establecido por la teoría de los actos del habla, donde se menciona que el discurso es usado para realizar acciones con consecuencias prácticas para los involucrados en la interacción; no obstante, tales funciones no son siempre explícitas, por lo que la función vendrá determinada por el analista que realice la lectura de tal discurso (Sisto, 2012).

Con la segunda dimensión, se enfatiza en tener presente que el discurso construye versiones del mundo, donde la interacción social adquiere como una de sus formas primordiales el dar cuenta de eventos, por lo que el habla cotidiana, puede ser concebida como una potente constructora de la realidad, emergiendo esta cualidad no de una intención premeditada por parte de los hablantes, sino de la necesidad de dar sentido a los fenómenos y a la vida social en sí misma en la que se hallan inmersos (Sisto, op. cit.). Finalmente, la dimensión de la variación hace referencia a que el lenguaje cambia sus funciones con relación a los diversos contextos, dando la posibilidad de distintas versiones de un fenómeno.

En relación con la última dimensión, se destaca entonces la relevancia del contexto, dotando al lenguaje de un rasgo situacional y dando pauta a la existencia de diversas acepciones y conocimientos acerca de los fenómenos y experiencias. La psicología discursiva aparece entonces como una reconceptualización teórica que abarca los conceptos de sujeto, subjetivación, construcción de objeto y realidad, entre otros fenómenos intersubjetivos (Sisto, op. cit.), dando lugar, incluso, a una nueva revolución dentro de la disciplina, tal como en su momento lo hizo la revolución cognitiva.

Situarnos en el cuerpo teórico de la psicología discursiva, implica alejarnos de un discurso individualista; es decir, se traslada lo propiamente psicológico desde

su concepción como producción de mentes individuales al resultado de la participación en dinámicas y procesos de intercambio, en otras palabras, al ámbito relacional, localizando el objeto de estudio en la interacción (Garay, Íñiguez, & Martínez, 2005). Así pues, tales supuestos conllevan el desplazamiento de la atención hacia el mundo social, colocando al sujeto fuera de una entidad individual, tomando una postura que enfrenta a las teorías clásicas de la personalidad, pues en este sentido, el “ser” no yace en el interior de los sujetos, sino que se construye en relación con otros y en relación con el contexto en el que se desarrolla.

En efecto, para la psicología discursiva, los sujetos se construyen en las actividades discursivas, donde el discurso interpela a los sujetos constituyéndolos de determinadas maneras y que, como sujetos, no podemos evitar las percepciones de nosotros mismos y de los otros a las que el discurso nos invita (Sisto, 2012). De este modo, parece oportuno abordar con mayor profundidad el concepto de identidad desde una perspectiva distinta a la de los modelos clásicos, y que guarden sentido con lo expuesto anteriormente. Tal concepto y sus implicaciones serán tratados en el apartado siguiente.

## **2.2 Pensamiento narrativo e identidad.**

Se ha destacado ya el rasgo relacional que adquieren los diversos objetos de estudio de la psicología desde una perspectiva discursiva, concibiéndolos como construcciones en constantes transformaciones que permean sobre la vida social. Más específicamente, se abordará la importancia de la construcción de la identidad desde este punto de vista, puesto que resulta un constructo que involucra la constitución de los sujetos que forman parte de determinadas comunidades, por tanto, resultan participantes de las prácticas que en dichos colectivos suceden y permanecen más o menos constantes durante un momento histórico, y donde, de la misma forma, su involucramiento en determinados sucesos o procesos los constituyen como personas.



Previamente, se estableció la trascendencia de ver a las personas no como entidades individuales sino como sujetos relacionales; a partir de esta distinción, Smith (1988, citado en Davies y Harré, 1990), se refiere a “sujeto” como el conglomerado de posiciones de sujeto, en que una persona es momentáneamente puesta por los discursos y el mundo donde habita, de tal forma que al hablar o actuar desde una posición, las personas trasladan su historia como ser subjetivo a ese contexto. Así pues, el posicionamiento es el proceso discursivo donde las identidades se localizan en conversaciones en las que participantes, conjuntamente producen argumentos (Davies & Harré, 1990). De acuerdo con estos mismos autores, una posición de sujeto es una posibilidad entre las formas de habla conocidas, siendo creada y a través del habla, los hablantes y escuchas se consideran a sí mismos como personas.

De este modo, analizar las identidades es analizar una construcción inacabada, afectada por las temporalidades, la contingencia y las diversas posiciones relacionales, siendo la identidad el resultado de procesos tanto simbólicos como históricos contingentes, en los que intervienen tanto las significaciones como las experiencias que se asientan a estos procesos (Busso, Gindín, & Schaufler, 2013). Así, resulta posible pensar la identidad como configuradora de sentido de diversas prácticas y experiencias, discursos que interpelan a distintos sujetos sociales que adhieren a tales posiciones subjetivas (Busso, Gindín & Schaufler, op cit.). Nos encontramos entonces, frente a narraciones de las vivencias y de las relaciones con otros, asimismo, con el contexto donde nos desarrollamos.

En efecto, el pensamiento narrativo es el que conduce al ser humano a construir una identidad, gracias a que podemos narrar historias sobre nosotros mismos y resignificarlas en el marco de nuestra experiencia y nuestra cultura (Bruner, 2004). En esta misma línea, y de acuerdo con McAdams (1996, citado en Esteban-Guitart, 2012), la identidad en tanto historia de vida, toma la forma de una historia con ambientes, escenas, tramas, personajes y argumentos; en la adolescencia tardía y la adultez temprana, las personas que viven en sociedades

modernas empiezan a reconstruir el pasado, percibir el presente y anticipar el futuro, a través de una historia identitaria internalizada e integradora que provee unidad y propósito psicosocial en la vida moderna. Así pues, la adopción de un discurso narrativo posibilita la reflexión sobre la vivencia y la posibilidad de detenerse a pensar sobre las propias ideas, sistematizar experiencias y producir sentido en torno a ellas (Astudillo, Rivarosa & Ortíz, 2014).

Una vez establecido el pensamiento narrativo y su implicación dentro de la constitución de la identidad, por tanto, de los sujetos, a continuación, se tratará una propuesta encaminada a la autocomprensión dentro del tejido social y por tanto, el seguimiento de diversas prácticas vinculadas con distintas dimensiones que conforman a un mismo sujeto, que otorgan sentido a la vida social. Se está hablando de los fondos de identidad (Esteban-Guitart & Saubich, 2013).

### **2.2.1 Fondos de identidad**

Al colocarnos en un discurso narrativo, donde la atención se encuentra focalizada a aquello que ocurre en la interacción, entre los sujetos, en las dinámicas y en sus intercambios, resulta plausible establecer dentro de estas narraciones, que confluye un conglomerado de marcos dentro de los cuales los sujetos se construyen y se sitúan dentro del tejido social y que permean en esta misma constitución de la identidad. Al respecto, Esteban-Guitart & Saubich (2013) llaman fondos de identidad a aquellos “artefectos, tecnologías, o recursos históricamente acumulados, culturalmente desarrollados y socialmente distribuidos y transmitidos, esenciales para la autodefinición, autoexpresión y autocomprensión de las personas” (p. 201). Constituyen así, una forma de comprender y dar sentido a las prácticas llevadas a cabo dentro de la vida social.

De acuerdo con Esteban-Guitart & Saubich (op. cit), los recursos que funcionan como fondos de identidad son diversos y son aquellos que le otorgan sentido al

sujeto y en consecuencia le son significativos. Distinguen cinco tipos de fondos de identidad:

- *Fondos geográficos de identidad*: cuando un espacio físico se constituye en el imaginario como un recurso de autodefinición de la identidad de un sujeto o de un colectivo.
- *Fondos sociales de identidad*: las personas consideradas como significativas, convertidas en recursos para el desarrollo.
- *Fondos culturales de identidad*: cuando artefactos culturales contribuyen a la definición o expresión de la identidad, tanto individual como colectiva, por ejemplo, una bandera, un monumento, etcétera.
- *Prácticas de identidad*: actividades que se realizan y dicha realización al constituirse como significativas, le otorgan sentido a tales prácticas, entre ellas, practicar un deporte o usar redes sociales.
- *Fondos institucionales de identidad*: cuando determinadas células sociales con una influencia marcada en el desarrollo y la definición de un sujeto influyen y construyen el sentido y el entendimiento de la realidad y por tanto, el contexto en el que se desarrolla, pudiendo ser esta influencia consciente o no. Ejemplos de tales dispositivos son las instituciones religiosas, la familia o el matrimonio.

Es de suponer que la participación de los sujetos en diversas prácticas sociales está relacionada con los tipos de fondos de identidad previamente descritos, estableciéndose que no son de ninguna forma excluyentes, sino que, en conjunto, están implicados en la conformación de la identidad, vinculando la auto comprensión y la autodefinición. Así, mientras los sujetos participan en dichas prácticas, van apropiándose de conocimientos que los construirán y los integrarán a los colectivos. Esto último da cuenta que, desde esta perspectiva, efectivamente, la identidad –como todo fenómeno psicológico- es una construcción culturalmente

mediada, y que se encuentra en el intercambio, en la interacción, entre los sujetos, donde el discurso es objetivado.

De este modo, los fondos de identidad se expresan a través del discurso y de la narración, donde los sujetos conversan, y en tal conversación encontraremos, por una parte, la identidad de quien conversa, pero simultáneamente, la identidad de un determinado colectivo, pues, de acuerdo con la descripción de los fondos de identidad descrita por Esteban-Guitart y Saubich, dichos fondos funcionan como identidades tanto de sujetos como colectivas. En consecuencia, lo que es significativo para determinados colectivos, lo será para sus miembros, dando sentido a sus prácticas y conocimientos, así como a sus interpretaciones y formas de vida. Así, cuando un sujeto habla, estará hablando por todo un colectivo.

Con tal marco, la identidad resulta íntimamente ligada a la educación, entendiendo ésta como un proceso de socialización, donde los sujetos no son agentes pasivos del proceso, sino que sucede con su participación en contextos de actividad, estableciendo conexiones entre conocimientos nuevos y adquiridos, así como la utilización de artefactos físicos y/o simbólicos (Esteban-Guitart y Saubich, op. cit.). Las identidades y los fondos de identidad no son entonces algo estático, sino que su establecimiento como marcos referenciales, así como su utilización y constitución en los imaginarios se trata de una constante transición, que se ve influida por la participación de las personas en diversas situaciones.

En tales ámbitos, podemos distinguir algunos fondos de identidad que se instauran como fuertes organizadores de la vida social en las sociedades mexicanas y que, a propósito del tema de género, enseñan y educan acerca de cómo la vida cotidiana se lleva a cabo, una identificación con determinadas raíces que funcionan como base para el posterior desarrollo, lo que se espera de sus miembros, por tanto, lo que éstos últimos pueden aspirar a ser en determinado momento. Por nombrar algunos ejemplos, encontramos la exploración de los valores de los mexicanos en una población rural y urbana de San Luis Potosí de entre 15 y 30 años, realizada por Figueroa et. al. Hernández (2012), donde se encontraron diferencias en cuanto a la forma de definir las características de los mexicanos a partir de dos enunciados

(“yo soy” y “los mexicanos son”). Así, se encontraron algunas coincidencias entre ambas poblaciones en cuanto a los valores de mayor relevancia para definir a un mexicano, siendo los más representativos la honradez y ser trabajador; por otra parte, en cuanto a aquellos con vida urbanizada, se encontraron valores como “ser fiestero” o “entrón”. Se señalan estas primeras observaciones por representar un modelo de masculinidad que alude a lo expuesto en el Capítulo 1, y se complementan con los posteriores análisis a partir del género de los participantes.

Así pues, en relación con las valorizaciones que provienen de las amas de casa, éstas se consideraron, en efecto honradas, pero menos trabajadoras al dedicarse a la vida doméstica. Nuevamente, encontramos objetivada una subordinación y desvalorización de la participación de las mujeres en el ámbito público que, además, proviene de ellas mismas. Tal hallazgo se encuentra en línea con lo descrito por Díaz-Loving et. al. Cruz (2011), estudio en el cual se buscó replicar los mapas socioculturales sobre las premisas histórico-socioculturales de la familia descritos por Díaz-Guerrero (1986), así como explorar cambios en las estructuras cognoscitivas en jóvenes mexicanos estudiantes de secundaria.

En dicha investigación, se encontró un mayor acuerdo con creencias en cuanto a los roles de la familia, que con las normas. En este sentido, los mandatos culturales continúan teniendo una presencia relevante, sin embargo, éstos no necesariamente se implementan en la dinámica cotidiana. Esto nos indica, en primera instancia, el cambio en los patrones culturales desarrollados en las sociedades modernas del siglo XX. Aun así, se observa una permanencia de determinados esquemas culturales arraigados, que si bien, contradicen los discursos feministas, establecen cierta concordancia comunitaria; por ejemplo, la oportunidad de desarrollo de la vida académica de las mujeres, dejando atrás la idea que les indica un confinamiento en el ámbito doméstico; no obstante, sí se valora que conserven la “virginidad” hasta el matrimonio y que acepten la protección masculina.

Vemos en acción, diversas instituciones que construyen las identidades de los jóvenes, siendo la más importante la familia, contando con la presencia de los

padres como los modelos. Sin embargo, se insiste en el hecho que, confirmado con lo concluido por Figueroa et. al. Hernández (op. cit.), no hay una visión universal del mexicano, pues los valores y el orden social, se encuentran en una relación inherente con el contexto, por lo que lo hallado en determinados estudios, no puede generalizarse a “todos los jóvenes mexicanos son de esta forma”. En otras palabras, las identidades se ven así construidas desde distintas dimensiones, por lo que, en temáticas de género, hombres y mujeres conciben distintos fondos de identidad que permean sobre sus relaciones tanto con otros sujetos como en el contexto en el que se desarrollan.

Por supuesto, tales fondos de identidad y consecuentes concepciones y formas de ser de sus miembros no siempre promueven que existan relaciones fraternas o ambientes equitativos. En el Capítulo 1 se ha ya abordado la historicidad y la definición sociocultural del género, misma que se ve ampliamente validada y reproducida por diversas instituciones con una fuerte presencia en el imaginario de la sociedad mexicana. No obstante, y siguiendo con las definiciones abordadas sobre lo discursivo, así como del pensamiento narrativo y finalmente la identidad, queda evidenciado que se trata de construcciones históricas, que no constituyen una realidad concreta, por tanto, pueden conducir a que, en determinado momento, tales cuestiones puedan tener una transformación significativa.

Aún más, dicha transición está dada en la medida en que sus miembros participen activamente dentro de los colectivos, llevando a cabo una observación de sus narraciones, por tanto, puedan hacer intervenciones sobre las mismas. Diversos enfoques se han desarrollado para atender tales necesidades, los cuales, serán abordados en el siguiente capítulo, donde se hará una especificación sobre el papel transformador de los jóvenes en dichos procesos dentro del contexto en el que actualmente se desarrollan, así como la construcción misma de la juventud, a fin de definir oportunidades, carencias y logros de este mismo sector poblacional, en aras de promover una equidad que sea más palpable y que impulse relaciones más equitativas y, consecuentemente, la existencia de mismas oportunidades de acceso a distintas áreas de desarrollo.

### III. CAPÍTULO 3. ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL Y REDES SOCIALES

La aceptación y el valor a los patrimonios culturales de las sociedades como rasgos diferenciadores han puesto bajo la lente la pertinencia y la necesidad de la construcción y la promoción de formas de convivencia tolerantes y equitativas, que impliquen el desarrollo de las personas de acuerdo con sus necesidades, así como una accesibilidad a diversos ámbitos y áreas de la vida social, en los cuales, sus derechos no se vean vulnerados en las distintas interacciones que en dichos medios sucedan.

De este modo, es como se destaca la importancia de la educación y las prácticas socioculturales en la promoción de un desarrollo personal y colectivo congruente con lo que implica una convivencia tolerante; asimismo, el promover el sentido de pertenencia a una comunidad de referencia que provoque en sus miembros la adopción de una posición participativa, compromiso y responsabilidad cívica (Caride, 2005). De esta forma se impulsa una transformación de las condiciones que limitan la vida de las personas, mediante la mejora significativa de su bienestar y calidad de vida, integrando lo educativo en la sociedad (Orte & March, 2001).

Así pues, el quehacer cultural y el desarrollo de las comunidades sugieren múltiples oportunidades para que las personas se sientan partícipes de diversos proyectos, donde se forjen experiencias y vivencias con un preponderante rasgo educativo social, requiriendo así una visión integral de la cultura y de las identidades surgidas a partir de la heterogeneidad interna y externa entre las mismas culturas (Caride, 2005). Al respecto, surgen como propuestas de intervención y estrategias metodológicas, el Desarrollo Comunitario y la Animación Sociocultural. Para fines del presente proyecto, se abordará la segunda propuesta.

Por definición, la animación sociocultural se concibe como el conjunto de prácticas sociales que tienen como finalidad estimular la iniciativa y la participación de las comunidades en el proceso de su propio desarrollo y en la dinámica global

de la vida sociopolítica en que están integradas (UNESCO, 1982). Con un propósito principal: transformar las condiciones que impiden y/o limitan la vida de las personas en su medio social, mediante la promoción de una mejora significativa de su bienestar y calidad de vida, y la integración de lo educativo en la sociedad y de lo pedagógico en el trabajo social (Orte & March, 2001).

Buscando el génesis de esta práctica, se puede proponer que ésta ha existido siempre, ya que en el momento en que las personas se agrupan se produce *animación*, pues organizan y desarrollan estrategias de intercambio y comunicación, al tiempo que determinados individuos se convierten en agentes facilitadores de las mismas. Tal supuesto es sustentado por autores como Delorme (1985); siendo así que su primera aparición documentada, donde se ocupa la palabra *animateur* se ubica en Francia en un Decreto de la de Educación Popular del Ministerio de Educación Nacional, fechado el 17 de octubre de 1945. Hacia 1965, las expresiones *animation socioculturelle* y *animateur* eran muy frecuentes en los debates sobre asuntos culturales en los países de habla francesa, resultando común hacer referencia a los movimientos de Educación Popular y de Educación de Adultos (Sárrate & Capdevila, 2002).

A partir de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad, la *animación sociocultural* se ha focalizado a realizar cambios en la cultura de la comunidad donde se desarrolle. Esto sin reducir el concepto de cultura a lo entendido coloquialmente, como lo es la cultura “escolar” o “general” (saber leer y escribir, nociones aritméticas, humanidades, etc.) ni tampoco a la cultura como erudición (cantidad de conocimientos) (Trilla Bernet, 1997). Por el contrario, se entiende a la cultura antropológicamente como aquel todo complejo que incluye conocimientos, creencias, arte, leyes, moral, costumbres y cualquier otra capacidad y hábitos adquiridos por el hombre en cuanto miembro de una sociedad (Tylor, 1976) La cultura permite al individuo y a la comunidad identificarse en un contexto sociohistórico e identitario determinado.

Los principios y fundamentos de la animación sociocultural responden a una orientación pedagógica y política que, por un lado, socializa a las personas y a los



colectivos en una cultura que se estima por ellos mismos valiosa para su desarrollo, y por otro, vincula sus estrategias a la desaparición de fenómenos en la cultura que reproducen o potencializan desigualdades sociales (Caride, 2005). Así, la animación sociocultural funge como mediadora entre la tradición y el cambio en los ámbitos más cotidianos de la vida social, donde los diversos actores sociales (instituciones, empresas, organización, etc.) involucrados puedan experimentarse como corresponsables dentro de las dinámicas derivadas de la cultura, convirtiéndose en agentes de estas mismas prácticas, mediante su participación.

En suma, se pueden establecer los principios de la animación sociocultural mediante las siguientes enunciaciones (Caride, op. cit.):

- Conjunto de prácticas sociales y culturales abiertas a la participación de individuos, grupos, comunidades, etcétera.
- Que visualiza a los implicados como sujetos activos, desde una condición de ciudadanía.
- Mediante una metodología activa, promoviendo implicación a través de la comunicación y el diálogo.
- A partir del reconocimiento de sus identidades culturales, diversidad y pluralismo.
- Con una visión pedagógica del proceso.
- Y con diversas funciones en el contexto que orientan las acciones, tales como integración, recreación, comunicación entre individuos y grupos, crítica; dichas funciones encaminadas al logro de la transformación social.

La animación sociocultural tradicionalmente se ha desarrollado en escenarios educativos no formales, en espacios de juego y recreación, en ámbitos de cultura y arte popular, en espacios de actividad física y salud. No obstante, desde los últimos años, con el surgimiento de las redes sociales, y las posibilidades que ofrecen de comunicación, este enfoque ha encontrado otro espacio más de desarrollo para el cual se profundizará a continuación.

### 3.1 Redes Sociales

El concepto de redes sociales no resulta ajeno a nuestro lenguaje cotidiano, debido a que desde que nacemos vivimos e interactuamos a través de ellas. Lo que resulta novedoso es el traslado de estas redes sociales al espacio del Internet, donde se pueden definir como “comunidades virtuales”, es decir, plataformas de Internet que agrupan a personas que comparten entre sí información, ideologías e intereses, o relaciones de amistad o parentesco. Las redes entonces, comienzan con la reunión de personas, pudiendo conocerse o no, que mediante su interacción, redefinirán y retroalimentarán al grupo del que son parte, prosperando el trabajo grupal mediante el esfuerzo de todos los involucrados, de tal forma que las páginas 2.0 se alimentan del conjunto de las contribuciones de los internautas, y es lo que ocasiona que la comunicación fluya, funcione y crezca (Caldevilla, 2010).

En el año 2009, se produjo una explosión de las redes sociales en cuanto al número de usuarios. Las redes sociales más visitadas son: Facebook (1,000 millones de usuarios), YouTube (1,000 millones de usuarios) y Twitter (560 millones de usuarios). A la fecha el uso de nuevas tecnologías va en crecimiento; las redes de conexión digital han permitido el intercambio de abundante información de manera prácticamente inmediata con diversas presentaciones, haciendo uso principalmente de recursos gráficos y audiovisuales.

Con base en el estudio sobre los hábitos de los usuarios de internet en México 2017 realizado por la AMIPCI (Asociación Mexicana de Internet), se encuentra que, para este momento, 70 millones de personas de la población en México son usuarios de internet, un 6% mayor que el año anterior, siendo la distribución prácticamente igual entre hombres y mujeres (51% con relación a las primeras y 49% para los últimos). Aún más, se encuentra que la mayor parte de la población que usa internet es de un nivel socioeconómico medio bajo (36%) y medio alto (34%), con una mayor presencia en estados como la Ciudad de México, Estado de México y Morelos; el uso de redes sociales, el empleo del correo electrónico y el intercambio de mensajes instantáneos son las tres primeras actividades que los

usuarios realizan online, teniendo un tiempo promedio de conexión de 8 horas y 1 minuto. Esto implica que en un tercio del total de horas de un día completo se utiliza internet.

El modo de acceder a internet es principalmente con los teléfonos inteligentes, las computadoras personales y las tabletas. Asimismo, se observa una creciente tendencia a la búsqueda de cursos online, además del uso de aplicaciones con contenido vía streaming; esto es, se buscan en internet cada vez más contenidos. Aunado a esta puntualización, está el uso frecuente de las redes sociales, siendo la más utilizada, Facebook, con un 95% de la población evaluada con un perfil en dicha red social, seguida de WhatsApp y YouTube. Con el incremento en el uso de teléfonos inteligentes entonces, la accesibilidad a las redes sociales es cada vez mayor, así como el acceso a distintas fuentes de información, misma que fluye de manera acelerada y densa y diverge en un sinnúmero de fuentes posibles.

A continuación, se presenta una tabla con la edad de los usuarios de Internet hecha por esta misma organización para el presente año (2017).

| <b>Edad<br/>(en años)</b> | <b>Porcentaje</b> |
|---------------------------|-------------------|
| 6 a 11                    | 15%               |
| 12 a 17                   | 21%               |
| 18 a 24                   | 18%               |
| 25 a 34                   | 18%               |
| 35 a 44                   | 13%               |
| 45 a 54                   | 9%                |
| Más de 55                 | 6%                |

Tabla 1. Edades y porcentajes de los usuarios de Internet en México (AMIPCI, 2016)  
Disponibile en <https://www.asociaciondeinternet.mx/es/component/remository/Habitos-de-Internet/13-Estudio-sobre-los-Habitos-de-los-Usuarios-de-Internet-en-Mexico-2017>

Con base en lo anterior, se encuentra que la mayor población con usuarios de internet se concentra de los 12 a los 17 años; no obstante, si sumamos las cifras con el estrato anterior (6 a 11) y el siguiente (18 a 24), encontraremos que más de la mitad (54%) de la población que utiliza internet es joven. Por lo tanto, resulta innegable que las redes sociales se constituyen actualmente como parte de la realidad cotidiana para muchos jóvenes, por lo que, intervenciones planteadas anteriormente, como la animación sociocultural, pueden encontrar un campo fértil de intervención dentro de estos recursos digitales, pues mucho que le es significativo a los jóvenes puede encontrarse dentro de estos medios. Para tal cavilación, parece pertinente ahondar sobre la concepción de los jóvenes en la actualidad y el uso que les dan a las redes sociales, y cómo estos recursos contribuyen a la construcción y reafirmación de identidades. Tales cuestiones serán abordadas en el siguiente apartado.

### **3.2 La construcción sociocultural de los jóvenes. Una visión global.**

La juventud, como cualquier otro constructo, es sensible a ser vista desde múltiples perspectivas, cada una con sus contribuciones, de tal forma que ser joven no implica únicamente una serie de procesos biológicos comprendidos dentro de un marco cronológico, sino también procesos psicológicos, culturales y sociales que adquieren un sentido de acuerdo a un contexto, y que además, está en relación con otras dimensiones y estructuras sociales (clases sociales, etnias, género, ubicación geográfica, entre otras). En este sentido, la juventud es concebida como una construcción histórica, producto de las relaciones instituidas en determinada sociedad.

De acuerdo con Feixa (2006), investigador catalán que se ubica en el contexto de la antropología, la adolescencia fue concebida al principio de la era industrial, no obstante, se comenzó a democratizar alrededor de principios del siglo XX, en el momento en el que la transformación de diversos componentes de la vida cotidiana dio lugar a una nueva generación con una identidad cultural propia que se

distinguiera de los adultos. Desde esta perspectiva, los jóvenes no han estado presentes desde siempre en las sociedades, por lo que su reconocimiento y participación dentro de sus comunidades se han visto mermados a partir de dicha invisibilización.

Al respecto, G. Stanley Hall (1844-1924) introdujo el concepto de adolescencia en los albores del siglo XX, viéndolo como un periodo en la vida humana de tensión y angustia, caracterizado por un conflicto constante con el mundo de los adultos, inestabilidad emocional, y mostrar conductas de riesgo sin razón aparente; atribuyendo tales comportamientos a una actividad hormonal aumentada, a su vez implicando el desarrollo sexual como un catalizador de las experiencias de aflicción y estableciéndolo como experiencias naturales e inevitables del desarrollo (Strom & Strom, 2014).

Así, ante la pluralidad de perspectivas, Pérez (2002, citado en Fandiño, 2011) ofrece algunos criterios comunes sobre juventud, de tal forma que la juventud, entre otras cosas:

- Es un concepto relacional que adquiere sentido en la interacción, tanto entre los miembros de una comunidad, como la relación de éstos mismos con diferentes condiciones sociales.
- Es históricamente construida, pues se encuentran implicadas las dimensiones económicas, políticas y sociales que configuran las características del vivir de los jóvenes y el cómo percibir a los jóvenes.
- Tiene sentido con respecto a contextos definidos.
- Se constituye mediante una hetero-representación, con posiciones opuestas, siendo los jóvenes concebidos, por un lado, por las instituciones (un mundo adulto), y por otro, una auto-percepción por parte de los mismos jóvenes.
- Se construye por medio de relaciones de poder que dan lugar a procesos de complementariedad, rechazo, superposición o negación.
- Se produce tanto en lo cotidiano (escuela, el trabajo, la calle), como en lo imaginado (comunidades de referencia, internet).

Al respecto, Lozano (2003) define cuatro variables que modulan la realidad del joven: a) el género, ya que distingue expectativas, atributos, formas de ser y mandatos sociales que configuran la participación de los jóvenes en distintas actividades, así como delimitar su acceso a espacios de poder; b) la escolaridad, pues implica procesos de inclusión y exclusión mediante las instituciones educativas que determinan la estructura de empleo, participación política, asimismo expectativas, planes de vida, entre otros; c) región de pertenencia, rural o urbana, pues marca profundamente la experiencia de los jóvenes en la constitución de su identidad –recordando los fondos de identidad propuestos por Esteban-Guitart (2013)-; d) nivel socioeconómico, no sólo como un factor sobre el acceso a los recursos, sino también como un configurador de la imagen del mundo y de lo que se puede esperar del mismo.

Así pues, dichas variables comprenden a la juventud como una construcción sociohistórica que, por tanto, se ha resignificado a través del tiempo. Feixa (2006) propone las décadas del siglo XX como una sucesión de diferentes generaciones de jóvenes irrumpiendo en la escena pública, siendo protagonistas en diferentes momentos históricos. A cada una de estas generaciones, las denomina con una letra inicial, mismas que se revisarán a continuación, a saber:

- *Generación A.* Donde a principios del siglo XX, se hizo un reconocimiento a la juventud como una diferenciación de los adultos, teniendo como consecuencia, una extensión en los estudios y una inserción más tardía al mundo laboral. Tal distinción, si bien ponía en evidencia la necesidad de una preparación para el mundo adulto, también resultaba en una concepción conflictiva, producto de las desigualdades y las reacciones contrapuestas a partir de dichos establecimientos. De este modo, para los jóvenes burgueses, se constituyó como una etapa de preparación y ocio, pero para los

jóvenes obreros, el retraso en su inserción laboral los llevó al paro forzoso y a la calle.

- *Generación B.* Se reconoce la especificidad del modo de vida de los jóvenes, proclamando la emergencia de una cultura juvenil que habría de renovar a la sociedad, donde la escuela jugaba un papel fundamental en poner en contacto a los jóvenes con el “espíritu”, y no con intereses materiales. Además, se separa a niños de niñas, con el fin de evitar conflictos que hicieran peligrar la masculinidad y corrompieran la feminidad.
- *Generación K.* La división sexual desaparece, y chicos y chicas son agrupados en grados de edad que sirven para desarrollar actividades de ocio y de formación cívico-militar. De esta forma, la sucesión generacional sustituiría a la lucha de clases como herramienta principal de cambio.
- *Generación S.* A partir de las tendencias autoritarias del fascismo y el nazismo, los jóvenes encuentran en actividades recreativas, principalmente el baile, una ruta de escape ante las presiones de sus entornos.
- *Generación E.* Los jóvenes de la posguerra muestran un conformismo y una adaptación funcional, consiguiendo hacer de las futuras generaciones, colaboradores dispuestos a integrarse en el sistema establecido.
- *Generación R.* La extensión de la permanencia de los jóvenes en instituciones educativas consagra la formación de una nueva cultura juvenil en la mayoría de los países industrializados que encuentra su lugar en la escuela secundaria, surgiendo el *teenager*. Así pues, la edad tenía un papel preponderante por sobre las clases sociales, construyéndose diversos espacios de sociabilidad, además de constituir una generación que por primera vez tenía modelos de la edad de sus miembros, cantantes como Elvis Presley o actores, como James Dean.

- *Generación H.* La juventud es concebida como una nueva categoría social portadora de una misión emancipadora, creadora de una cultura alternativa a la dominante en la sociedad, dando lugar a una “revolución de conciencias” susceptible de derrumbar el mito del conocimiento objetivo, fundamento de la alienación.
- *Generación P.* El símbolo de rebeldía es expresado a través del surgimiento de un nuevo movimiento musical, cuya rápida difusión catapultó a nuevos ídolos y nuevas formas de vestir.
- *Generación T.* La desocupación juvenil y el retorno a la dependencia familiar generó una pérdida del sentido revolucionario, cayendo en una incertidumbre cultural y problema de inserción social, proliferando microculturas juveniles.
- *Generación X.* Con la llegada de las nuevas tecnologías, surgen nuevos espacios de expresión, comunicación e intercambio, que configuran nuevas formas de ver la vida y el mundo, a partir del acceso a gran cantidad de información desde diversos dispositivos.

Si bien, tal descripción provee de generalidades que contribuyen al entendimiento del devenir de la juventud, resulta evidente que la revisión previa hace referencia a un carácter global de dicho constructo. En este sentido, no debemos dejar de lado que la juventud, como construcción sociohistórica, se encuentra estrechamente vinculada con el contexto y con otros factores relacionados a este mismo contexto, que modelan la experiencia vivida por las personas. En particular, se perfila con pertinencia abordar el panorama de la juventud en México. Tal descripción se hará en el apartado siguiente.

### **3.2.1 La situación de la juventud en México.**

Para inicios del 2015, los jóvenes representan el 25% de la población total en el país (INEGI, 2015), es decir, la juventud tiene un peso demográfico sumamente relevante a nivel nacional, sin embargo, se ve fuertemente marcada por la desigualdad social, derivada de las diferencias tan grandes planteadas en el



desarrollo individual y familiar. Si bien, se asume que las condiciones de vida de los jóvenes mexicanos son mejores que en generaciones anteriores (CONAPO, 2010), no es posible hablar de una sola forma de hablar de juventud, pues la pluralidad en las formas de vida de vida relacionadas con contextos variables diferencian las condiciones estructurales de la propia experiencia juvenil; como ejemplo, hay jóvenes que comienzan a desempeñar un rol productivo propio de una edad adulta, mientras que en otras situaciones, se observa una mayor dependencia económica como efecto de una mayor permanencia en la escuela, construyendo trayectorias académicas más extensas.

De acuerdo con el Consejo Nacional de Población (CONAPO), la Ciudad de México se encuentra entre las entidades federativas con menor población juvenil, junto con Baja California y Baja California Sur; las razones son, no obstante, distintas, pues mientras para el caso de la capital se trata de un envejecimiento producto de un sinnúmero de transformaciones sociales, entre las que encontramos, por mencionar un ejemplo, el descenso en la tasa de fecundidad (de tener 7 hijos en promedio, hoy la tendencia se ha reducido a 2.26) (INEGI, 2017), interpretado como el resultado de la confluencia de variables socioeconómicas tales como la edad, la escolaridad o situación económica; dicho decremento ha sido paulatino a partir de la segunda mitad del siglo XX, lo que explicaría, en un nivel macro la presencia cada vez menor de jóvenes. Mientras que, para el caso de Baja California y Baja California Sur, el descenso de la población joven se interpreta como el resultado de movimientos migratorios que diezman la presencia de los jóvenes en sus comunidades.

Debido a la heterogeneidad planteada en el marco interestatal, y en línea con lo planteado en el presente trabajo, se continuará hablando sobre los jóvenes de la capital mexicana, donde, siguiendo la tendencia en cuanto al decremento en la tasa de fecundidad, se trata además de la entidad federativa con menos embarazos adolescentes (Silva, 2017), cuestión interpretada a partir de la implementación de programas de salud reproductiva que buscan empoderar económicamente a las mujeres, contribuyendo a la equidad de género, y al crecimiento en función de la

trayectoria académica, abriendo el panorama a mejores oportunidades. Con esto, se pensaría que las condiciones de los chicos que viven en la ciudad de México y la zona metropolitana se presentan cada vez más favorables.

Sin embargo, autores como Garabito (2012) señalan una discordancia entre los objetivos de la educación y formación de los jóvenes y las ofertas laborales para ellos en tres aspectos: la imposibilidad de articular un mercado laboral acorde a las capacidades de los jóvenes, la pérdida del sentido de la educación escolar (lo cual es plenamente estudiado por Coll, 2016), y una precarización del trabajo. Tal panorama implica una inestabilidad económica para los jóvenes, afectando las oportunidades de desarrollo presente y futuro, fomentando que tenga lugar una exclusión. Como consecuencia, hay un acceso diferenciado a la salud, educación y empleabilidad. Así pues, aunque acotemos a las observaciones en una entidad federativa, encontraremos datos heterogéneos, lo cual sugiere que, para tener una aproximación hacia la vida de los jóvenes, no basta con referirnos a estadísticas masivas o las predicciones sobre el crecimiento económico de una determinada región, si no tenemos en cuenta también, la gran relevancia que representan las propias vivencias de los jóvenes en el contexto donde se desenvuelven diariamente.

En este sentido, encontramos una descripción del panorama de los jóvenes proveniente de un discurso adulto, por tanto, sin tomar en cuenta sus propias aspiraciones a partir de su propia voz; por ejemplo, se ha comentado ya algunas de las necesidades y situaciones de cambio con respecto a las adolescentes, sin embargo, los hombres jóvenes no han sido un objeto de estudio frecuente; es decir nos encontramos con estudios que hablan de los hombres, pero no de los jóvenes, sus procesos identitarios y prácticas asociadas (García-Villanueva, López, & Callejo, 2010); así, se sabe de la situación en general, pero sus propias concepciones, sus aspiraciones, lo que piensan de sí mismos y de su contexto no son constantemente reportadas. Los jóvenes viven situaciones de violencia, impunidad y discriminación, grandes partes de la población experimentan exclusión, pero la interrogante continúa en sus construcciones en relación con todo este entramado de dimensiones.

Con todo lo anterior, queda establecido que existen múltiples formas de vivir la adolescencia y la juventud, pues se habla de un devenir histórico que ha desembocado en las experiencias actuales que viven los jóvenes, a través de la relación con su contexto, y en la construcción de su identidad. En otras palabras, no hay una manera única de ser joven. Por otra parte, se busca empoderar económicamente a los jóvenes mexicanos mediante la creación e implementación de programas que buscan intervenir sobre sus propias necesidades, en aras de impulsar su capacidad transformadora; sin embargo, el marco laboral actual no ofrece las oportunidades suficientes para el desarrollo de los adolescentes, por lo que encontramos fracturas muy evidentes en la situación socioeconómica para los jóvenes.

Aun así, bien vale retomar algo abordado anteriormente con respecto al uso de las tecnologías, actualmente vinculadas a la vida urbana y, evidentemente, a los procesos de construcción de la identidad del joven. Cabe entonces proponer que en los espacios digitales, los jóvenes encuentran un medio para expresar sus propias ideas, darle vida a sus propias palabras, construirse en socialización: las formas de vida de la mayoría de los jóvenes están ligadas a los diferentes espacios y recursos que las nuevas tecnologías permiten (Fandiño, 2011). Así, diferentes experiencias, conocimientos, nuevas formas de interacción y expresión suceden, en la medida en que las tecnologías han adquirido una mayor presencia en la vida cotidiana, sobre todo, el acrecentado uso de las redes sociales. Ahora bien, cabría preguntarse a qué se debe este crecimiento en el uso y la razón por la predilección de utilizar tales herramientas por parte de los jóvenes, al grado de afirmarse que hoy en día, se prefiere tener este tipo de interacción, en comparación con otros, tales como el encuentro cara a cara. Tal cuestión será abordada en el siguiente apartado.

### **3.3 Las redes sociales como realidad de los jóvenes.**

Hoy por hoy, la red se ha vuelto algo rutinario en la vida de muchos jóvenes. Con el uso constante de la misma, ha adquirido una fuerte presencia dentro de la

actividad cotidiana de los jóvenes, así como una cada vez más facilitada accesibilidad mediante diversos dispositivos. Su popularización puede atribuirse a varias razones; al respecto Seal-Warner (2007, citado en Fandiño, 2011), menciona que las nuevas tecnologías les facilitan a los jóvenes algo que en otros contextos no tienen: control. En este sentido, cuando se utiliza la red, el joven puede controlar qué hacer, en qué momento, de qué forma e incluso con quién, asimismo que está en posibilidad de satisfacer ciertos intereses psicológicos, socioemocionales e intelectuales, tales como la libertad de expresión la necesidad de compañía o la interconectividad. Tales características les posibilitan nuevas formas de interacción y expresión.

Anteriormente, se mencionó que casi la mitad de la población mexicana que utiliza internet es joven, además que una de las principales actividades que se llevan a cabo mientras se está en internet, es hacer uso de las redes sociales. Así, se puede establecer que la población que más utiliza redes sociales se trata de los jóvenes. De acuerdo con Porrúa (2009, citado en Valenzuela, 2013), los beneficios para aquellos que forman parte de las redes sociales son varios, mismos que constituyen aspectos sumamente importantes para el ser humano, como el sentido de pertenencia a un grupo, hacer o renovar amistades, compartir conocimientos e incluso, buscar trabajo.

Las redes sociales entonces, proporcionan una nueva forma de comunicarse, de expresarse y por tanto, de representarse para los jóvenes. Particularmente con el uso de Facebook, en un estudio hecho por Almansa, Fonseca y Castillo (2013) en Colombia y España con jóvenes de 12 a 15 años se encontró que, para ellos, tener un perfil de Facebook los representa por un lado, cómo son y por otro, cómo quisieran ser a través de múltiples elementos que añaden a sus perfiles. Entre las observaciones más relevantes con relación al diseño del perfil se encontró:

- a) La asignación de su nombre en la red social. Se encontraron múltiples modificaciones que describen atributos de su identidad que aluden a gustos musicales, o que describen la pertenencia a un grupo de amigos, o a una comunidad, entre otros.

- b) La “foto de perfil”, misma que funge como una forma de representación sumamente importante, puesto que se coloca como una presentación ante los demás, tanto conocidos como desconocidos; la preocupación por tales fotografías se vio reflejada al constituir un componente del perfil al que le dedican más tiempo, pues los chicos las diseñan, las editan, practican, escogen y median su éxito a través de comentarios y reacciones por parte de sus conocidos o personas agregadas.

Con respecto a la información publicada y su forma de establecer relaciones:

- a) El conocerse cara a cara no resulta necesario para realizar y/o aceptar solicitudes de amistad; además, se ve una tendencia a rechazar solicitudes de padres o tíos, con lo que podría pensarse que tener un perfil de Facebook constituye el propio espacio que construye el joven y en el que no quiere que los adultos entren.
- b) Se observó una tendencia a publicar una mayor cantidad de imágenes, en contraste con comentarios o textos escritos; en añadidura, la imagen también parece haberse convertido en un medio para expresar conocimientos, inquietudes y afectos, pues se encontraron imágenes que se hacían para otro(s) y se compartían.

Finalmente, con respecto a la constitución y pertenencia a algún grupo privado o abierto en Facebook:

- a) Se encontró que la conformación de grupos dota de un sentido de pertenencia a los jóvenes, además de poder establecer relaciones con otros con mismos gustos y afinidades, al mismo tiempo que son provistos de una imagen en común que les permite convivir como un colectivo, es decir, como una comunidad real.
- b) Con relación a la posibilidad de pertenecer a varios grupos a la vez y participar en ellos, cabe destacar que autores tales como Maffesoli

(1999, citado en Fandiño, 2011), plantean la experiencia de un destino incierto como una consecuencia de la globalización y virtualización de los espacios de los jóvenes, denominándolo “nomadismo”, a partir de la posibilidad de migrar por diversos ecosistemas materiales y sociales.

Con lo expresado, es visible que la interactividad es lo que más resulta atractivo para los jóvenes en el uso de las redes sociales, pues son ellos mismos quienes construyen sus espacios, toman las decisiones en cuanto a la gestión de sus contactos, la información que desean dar a conocer, pertenecer a grupos, entablar nuevas amistades, formar parte de comunidades, entre otros factores; estos mismos, probablemente sean aquellos que motiven a los jóvenes a continuar usando tales recursos, pues es con el uso como se logran representar y, de este modo, construir y reafirmar su identidad.

### **3.4 Jóvenes, género y animación sociocultural**

Previo a plantear a las redes sociales como mediadores en diversos procesos educativos, parece pertinente abordar el aprendizaje mediado por tecnología en función de los cambios y las transformaciones ocurridos en las sociedades actuales desde la llegada de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), así como la forma de entender a las comunidades, a sus miembros y, por último, a las nuevas oportunidades de comunicación e interacción y por tanto, de compartir y conocer, exigiendo por parte de todos los actores sociales dentro del proceso educativo, una nueva forma de ver y entender a la educación misma.

#### **3.4.1 El Siglo XXI como Punto de Inflexión**

La realidad vista como una entidad externa y ajena a la experiencia de los estudiantes, caracteriza a las formas de enseñanza practicadas en las aulas más convencionales del siglo XX (en una clara contradicción con las teorías pedagógicas

activas), donde la memorización mecánica y la acumulación de conocimientos carentes de relación con la realidad de los educandos, coloca a los docentes en una posición más alta que la de éstos últimos, quienes son vistos como las personas que manejan y dominan todos los conocimientos necesarios, y por tanto, sus alumnos han de ser “vasijas” que requieren ser llenadas a partir de los saberes de sus superiores, para después memorizarlos y, finalmente, repetirlos. Tales características pedagógicas se denominan como educación bancaria (Freire, 1975).

De acuerdo con Freire (op. cit.), tal manera de educar limita la creatividad y la transformación, a partir de la asunción de roles de sabios (por parte de los docentes) y de ignorantes (por parte de los estudiantes), anulando la interacción y asumiendo la imposición y obediencia como factores inequívocos de una preparación adecuada, puesto que mediante la adaptación a programas prescriptivos oriundos de las autoridades y personas “que saben”, aquellos que “no saben” podrán adaptarse a los requerimientos de la realidad, la cual se presenta fraccionada, artificial. En este sentido, la capacidad transformadora a partir de una visión crítica no puede tener lugar.

Cabe señalar que Paulo Freire (1921-1997) presentó esta crítica a la educación tradicional -vigente y con una decreciente aplicabilidad- a principios de la segunda mitad del siglo XX; no obstante, las características de la educación bancaria son todavía palpables en múltiples contextos educativos y a todos los niveles, aun cuando en los albores de este nuevo siglo han ocurrido un sinnúmero de transformaciones a ritmos acelerados en todas las dimensiones en la que las personas viven y se desarrollan, creando así una brecha cada vez más grande entre la escuela y la vida cotidiana.

Así pues, en virtud del evidente cambio -a la vez que constante- que en la realidad ocurre, se ha vuelto inadecuado responder a la misma con una educación que basa sus métodos en la acumulación y memorización de la información. Se establece entonces la necesidad de formar a las personas de manera integral, llevándolas a descubrir, despertar e incrementar sus posibilidades creativas, alejándonos entonces de una visión instrumental de la educación, hacia aquello que

lleve al sujeto a su realización personal, a través del aprendizaje de cuatro ejes fundamentales y transversales. Tales ejes fundamentales -o pilares de la educación- se plantean de la siguiente forma (Delors, 1994):

- a. *Aprender a conocer*: supone, por una parte, el ejercicio de la atención la memoria y el pensamiento (el “aprender a aprender”) en vías de fomentar las actividades de descubrimiento, al tiempo que se profundiza sobre la información captada; y por otra, el logro de una articulación entre lo concreto y lo abstracto, además de aceptar tanto metodologías deductivas como inductivas como complementarios en los procesos de aprendizaje, a través de las relaciones entre lo aprendido y su aplicabilidad en la vida cotidiana de las personas, dotando al proceso de aprendizaje de un rasgo de permanencia y constancia en todas las etapas de vida, rompiendo la barrera de ubicarlo únicamente en las aulas.
- b. *Aprender a hacer*: en íntima relación con el aprender a conocer, en cuanto a la puesta en práctica de los conocimientos en contextos altamente relevantes para los estudiantes.
- c. *Aprender a convivir*: mediante objetivos en común, que conlleven a la construcción conjunta de los conocimientos, creando contenidos comunes para un grupo, fomentando un sentido de pertenencia a un grupo, a la vez que se valoran las aportaciones y conocimientos del otro, impulsando competencias como el trabajo colaborativo, y valores como la empatía.
- d. *Aprender a ser*: a través del ofrecimiento a los estudiantes de oportunidades de descubrimiento y experimentación, en línea con el contexto en el que se estén desarrollando, valorando los conocimientos desarrollados por generaciones anteriores que forman parte de la cultura, así como la creación de nuevas significaciones que les confieran un rol activo en sociedad.

Tal trascendencia en la forma de concebir la educación y el aprendizaje puede verse impulsada por el uso de diferentes recursos y estrategias didácticas centradas en los estudiantes, y en su formación como personas en sociedad. Al



respecto, este aspecto es el que da cabida a una diversidad de propuestas relacionadas con el uso de las TIC que entran en la discusión de esta tesis.

### **3.4.2 Aprendizaje Mediado por Tecnología**

La integración de la tecnología a la educación supone una innovación que abre la pauta para buscar nuevos caminos en los que se vea favorecido el aprendizaje, al ofrecer nuevas formas de acercarse al conocimiento. No obstante, la simple integración de las TIC no genera una innovación o un cambio sustancial en el proceso enseñanza-aprendizaje, sino su potencial se verá cristalizado en el uso que se les dé (Coll & Monereo, 2008). Así pues, en el marco del proceso enseñanza-aprendizaje, las TIC pueden fungir como mediadoras desde dos vertientes (Coll & Monereo, op. cit., p. 85):

- Pueden mediar las relaciones entre los participantes del proceso (estudiantes y profesores) y los contenidos de aprendizaje.
- Pueden mediar las interacciones e intercambios comunicativos entre profesores y estudiantes, entre estudiantes y entre profesores.

Así, como herramientas mediadoras, las TIC contribuyen a que el ser humano construya una representación del mundo exterior, a través de la participación y colaboración, resultando en conocimientos construidos en la cultura. Sin duda, la importancia de la actividad comunicativa se ve potencialmente impulsada con las redes sociales, en función de su capacidad para conformar comunidades, establecer redes de apoyo, al mismo tiempo que facilita el aprendizaje informal, mediante ventanas de chat, o el compartir imágenes o pequeñas animaciones de texto. La vasta cantidad de información que se puede compartir en estos espacios nos habla de las identidades digitales del alumnado, y ofrece un campo para promover su gestión a través del ejercicio ético y responsable; es así como se

propone su incorporación dentro de las múltiples opciones que se encuentran en la red para mediar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Ahora bien, la flexibilidad de la Web 2.0, ofrece múltiples posibilidades en cuanto a un uso educativo de los mismos recursos. Ante todo, con la principal característica de la interactividad y el rol activo del usuario, resulta plausible proponer a las redes sociales como una oportunidad para llevar a cabo experiencias de aprendizajes creativos y constructivos, o bien, utilizarlas como mediadores en la misma experiencia, en temas de diversa índole. De acuerdo con Valenzuela (2013), extender la educación a este ámbito es una manera de penetrar espacios que le son ya conocidos al joven; además, las redes favorecen la publicación de la información, el aprendizaje autónomo, la comunicación, el acceso a otras redes afines y el contacto con expertos, tanto entre estudiantes como entre estudiantes y el profesor, facilitando las condiciones para que pueda tener lugar un aprendizaje colaborativo.

Tales aprendizajes son posibles de llevar a cabo en diversas áreas; para fines de este trabajo, se retomará el tema del género en relación con los jóvenes y sus diferentes vivencias en cuanto a que viven en una cultura notoriamente machista. Anteriormente, se abordó la implicación del género en cuanto a la constitución de la vida cotidiana y en la modulación de la vivencia y posibilidad de experiencias de hombres y mujeres en función de su sexo, a partir del cual, se naturalizan roles e identidades socialmente construidos, validando o reprobando diversas expresiones de la sexualidad en hombres y mujeres.

La relación entre géneros resulta excluyente, colocando a ambos en posiciones opuestas y en subordinación, tanto lo masculinidad sobre la feminidad, así como entre las diversas posibilidades de masculinidades. Desde lo sociocultural, la sexualidad es un eje a partir del cual se construyen las diferencias sexuales y las identidades, de tal forma que se coloca como uno de los principales factores a través de los cuales, la sociedad les traza a los jóvenes las direcciones ideales y les comunica lo que se espera de ellos (Lozano, 2003). Recordemos que dicha autora

ubica al género como una de las variables sobre las cuales, la juventud puede ser conceptualizada.

Así, tanto en el plano de la sexualidad como en el de la educación o el trabajo, la construcción sociocultural del género impacta a los jóvenes en múltiples esferas de su desarrollo, tales como (Lozano, op. cit): a) el conjunto de derechos y obligaciones y el acceso que tienen a ejercerlos; b) lo que es deseable o apropiado para ellos. De esta forma, las vivencias se ven moduladas por tales normalizaciones, siendo concebidas entonces como verdades absolutas.

En este sentido, se hace referencia a los *estereotipos de género*, mismos que son definidos como las características, rasgos y cualidades que se les otorgan a las personas según su sexo (Amurrio M. , Larrinaga, Usategui, & Del Valle, 2009), a partir del discurso hegemónico y su configuración de las interacciones de los sexos. El hecho de que se aprendan tales concepciones a través de la socialización favorece que pase por alto su carácter de construcciones y, por tanto, comportamientos, actitudes y creencias se validan y reproducen ampliamente entre los jóvenes, pudiendo observar tales cuestiones en sus interrelaciones.

La cultura y el contexto cotidiano les enseñan a los jóvenes el orden simbólico dominante. Al respecto, Amurrio et. al. (2010) ubican como principales influencias: la familia, aun cuando en función de las transformaciones sociales y el surgimiento de movimientos que han favorecido la inserción de mujeres en el ámbito laboral y los roles tradicionales se han visto cimbrados, la socialización en cuanto a relaciones afectivas y sexuales no ha tenido los mismos cambios, es decir, la transmisión y enseñanza de valores (la madre asumiendo la parte emocional y entregada, mientras que el padre como figura racional y lógica, con cierta independencia de la familia y de la pareja); asimismo, los medios de comunicación, así como las interacciones con otras personas y grupos de iguales, favorecen estas mismas reproducciones.

En efecto, en la investigación realizada por Amurrio et. al. (2010) con jóvenes de Bilbao, se encontró que los jóvenes tratan de adaptar sus vivencias y

experiencias de acuerdo con construcciones de género, apareciendo como un arquetipo de masculinidad, un varón fuerte, firme y valiente, caracterizado por mantener su distancia con los otros y que reprueba otras formas de masculinidad que no se adapten a tales pautas. Tal ideal se puede ver expuesto mediante los medios de comunicación en un papel de héroe, así como el modelo en competencias físicas. Por otra parte, el arquetipo femenino es visto como una mujer sumisa, sensible, con una sexualidad oculta, entendiendo al amor como entrega y exclusividad. De esta forma, es como los jóvenes construyen su identidad de hombres y mujeres a partir de comportamientos esperados.

La adopción a estos estándares da lugar al establecimiento de relaciones desiguales y que promueven situaciones de violencia. Así, aun cuando la esfera pública tenga transformaciones en cuanto a factores de inserción laboral o áreas de desarrollo para, sobre todo, las mujeres, en el ámbito privado, desigualdad, subordinación y violencia persisten y se viven. Basta con revisar periódicos y diarios, para constatar que la violencia en contra de las mujeres, así como la tasa de feminicidios, constituyen actos delictivos con incidencia elevada (Martínez, 2017; Martínez-López, 2017; Molina, 2017). Es aquí donde se remarca la importancia de visibilizar las concepciones de género como meras construcciones con carácter histórico, a fin de que sea posible explorar nuevas formas de convivencia que reconozcan a todos los miembros de las sociedades como personas con derechos y con libertad de ejercerlos.

Como se ha mencionado, al tratarse el género como un constitutivo de identidad a través de instituciones como la familia, las religiones, entre otros, y al ser reconocido como una construcción sociohistórica, se establece aquí su posibilidad de transformación. Previamente, se ha presentado el enfoque de la animación sociocultural como aquel que, mediante la participación de los miembros de una comunidad, puede dar pie a que sucedan diversas transformaciones en la misma, y que, a su vez, estas transformaciones impulsen una mejora significativa en el bienestar de las personas y por tanto, en su calidad de vida. De esta forma, es como se establece a la animación sociocultural como un enfoque oportuno

encaminado a lograr transformaciones en las comunidades en cuanto a temáticas ligadas a la desigualdad y discriminación de género.

El presente trabajo toma en cuenta a la población joven como clave para llevar a cabo tales transformaciones, pues, tras la revisión histórica de la concepción del joven, es común encontrarlos relegados en cuanto a su participación. Por esta razón, Fandiño (2011) establece el concepto de empoderamiento como una vía de trabajo con esta población, puesto que, desde esta perspectiva, el empoderamiento se refiere al proceso de apropiación del conocimiento y control de la realidad, así como el proceso de acción en la misma que el individuo constantemente realiza por participar activamente en la creación, conformación y transformación de las condicionantes que afectan su propia vida (FUNDASAL, 2005). Así, los jóvenes serán vistos como agentes transformadores de su contexto, con la capacidad de decidir e incidir sobre este mismo, a fin de trabajar sobre las situaciones que afectan o limitan su propio bienestar.

Adicionalmente, se planteó el tema de las redes sociales y la transportación de la animación sociocultural a estos espacios, donde ha encontrado una oportunidad más de intervención y de establecer contacto con las comunidades. Así, y en función de las virtudes destacadas de tales recursos, es como se inclina el presente trabajo en una intervención donde la mediación se lleve a cabo con redes sociales, pues de acuerdo con Badesa (2002), la *Animación Sociocultural* y la utilización de la red Internet supone las siguientes ventajas:

- Permite seleccionar la información a través de la utilización de los servidores más adecuados a los gustos, intereses, y opiniones personales.
- Ofrece la posibilidad de compartir la información de forma extraordinariamente rápida facilitando con ello la colaboración de personas y equipos ubicados en países diferentes.
- Funciona de manera sinérgica, aunque en ocasiones pueden surgir problemas cuando el intercambio de información no es recíproco. Se ha

pasado del individualismo como medio para conseguir el éxito, a la colaboración, intercambio de experiencias y participación con personas de todos los rincones del mundo.

- Accesibilidad de la red a cualquier tipo de usuario, tanto navegante como productor de páginas web. Esta apertura presenta entre sus inconvenientes la divulgación y opiniones arbitrarias que puede ser nocivas para las personas. La tendencia es la utilización de programa de autocensura que impiden que todo sea válido y solamente se reciba las páginas que se deseen.
- Coexistencia e interacción de diversos medios de forma progresiva o simultánea. Las páginas web actuales incluyen ya gran variedad de formatos (texto, colores, diseños y efectos), todo ello aporta una gran naturalidad.
- Rapidez y velocidad en el traslado de la información. Son enormes las posibilidades que aporta la red como servicio a la Animación Sociocultural y sus objetivos de intervención social y dinamización en todos los ámbitos posibles, sin necesidad de moverse de un lugar.
- Inmediatez en la circulación de información que abre un amplio campo de posibilidades difícilmente predecible.
- Interacción que permite al receptor de la información seleccionar aquello que le interesa y a su vez actuar sobre dicha información modificándola o generando algo nuevo.
- Espacio idóneo para la participación y libre expresión de ideas, necesidades inquietudes de las personas que forma parte de la sociedad.
- Potencial de creación e innovación en todos los ámbitos artísticos, culturales y científicos.

Dichas ventajas son las que se tomaron en cuenta para el diseño de la intervención que a continuación se expondrá, tomando en cuenta los conceptos de equidad de género y educación en equidad, tomando el paradigma de la animación sociocultural en conjunción con las TIC como eje rector de la orientación de las intervenciones, y teniendo presentes como fundamentos principales, aquellos dirigidos a la promoción de un aprendizaje socioconstructivista.

## **IV. CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA**

### **4.1 Planteamiento del problema**

La inequidad de género compone una situación que impacta a las diferentes poblaciones en prácticamente todas sus esferas y dimensiones de desarrollo; dicha problemática concierne a todos los miembros de la sociedad mexicana y resulta relevante en el sentido de encontrarse involucrada con fomentar la integridad de las personas en su desarrollo dentro de la sociedad, pues en la actualidad el valor y las oportunidades de una persona son pensados en una posición vertical que coloca así a ambos géneros (masculino y femenino) en una situación de desigualdad que compromete los derechos de ambos, mismos que terminan por verse vulnerados.

Desde las últimas décadas, la visión sobre las problemáticas que conciernen a determinadas comunidades se ha ido transformando. De una visión desarrollista que establecía una relación unilateral, desde la segunda mitad del siglo XX se propusieron y se ha ido optando por modelos o metodologías que promuevan la participación de los miembros de las comunidades y de las comunidades mismas. Dichas metodologías fomentan el análisis, la crítica y el cambio del tipo de actitudes que provocan fragmentación e intolerancia en la comunidad. Por ello en décadas recientes el auge de diversos puentes entre la tradición y el cambio, han tomado relevancia.

Es allí donde radica la importancia y valor de la participación, en cuanto al involucramiento de los ciudadanos en el papel que socialmente les corresponde, y de esta manera, promover calidad de vida, así como la legitimación de derechos y valores. Así pues, es fundamental el respeto mutuo por el ser humano (Briceño & Ávila, 2014) ya que en las sociedades donde existe un fuerte tejido social y hay canales abiertos entre ciudadanos, encontramos objetivada una noción de transparencia, dando por resultado, la disminución de inequidades de diversa índole.



Asimismo, su conjunción con el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) puede potencializar su impacto, en función de las diversas ventajas que las mismas ofrecen, tales como presentarse como una oportunidad de participación en un sentido de transversalidad, que promueve una visión más equitativa de todos los miembros de una comunidad, lo cual puede hablarnos de un trabajo colaborativo entre los mismos donde se persigue un fin común

De esta forma, es como en sociedades tales como la mexicana, resulta de suma importancia llevar a cabo proyectos que fomenten la participación ciudadana, y que estén dirigidos a atender las demandas que las distintas problemáticas emergidas en un contexto determinado marquen como prioritarias, en un continuo de progreso hacia una mejor calidad de vida, así como a una sana convivencia entre las personas, en relación con sus pares y con su medio ambiente.

En este sentido, la disparidad entre el ámbito público y privado en cuanto a la restricción de oportunidades y diferenciación en el trato cotidiano con respecto al género, denota la vigencia y reproducción de una cultura tildada como machista, de tal modo que se coloca a los géneros en una lógica vertical, donde fenómenos de dominación y relaciones de subordinación son palpables en contextos cotidianos, tales como los roles designados en enseñanzas dentro del hogar, así como las posibilidades de crecimiento y desarrollo en ámbitos laborales; adicionalmente, el discurso cotidiano objetiva ideologías sexistas a través de la interacción y situaciones ligadas a chistes, bromas, frases, publicidad, medios de comunicación, entre otros.

Tal reproducción contrasta con la existencia de diversos programas públicos contruidos para crear más oportunidades para, sobre todo, las mujeres (por ejemplo, el Programa de Apoyo a las Instancias de Mujeres en las Entidades Federativas, PAIMEF por parte de Indesol, mediante el cual se busca prevenir y atender situaciones de violencia contra las mujeres, a través campañas de difusión, capacitación, creación y fortalecimiento de servicios de atención, etc.).

Si bien, todos los programas desarrollados buscan la construcción de una sociedad más igualitaria, las enseñanzas y la educación en valores, llevada típicamente en casa, sigue marcando una diferencia entre los géneros, por tanto, una jerarquización. Con tal panorama, dichas enseñanzas continúan perpetrándose en la educación de los jóvenes, mismos que ante estas demandas, intentan ajustar sus procederes y comportamiento de acuerdo con éstas. Así pues, se encuentra la oportunidad de trabajar con jóvenes en cuanto a la observación y reflexión de los esquemas culturales, en su carácter sociohistórico, por tanto, con posibilidad de transformación, misma que puede verse potenciada mediante la intervención de éstos sobre su medio.

De este modo, el trabajo con jóvenes se constituye como oportuno en cuanto a la posibilidad de potencializar en ellos su papel como agentes transformadores del medio que les rodea a través de espacios que ya les son familiares, tales como las redes sociales, en las cuales pueden tener un desenvolvimiento y participación encaminadas a la propuesta de alternativas o soluciones a diversas situaciones que limitan su desarrollo o bienestar; para los fines de la presente tesis, la cultura construida alrededor del género.

## **4.2 Objetivo General**

A partir del diseño de una secuencia didáctica, se pretende indagar sobre los discursos sexistas que se utilizan en la actualidad con un grupo de jóvenes estudiantes de bachillerato, y mediante el ejercicio de reflexión, buscar y/o crear soluciones o alternativas al establecimiento de relaciones desiguales y de subordinación que conllevan a problemáticas relacionadas con actitudes de inequidad y discriminación.

#### 4.2.1 Objetivos Específicos

- Diseñar una situación didáctica que permita la participación activa de los estudiantes de bachillerato a través del trabajo colaborativo, así como brindar espacios donde ellos mismos construyan su propio conocimiento y tomen una postura más equitativa en relación a temáticas de género.
- Promover la reflexión en torno a los discursos sexistas en las interacciones cotidianas, utilizando imágenes y material audiovisual como mediador entre las construcciones previas de los participantes y los conocimientos nuevos derivados de la situación didáctica. Tales materiales con la posibilidad de compartirse mediante redes sociales, en específico, una página creada ex profeso en Facebook, contando así con un espacio donde diversas experiencias vividas por los jóvenes pueden ser compartidas y discutidas.
- Mediante la construcción de un sitio web, proporcionar a los jóvenes participantes información complementaria con respecto a los tópicos abordados, y simultáneamente, proveer de otro sistema de comunicación, habilitado para compartir experiencias, tanto de equidad como inequidad de género. Tales situaciones se toman como blanco de discusión y contraste de puntos de vista diversos.
- Propiciar la actividad discursiva de los jóvenes a través de la experiencia de un juego de rol, requiriendo de la contribución y participación activa, llevando a cabo así un trabajo colaborativo para llegar a una solución conjunta.
- Construir una infografía digital y un diccionario colectivo con palabras, frases o chistes sexistas, donde los participantes pueden ver objetivados los conocimientos construidos de manera conjunta durante toda la experiencia didáctica.

### 4.3 Diseño de la investigación

La presente tesis orienta su metodología de acuerdo a la propuesta de los estudios de diseño (Rinaudo & Donolo, 2010), entendiéndolos como aquellos *estudios* de campo en los que se interviene dentro de un contexto educativo para atender, mediante un *diseño* instructivo, al logro de una determinada meta pedagógica; dichos estudios se desarrollan típicamente en torno a la introducción de nuevos temas curriculares, al desarrollo de herramientas de aprendizaje para los nuevos temas curriculares o modos de organización del contexto de aprendizaje (Confrey 2006, citado en Rinaudo & Donolo, op. cit.). Dichos diseños educativos se construyen para ser llevados a la práctica, pudiendo entonces valorar su pertinencia o éxito para una determinada situación pedagógica definida; en este sentido, los estudios de diseño se encuentran dotados de una dimensión ecológica, dentro de la cual, se reconoce la existencia de diversos factores que influyen en el proceso educativo, estableciendo un puente para la brecha creada entre los desarrollos teóricos en educación y una posterior aplicabilidad en escenarios reales.

Dada la apertura de los estudios de diseño y las posibilidades de construir situaciones de aprendizaje innovadoras, los tipos de conocimiento y de desarrollo en los que se interviene a partir de ellos pueden ser tanto cognitivos, como físicos, emocionales o espirituales (Reigeluth, 2000). Para los fines del trabajo que aquí se presenta, se identificó la necesidad de explorar el estado del arte en cuanto a conocimientos relacionados a la temática del género en jóvenes para, por una parte, identificar esquemas y comportamientos basados en la subordinación y la discriminación entre los sexos –tales como determinadas creencias, actitudes, publicidad, comentarios, chistes, entre otros- objetivados en el discurso cotidiano; y por otra, al establecimiento de relaciones más fraternas y horizontales, así como a la posibilidad de proponer alternativas o soluciones a los problemas derivados de la diferenciación entre los sexos.

En este sentido, el enfoque de intervención de la animación sociocultural constituyó el eje rector del diseño educativo posterior, por tanto, como aquella

referencia que orientara las diversas actividades planteadas en la construcción del episodio didáctico. De esta forma, y en línea con los objetivos planteados, se estableció la participación de la población-meta como fundamental para el logro de los mismos, donde de manera simultánea, dicho involucramiento conllevara el desarrollo de una identidad grupal y la construcción de un “nosotros” por parte de los jóvenes en cuanto a las posibilidades de transformación de sus espacios, dirigiéndonos a promover, a largo plazo, calidad de vida, así como la legitimación de derechos y valores.

Es así como se procedió al desarrollo de una campaña de animación sociocultural donde se retomasen las ventajas y posibilidades que ofrece dicho enfoque en conjunción con las TIC descritas por Badesa (2002) en el capítulo anterior. De las mismas, se destaca el papel de la circulación y selectividad de la información, así como a la conformación de comunidades virtuales y la simultaneidad en la comunicación que dichos espacios ofrecen. Con tales fortalezas, se determinó como oportuna la creación de una campaña de animación sociocultural que buscara el trabajo conjunto con jóvenes de secundaria y/o bachillerato y que, además, mediara parte de sus procesos a través de la utilización de recursos ubicados dentro de las redes sociales. El uso de redes sociales se identificó como altamente relevante, en función de su implicación en la vida cotidiana de muchos jóvenes, así como el empleo constante de aquellas por parte de estos últimos, constituyéndose como espacios familiares, de expresión y con potencial de construir espacios de aprendizaje.

Así pues, tal campaña se nombró como *En el Mismo Equipo. Una Oportunidad para la Equidad*. Dicho proyecto se instaló, por un lado, con el objetivo de sensibilizar y difundir información relevante y actual en torno a la temática de género, además de la publicación de distintos materiales y diversos recursos recuperados de múltiples sitios, así como aquellos contruidos por los mismos creadores de la campaña; y por otro, buscando establecer contacto con personas afines a la temática, promoviendo la circulación de la información brindada y la difusión de los contenidos, facilitados tanto por los diseñadores de la campaña,

como por los mismos usuarios, contribuyendo de forma simultánea en la construcción de un espacio de discusión y reflexión en la red, además de construcción conjunta entre usuarios y diseñadores. Adicionalmente se establecieron distintas direcciones para un posterior diseño instruccional, implicando el trabajo presencial con jóvenes. Tal propuesta constituye la médula del presente trabajo, y será abordada y explicitada a continuación mediante la metodología propuesta por Rinaudo y Donolo (2010).

#### **4.3.1 Procedimiento del Diseño Instruccional.**

A continuación, se explicitarán esquemáticamente las fases que componen el desarrollo de un estudio de diseño para, posteriormente, ahondar sobre cada una de ellas. Dichas fases son, a saber (Rinaudo y Donolo, op. cit.):

- Fase 1: Preparación del diseño, donde se formulan los criterios que orientan y fundamentan las decisiones para el posterior diseño.
- Fase 2: Implementación del diseño, donde se toma la responsabilidad de orientar los procedimientos de la secuencia instructiva diseñada.
- Fase 3: Análisis Retrospectivo, la cual implica el análisis de los datos obtenidos, así como la reconstrucción de la teoría instructiva previa.

Dada la naturaleza de este capítulo, se abordarán aquí las fases 1 y 2, mientras que la fase 3 será profundizada en el capítulo siguiente, destinado a la presentación de resultados y la discusión de los mismos.

#### **4.3.2 Primera Fase: Preparación del Diseño.**

##### 4.3.2.1 Definición del marco de referencia de la secuencia de instrucción.

A partir del inicio del proyecto *En el Mismo Equipo. Una oportunidad para la equidad*, y en cuanto al alcance definido con el diseño instruccional, se partió de la definición de los logros esperados al llevar a cabo tal intervención, mismos que orientarían las estrategias didácticas que conformarían el posterior episodio didáctico. De esta manera, y en línea con el objetivo anteriormente expuesto, se

determinó como prioritaria la visibilización y consecuente reflexión de actitudes y comportamientos sexistas objetivadas en el lenguaje cotidiano. Siendo la actividad reflexiva por parte de los estudiantes un rasgo fundamental en la experiencia de aprendizaje, se orientaron las estrategias buscando que tuvieran pertinencia en relación con el medio donde se desenvuelven los jóvenes, con la intención de construir situaciones de aprendizaje que les resultaran relevantes.

Para dotarlas de este último rasgo, se retomaron los principios de la Enseñanza Situada, propuesta emanada de la corriente sociocultural, la enseñanza experiencial y la cognición situada, que ha sido plasmada por Díaz-Barriga (2006) en torno a una serie de enfoques didácticos basados en la indagación, la acción y el pensamiento crítico. Los distintos autores que trabajan la perspectiva situada, se pronuncian por una concepción de aprendizaje donde el conocimiento es visto como un fenómeno social, por tanto, parte y producto de la actividad enmarcada en el contexto y la cultura de una determinada comunidad. En este sentido, el conocimiento es situado, pues “se genera y se recrea en una determinada situación” en un contexto específico (p. 15), y en función de su relevancia cultural, de la autenticidad de las acciones, de su valor para la comunidad, de las dinámicas que se generen; en esta medida, el conocimiento podrá ser transportado a situaciones análogas o distintas a la situación original.

Con tal marco, nos encontramos con la posibilidad de contribuir a la formación integral del ser humano, a través de la promoción de prácticas educativas auténticas, fortaleciendo la identidad de los estudiantes como personas, viéndose a sí mismos como parte de una comunidad, siendo capaces de mirar desde otra lente a la misma, preparándolos para la vida en sociedad (Díaz-Barriga, 2006). Esto implica adquirir habilidades para analizar la realidad que se vive, hacerse consciente de ella y ser parte activa en la construcción de la misma, en otras palabras, fomentar el pensamiento crítico en los jóvenes (Montoya & Monsalve, 2008). De esta manera, se determinó que la actividad reflexiva propuesta como uno de los fundamentos dentro de la intervención, se trabajaría a través de estrategias y actividades que

permitieran la interacción, la producción oral y escrita, el trabajo colaborativo, así como un ejercicio de auto-reflexión y autoobservación por parte de los jóvenes.

Para posibilitar el diseño de la experiencia de aprendizaje, se consideró viable constatar un estado inicial de la población destinataria, a partir del cual, se pudiera tener un marco de referencia para que, de esta forma, las posteriores estrategias guardaran un sentido y se adaptaran de acuerdo con los rasgos y necesidades de dicha población en relación al tema del género. Así pues, se definió como población-meta un grupo de estudiantes de bachillerato; en adición, y en función de la naturaleza de los contenidos a compartir, se determinó que las intervenciones estuvieran centradas en los miembros de las comunidades y en sus experiencias como seres que se encuentran en permanente interacción, así como inmersos en una vida simbólica que provee su vida de significado en un contexto determinado. Cabe aclarar que, en todo momento, se le dio una gran importancia al trabajo grupal, buscando potenciar una autoformación y auto-educación, así como una posición activa en cuanto al desarrollo propio y de los demás, es decir, fomentar un papel de agencia en los jóvenes sobre la realidad vivida (Casal & Granda, 2003).

De este modo, para indagar sobre tales concepciones y las asociaciones de significados que surgen a partir de éstas, se visualizaron a las redes semánticas como una valiosa contribución en cuanto a establecer un primer acercamiento con la población-meta, de forma puramente exploratoria, a fin de comprender lo que los jóvenes de bachillerato conciben respecto al género y cómo este conocimiento organiza, impacta y modula su comportamiento, además de permear en la vida cotidiana.

Para el diseño de este primer punto, bien vale tener en cuenta que, de acuerdo con Allan (2008), mediante las redes semánticas no se pretende describir el proceso mental o colectivo; en su lugar, dichas redes de significado se conciben como una traducción de estructuras que, en un contexto o situación determinada, aportan significado a determinados estímulos. En este sentido, las palabras forman relaciones que producen significados. Finalmente, se definieron cuatro estímulos exploratorios (véase tabla 2), con un rasgo ambiguo, para dar lugar al enlace de los



distintos significados, a fin de construir el marco referencial en el cual se encontraría la población-meta.

| <b>Estímulos</b> |
|------------------|
| Masculino        |
| Femenino         |
| Machismo         |
| Feminismo        |

Tabla 2. Estímulos definidos para la aplicación de una red semántica a fin de establecer un marco referencial y de orientación para la subsiguiente intervención

A partir de estos cuatro estímulos, se comenzaron a plantear las actividades que formarían parte de la situación didáctica. Se dio primacía a aquellas estrategias que favorecieran la producción tanto oral, como escrita de los jóvenes con quienes se trabajaría. Es decir, se le dio un valor primordial a la voz de los jóvenes, promoviendo de tal forma una participación más activa, de acuerdo con los principios de la animación sociocultural.

Es así como el trabajo de campo se propuso llevarse a cabo mediante dos modalidades, mismas que comprenden el diseño y utilización de herramientas y recursos digitales, así como la construcción de “sesiones” que integrasen la situación didáctica, a partir de determinadas estrategias que implicaran trabajo colaborativo, así como producción oral y escrita. Cabe destacar que se les dota el rasgo de “modalidad”, ya que no constituyen un proceso sistemático y lineal, sino que ambos ocurren transversalmente durante el diseño educativo y la experiencia con los jóvenes.

a) Modalidad de familiarización

Teniendo por objetivo trabajar primordialmente de manera digital mediante el uso de redes sociales, más específicamente, con la página creada en la red social Facebook de la campaña *En el Mismo Equipo. Una oportunidad para la equidad*, misma que tiene por objetivo, el tener un primer acercamiento con la población juvenil. Al mismo tiempo, mediante la publicación de distintos medios y enlaces hacia contenidos de temática similar a la de proyecto, llevar a cabo un proceso de familiarización en los jóvenes.

b) Modalidad presencial

Se encuentra dirigido al trabajo con una población-meta, la cual se trata de un grupo de bachilleres. En esta etapa, se proponen actividades bimodales, es decir, aquellas en las cuales se combine el trabajo presencial con aquel mediado por tecnología. Este rasgo se trabajó llevando a cabo talleres estructurados en los que se realizaron dinámicas que condujeron al cuestionamiento y a la reflexión “inmediata” de los jóvenes. Asimismo, a esta población se le dio un seguimiento utilizando de nuevo las redes sociales, mediante el uso de etiquetas (*hashtags*) así como de publicaciones en la página de Facebook, donde se realizó una lectura de imágenes, donde se conserve constantemente el ejercicio de reflexión. En adición a los talleres presenciales y al uso de las redes sociales, se diseñó una página web en el recurso digital WIX, como parte de la campaña *En el Mismo Equipo. Una oportunidad para la equidad*, misma en la que se abordan estos mismos conceptos, además de incluir otros recursos gráficos, enlaces de interés y bibliografía adicional.

4.3.2.2 Diseño de la secuencia de instrucción. Estrategias Didácticas.

A partir de los aspectos previamente definidos, se dio paso al diseño del episodio didáctico integral, a partir de la exploración de diversas estrategias de

aprendizaje, así como su selección de acuerdo con los objetivos del proyecto. Se tomó la definición proporcionada por Feo (2010), quien menciona que las estrategias didácticas se definen como los procedimientos por los cuales el docente y los estudiantes, organizan las acciones de manera consciente para construir y lograr metas previstas e imprevistas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, adaptándose a las necesidades de los participantes de manera significativa.

En relación con estos fines, se hizo una planeación de las estrategias didácticas que promovieran la producción oral y/o escrita por parte de los participantes, teniendo como base la concepción del aprendizaje como un proceso activo, de construcción y reconstrucción del conocimiento por parte de los estudiantes, mediante la solución de colectiva de tareas, el intercambio y confrontación de ideas, opiniones y experiencias (Casal & Granda, 2003). En adición, se diseñaron las estrategias didácticas, en su mayoría mediadas por TIC, para lo cual se buscaron diferentes herramientas digitales y software que se ajustaran a las mismas. A continuación, se hará una breve descripción de cada una de las estrategias planteadas para el episodio didáctico.

#### 4.3.2.2.1 Debate

Se plantea como una estrategia didáctica en la que se busca una participación más activa por parte los estudiantes en la construcción de sus propios conocimientos, a través de la exposición e intercambio de conocimientos e ideas con relación al género. Así, se propicia la interacción entre estudiantes, así como entre estudiantes e investigadores, fomentando la creación de un ambiente de aprendizaje donde sucedan relaciones horizontales, facilitando la comunicación entre los participantes. De este modo, mediante el intercambio, el contraste de opiniones e ideas, asumir una postura, y fomentar la discusión, se propone trabajar la actividad reflexiva de los jóvenes, así como su capacidad de análisis de diversas situaciones; en otras palabras, se buscó promover a través de la discusión y la argumentación, una reflexión crítica de la realidad.

#### 4.3.2.3 Juego de Rol

Por definición, un juego de rol es una actividad lúdica en la que los participantes interpretan un papel dentro de una historia con un final incierto; en este sentido, los jugadores se involucran como personajes dentro de una narrativa que se construye a través de su participación, mientras son guiados por un moderador o director de juego. Típicamente, éste último plantea un enigma, cuya resolución depende de la colaboración de los personajes en la trama, mediante sus decisiones y acciones dentro del juego. El objetivo del juego es finalizar el relato planteado superando los obstáculos o los enigmas planteados por el director (Fernández & Tenorio, 2014).

Son ya diversos autores los que colocan al aprendizaje basado en el juego y al juego de rol como una estrategia de aprendizaje activo, donde se favorece la interacción y la participación grupal, además de la colaboración, la creatividad y se muestra el comportamiento autotélico, donde las personas se involucran intrínsecamente en la actividad por la gran satisfacción que les proporciona. Gracias a los juegos, la gente tiende a recordar experiencias positivas; adicionalmente, el disfrute mediante ejercicios interactivos potencializa el aprendizaje de nuevos conocimientos (Palomeque, 2016). En efecto, “la actividad lúdica permite al estudiante una organización de ideas de tal suerte que pueda extraer aquellas consideradas como fundamentales para relacionarlas con otras situaciones, haciendo que el aprendizaje sea significativo” (Barbato, 1999, p. 78, citado en Gaete, 2011). Esto último, indica que posiblemente, en un futuro, el estudiante será capaz de transportar los conocimientos construidos a partir de la situación original llevada a cabo mediante el juego, a aquellas situaciones análogas que se presenten en el contexto donde se desarrolla. En este sentido, mediante los juegos de rol, nos encontraríamos promoviendo aprendizajes significativos.

Siendo la actividad colaborativa un elemento esencial de un juego de rol, así como el que el aprendiz tome un rol activo en cuanto a la construcción de sus conocimientos, dicha metodología se presenta como una gran oportunidad para mejorar la experiencia educativa, fomentando en los estudiantes la comprensión de

diversos problemas, mediante el desarrollo de habilidades tales como el análisis y el pensamiento crítico (Gaete, 2011). Son, de esta forma, un ejercicio para el entendimiento de la confluencia de las dimensiones políticas y sociales en las decisiones tomadas en sociedad -o en una comunidad- donde es plausible explorar y observar puntos de vista de actores sociales involucrados en dichos grupos (Palomeque, 2016).

Si bien, aún no existe suficiente material reportado en el cual se haya utilizado los juegos de rol como una estrategia didáctica (como pioneros, encontramos a Bastarrachea, de la Mora & Ramírez, 2015), en función de sus características y su naturaleza constructiva y colaborativa, permite vislumbrar posibilidades para transportar a los estudiantes al descubrimiento de nuevas perspectivas, de desarrollar un sentimiento de empatía a través de la interacción. Tales habilidades, ocasionalmente olvidadas en los currículos actuales, resultan con una gran relevancia para tratar temáticas ligadas al género, donde es necesaria la visibilización de la diversidad de experiencias y formas de vivir tanto la feminidad como la masculinidad, además de tener presente el rasgo relacional y situado de tales conceptos en un momento histórico y en una sociedad determinada.

En este sentido, los juegos de rol suponen interpretar y experimentar otros papeles en situaciones ficticias en las cuales pueda tenerse una mayor implicación, en contraste con otras como seminarios o mera difusión de información (Grande & Abella, 2010). Esta posibilidad permite trazar vías de sensibilización y empatía al asumir ideas y posiciones distintas a las propias, así como el trabajo en equipo y el empoderamiento en la toma de decisiones (Gaete, 2011). Así, para hablar sobre la vivencia de género y la relación de subordinación entre los géneros, bien se podría abordarlo de manera puramente teórica, al hacerles conocer a los estudiantes sobre estudios o programas públicos actuales relacionados con la temática. No obstante, los juegos de rol permiten colocar a los jóvenes en una posición que los hará experimentar como una persona distinta a la que ellos son, y que se relaciona con un contexto que les es común y modula su vivencia, de tal forma que puedan observar las dinámicas y las relaciones entre los géneros mientras las viven.

Para los fines de la intervención planteada en este trabajo, se optó por construir un problema donde se involucrasen a personajes con posiciones polarizadas y polémicas. Tal rasgo polémico se trabajó planteando una situación conflictiva a nivel moral y donde pudieran verse objetivados algunos estereotipos ligados al género comunes en la sociedad mexicana. Así, se colocaría a los estudiantes en un conflicto moral donde las soluciones fueran todas factibles y defendibles, promoviendo un encuentro de ideas, discusiones y finalmente, objetivaciones de un imaginario colectivo sexista que resultara visible a los jóvenes, y a partir de ello, fomentar la reflexión en ellos.

De este modo, para la construcción del juego, se consultó con expertos, miembros de la Liga Universitaria de Juegos de Rol (LUJR)<sup>2</sup>, quienes brindaron su asesoría para el diseño de la actividad, y validaron la pertinencia del juego diseñado además de que retroalimentaron estrategias para la dirección; cabe mencionar que el autor de esta tesis participó en varios juegos de rol previos para comprender la dinámica y la manera en que procedía su dinámica y conducción.

Para el diseño de los personajes, los expertos de LUJR sugirieron el uso de los rasgos descritos en *C-System Manual Básico* (2007). A partir de esta fuente, es posible crear distintos personajes a través de la selección (hecha a conciencia o al azar) de distintas personalidades con determinadas características, además de proveerles una historia y una perspectiva a futuro. Todas estas características quedan cristalizadas en una “hoja de personaje”, misma que tiene la función de orientar al jugador, presentándole al personaje, delineando sus posibles intervenciones de acuerdo a la personalidad diseñada. Con respecto al juego de rol diseñado aquí, las personalidades y los sucesos de vida fueron escogidos al azar. Para fines de la situación didáctica, los personajes fueron ubicados como vecinos dentro de un edificio de departamentos, y diseñados a través de dos posiciones

---

<sup>2</sup> Agradecemos al Dr. en Ciencias Miguel Angel Bastarrachea Magnani de la Facultad de Ciencias y al Mtro. Carlos Francisco De la Mora Mondragón de la Facultad de Química de la UNAM, coordinadores de la Liga Universitaria de Juegos de Rol por la asesoría y el apoyo brindados.

donde, por un lado, fueran ubicados arquetipos tradicionales en la sociedad mexicana, y por otro, personalidades sensibles a ser rechazadas por los primeros, debido a su poca adherencia a esquemas culturales hegemónicos con relación al género. Cabe señalar que las hojas de personaje construidas daban la libertad a los participantes de completar las características del rol a interpretar. En la tabla 3 se clasifican los personajes desarrollados.

| <b>Personajes de Tradición</b> |   | <b>Personajes Polémicos</b> |  |
|--------------------------------|---|-----------------------------|--|
| Nombre                         | Descripción   | Nombre                      | Descripción  |
| Juana                          | Una mujer de 75 años, viuda, devota de la religión católica, asistiendo constantemente a la iglesia y partícipe de las actividades organizadas en la misma. | Gerardo                     | Académico de una universidad, administrador actual del edificio, pero colocado como un líder cuestionable, puesto que es soltero y tiene ideas de izquierda.               |
| Gilberto                       | El jefe de familia, esposo y padre, empleado en una empresa. Es el que da el sustento en casa y no permite que su esposa trabaje.                           | Nicole                      | Mujer joven, abierta al diálogo y partícipe en diversas actividades llevadas a cabo en el edificio. No obstante, es rechazada ya que es instructora de <i>pole-dance</i> . |
| Regina                         | Esposa de Gilberto. Ama de casa, creyente del orden y los buenos modales. Devota a la vida doméstica.   | Luis                        | El joven problemático debido a que organiza fiestas que escandalizan a la mayoría de los vecinos. Además de no respetar normas establecidas en el conjunto habitacional y  |

|     |   |            |  |
|-----|---|------------|--|
|     |   |            | hostigar, sobre todo, a Nicole.  |
|     |   | (continúa) |  |
| Mía | Hija de Regina y Gilberto, clasifica a las personas en función de sus posesiones y poder adquisitivo. | Lili       | Una joven transexual, quien trabaja en una galería de arte. Es rechazada principalmente por la vecina Juana. |

---

Tabla 3. Breve descripción de los personajes contruidos para el juego de rol.

Los personajes son abordados a profundidad en el Anexo 4. La situación problema que convoca a todos ellos y que origina la dinámica del juego de rol, se relató como un robo general al edificio, situación para la cual, entre todos debían llegar a una solución. Los directores de juego asumieron el rol de Juana y de esta forma, se participaba como jugador, a la vez que se modulaban las intervenciones de los jóvenes. El planteamiento de la problemática puede consultarse en el Anexo 5.

#### 4.3.2.3.1 Infografía digital

Para establecer la pertinencia de esta estrategia, se hace una observación y análisis de los cambios que han ocurrido en los últimos años y las transformaciones que han ocurrido en múltiples sociedades en cuanto a la circulación y el consumo de información por parte de sus miembros. Estos cambios se han visto acelerados desde la llegada y la rápida diseminación de TIC (Grande & Abella, 2010). Así pues, la velocidad y los nuevos formatos en los que la información y el conocimiento son presentados obliga a que nos replanteemos la forma de intervenir en la educación, puesto que, en la red, los usuarios pueden ser tanto receptores como emisarios de contenido. En adición, nos encontramos en una realidad donde los recursos visuales y gráficos predominan en los medios de comunicación, generando una tendencia a preferir formatos de representación visual, sobre todo entre los jóvenes. Es así como se propone la construcción de infografías digitales vinculadas a las narraciones de



vida de los adolescentes participantes, donde se les brinde a los estudiantes oportunidades de expresión y configuración de sus espacios, al mismo tiempo que desarrollan dispositivos relacionados con su identidad, donde puedan reflexionar sobre la misma.

Al respecto, Minervini (2005), menciona que una infografía se caracteriza principalmente por responder al “cómo” de una información; es decir, permite visualizar una sucesión de acontecimientos, describir un proceso, explicar un mecanismo complejo o dimensionar un hecho. Así pues, al constituirse las temáticas relacionadas al género y a la aproximación del significado como un proceso complejo, el diseño de infografías digitales se posiciona como una oportunidad para acercarse a los jóvenes, fomentando el interés en los mismos y en su involucramiento en procesos de reflexión y en la propuesta de soluciones a problemáticas de discriminación relacionadas al género, a partir de llevar a cabo una comprensión crítica de tal fenómeno.

Se considera que las infografías, empleadas de la manera en que se condujo esta experiencia didáctica, funcionan como dispositivos pedagógicos de evaluación comprensiva (Stake, 2006), en cuanto promueven reflexión y autoconocimiento. Por dispositivo se entiende a un instrumento que se crea o se aprovecha para resolver un problema en el contexto de una situación específica, es decir, es “un artificio complejo, pensado y/o utilizado para plantear alternativas de acción” (Sanjurjo, 2009, p.32). Cuando hablamos de dispositivo pedagógico para la evaluación, la intención es que sea un mediador de procesos de reflexión, de intervención deliberada y fundamentada, que permita arribar a la solución de un problema o a la generación de una producción original y reflexiva.

#### 4.3.2.3.2 Diccionario colectivo

Para favorecer la producción escrita de los jóvenes y la actividad reflexiva partir de la escritura, se optó por partir de la identificación de frases, chistes y/o palabras que promueven actitudes y creencias sexistas, y que son utilizadas constantemente. Estos componentes se organizaron a manera de glosario o un

diccionario colectivo, donde se especificaron tanto el significado que se les da a tales recursos lingüísticos, como la reflexión realizada a partir de tales usos. De este modo, se implicó la participación de todos los estudiantes en la construcción del producto final, además de promover en ellos la actividad reflexiva en cuanto a lo que ellos mismos realizan en espacios que les son cotidianos, como la interacción entre pares, o diversas situaciones en casa con sus familiares.

#### 4.3.2.4 Diseño de la secuencia de instrucción. Estructuración.

A partir de las estrategias didácticas previamente descritas, se estructuró la situación didáctica con el desarrollo de tres reuniones, planteadas en la modalidad de taller, mediante la construcción de cartas descriptivas para cada una (véanse Anexos 1, 2 y 3), donde se procuraron cubrir los parámetros que Feo (2010) propone para este mismo procedimiento, a saber: a) Nombrar la estrategia, b) Descripción del contexto, c) Establecer duraciones parciales de las estrategias; d) Metas y/o competencias a lograr mediante la intervención; e) Redacción de objetivos específicos por cada segmento de la carta; f) Sustentación teórica de las intervenciones; g) Contenidos a impartir en cada sesión; h) Secuencia didáctica, procurando llevar un orden lógico y progresivo en el proceso enseñanza-aprendizaje; i) Recursos y medios a utilizar durante la aplicación; j) Estrategias de evaluación y especificación de su carácter: diagnóstica, formativa o sumativa.

Dos de las reuniones contaron con una clara correspondencia entre el trabajo colaborativo presencial con el mediado por TIC. Se definieron como plataformas a utilizar:

- a) La aplicación de formularios de Google para el trabajo de redes semánticas.
- b) YouTube, como plataforma para acceder a materiales digitales originales desarrollados ex profeso para la situación didáctica.
- c) Ease-ly (link <https://www.ease.ly/>) para la producción de infografías digitales, implicando la redacción escrita por parte de los estudiantes, así como la composición gráfica de tales productos.

- d) Elaboración de mini-glosarios utilizando Microsoft Word, para la producción escrita por parte de los participantes.

Adicionalmente, se incluyeron los productos construidos por el autor de esta tesis y otra colega (Zárate & Rodríguez, 2016) para la campaña de animación sociocultural *En el Mismo Equipo. Una oportunidad para la equidad*, los cuales consisten en una monografía digital construida en el recurso Wix, y una página creada en la red social Facebook. Enseguida se hará una breve exposición de los mismos.

- Monografía digital en WIX.

Como monografía digital de consulta y comunicación constante con los participantes en la experiencia, dentro de este sitio web se encuentra información referente a las construcciones de lo masculino y lo femenino, así como temas relacionados con la equidad de género de interés para la población-meta. Todos estos tópicos son abordados de manera individual y con un lenguaje digerible, adaptado a la edad de los jóvenes para los que la página está pensada, además de incluir recursos gráficos que hacen que la interfaz sea más atractiva. Asimismo, todas las secciones incluyen preguntas de reflexión sobre la vida cotidiana de los jóvenes, mismas que persiguen el objetivo de que los muchachos se cuestionen sobre las reproducciones culturales que llevan a cabo en su quehacer diario y en relación con sus pares. En las figuras 1 y 2 se observan algunas capturas de pantalla de dicho sitio. Dicho recurso puede ser consultado en el siguiente link: <http://equidadequipo.wixsite.com/en-el-mismo-equipo>



Figura 1. Portada de la monografía digital para la campaña En el Mismo Equipo



Figura 2. Ejemplo de una de las pestañas de contenido para el sitio de la campaña En el Mismo Equipo

- Página en Facebook

Como medio primario de comunicación, en dicho sitio se publican distintos medios, principalmente audiovisuales, mediante los cuales, se pretende indagar sobre las temáticas referentes hacia la masculinidad, la feminidad, y situaciones de inequidad derivada de la interacción de ambos constructos en las sociedades actuales, incitando al debate virtual y al intercambio de ideas, así como oportunidades de retomar puntos de vista en las sesiones presenciales. Dicho recurso se encuentra disponible en el siguiente link:

<https://www.facebook.com/enunmismoequipo>

En las Figuras 3, 4 y 5 se observan capturas de pantalla del sitio en Facebook, que dan cuenta del contenido y dinamismo de la campaña de animación sociocultural.

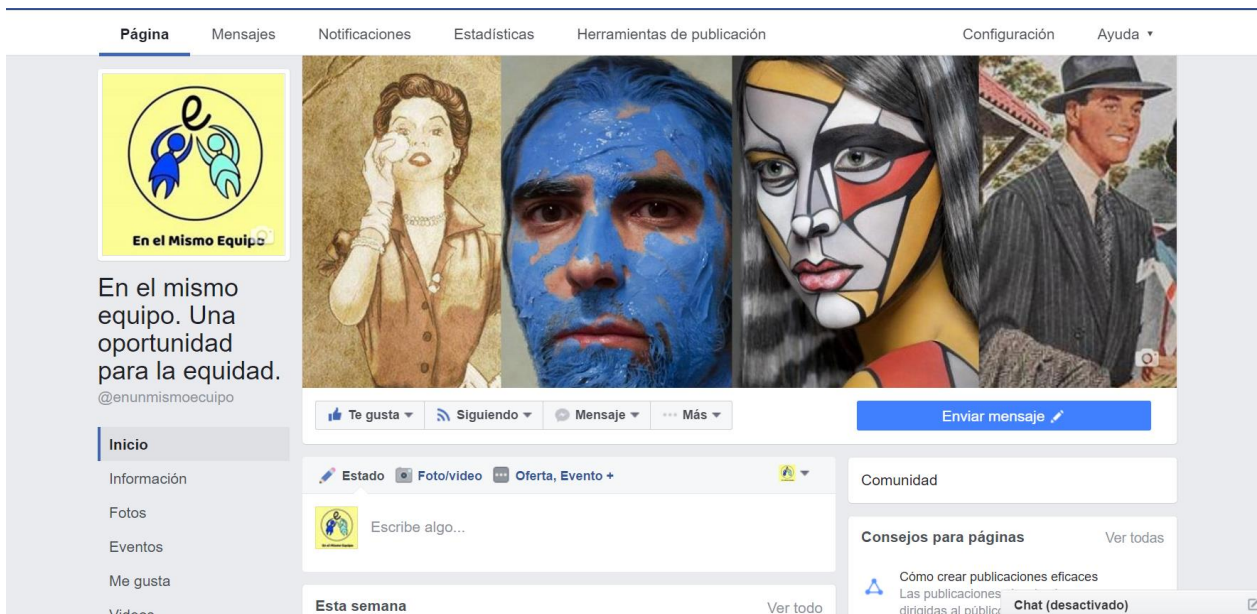


Figura 3. Página de portada en Facebook para la campaña En el Mismo Equipo



En el mismo equipo. Una oportunidad para la equidad.

Publicado por Mafer Rodríguez [?]  
8 de junio · Editado ·

¡Gracias por su apoyo! Les queremos agradecer los "likes" a la página y las distintas publicaciones en la misma. Los invitamos a continuar "En el mismo equipo". Por una comunidad mas equitativa. #SoyParteDelEquipo

Etiquetar foto · Agregar ubicación · Editar

Ya no me gusta · Comentar · Compartir

A En el mismo equipo. Una oportunidad para la equidad., Ana Zárate Estrada, Diana Salgado y 2 personas más les gusta esto.

Escribe un comentario...  
Presiona "Enter" para publicar.

**SI NO NOS APOYAMOS... \_NOS CAEMOS.**




En el mismo equipo. Una oportunidad para la equidad.

Publicado por Fernando Zárate Estrada [?]  
28 de mayo ·

Hola, ¿Ustedes qué piensan? ¿Sexo y género significan lo mismo? ¿Creen que exista alguna diferencia? ¿Cuál podría ser?

Etiquetar foto · Agregar ubicación · Editar

Me gusta · Comentar · Compartir

A Maria Enriqueta Garcia Trigos le gusta esto.

Escribe un comentario...  
Presiona "Enter" para publicar.

Solicitudes de amistad Ver todas

Armando Rodriguez  
Amigos en común: Gerardo Manuel.  
Confirmar amistad



Figuras 4 y 5. Ejemplos de publicaciones realizadas en la página de Facebook para la campaña En el Mismo Equipo



Así pues, las estrategias didácticas previstas en la situación didáctica que se planteó en el taller, conllevarían a una evaluación de carácter diagnóstico, mediante las redes semánticas. A una evaluación formativa mediante los debates, el juego de rol y las actividades con uso de TIC. La evaluación sumativa, contempló la entrega de productos digitales originales por parte de los miembros de la comunidad (las infografías y las contribuciones al diccionario colectivo). En relación con la recogida de datos:

- a) Con respecto al aplicador, se decidió llevar a cabo diarios de investigación y bitácoras como forma de registro de lo ocurrido dentro de las sesiones.
- b) En cuanto a las producciones de los jóvenes, se tomaron las contribuciones de cada aplicación en cuanto al formato de proporción de los mismos, es decir, para los formularios de Google, los datos facilitados por la misma aplicación para registrar las respuestas de los participantes, y en cuanto a los diccionarios y las infografías, se les solicitó a los jóvenes entregarlas vía correo electrónico.
- c) Para la experiencia de juegos de rol, se optó por la videograbación, en función de la diversidad de datos proporcionados por dicha metodología.

Esquemáticamente, la situación didáctica completa quedó organizada de la siguiente manera:



| Reunión   | Estrategias  |
|-----------|--|
| Reunión 1 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Redes Semánticas (Establecimiento del marco referencial)</li> <li>• Debate.</li> <li>• Proyección de materiales audiovisuales.</li> </ul>       |
| Reunión 2 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Juego de Rol <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Familiarización</li> <li>○ Aplicación</li> <li>○ Retroalimentación</li> </ul> </li> </ul> |
| Reunión 3 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Construcción de Infografías Digitales</li> <li>• Construcción de Diccionario Colectivo.</li> <li>• Retroalimentación final</li> </ul>           |

Tabla 4. Esquema de la situación didáctica conducida en la modalidad de taller. Para consultar a detalle las actividades, véanse Anexos 1, 2 y 3.

### 4.3.3 Segunda Fase: Implementación del experimento de diseño

Para exponer la implementación de la situación didáctica diseñada, a continuación, se caracterizará la población destinataria, y posteriormente, se explicitará la realización del taller en sí mismo.

#### 4.3.3.1 Contexto y Participantes

La propuesta se trabajó con un grupo de 47 estudiantes de bachillerato de la UNAM, cuyas edades se encuentran alrededor de los 15 y 17 años, quienes cursaban el Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (TLRIID) en el CCH Azcapotzalco. La selección del plantel fue por conveniencia y la profesora titular<sup>3</sup> del taller facilitó el acceso a los jóvenes, quienes aceptaron

<sup>3</sup> Agradecemos a la Dra. Alejandra Gasca Fernández, docente del CCH las facilidades brindadas para la conducción del taller con sus estudiantes.

participar debido al interés que les generó la invitación a trabajar el tema de perspectiva de género. Señálese que el trabajo con la comunidad fue realizado por el autor de este trabajo y una colega.

Se consideró de suma importancia trabajar con esta población, puesto que, en suma, la adolescencia constituye una etapa de transición, donde el desarrollo de la identidad y la autonomía individual cobran una mayor importancia por parte de los jóvenes, lo cual representa una oportunidad para realizar un ejercicio de reflexión sobre los modelos culturales que se van reproduciendo y que provocan que exista una conducta sexista y por tanto, un trato diferenciado que lleve a situaciones de inequidad y discriminación.

#### 4.3.3.2 Aplicación de la secuencia de instrucción.

##### 4.3.3.2.1 Reunión 1.

La primera reunión del taller fue aquella en la que se hizo una evaluación diagnóstica mediante redes semánticas, a fin de establecer el marco referencial para detectar áreas de oportunidad y ajustar las demás estrategias de las sesiones subsiguientes, en caso de ser necesario. De esta manera, mediante la aplicación de las redes semánticas, se estudió la representación colectiva expresada a través de asociaciones entre palabras, a partir de los estímulos definidos previamente.

En suma, en esta primera reunión, se hizo el contacto inicial, la familiarización, las redes semánticas, y un seminario colectivo que dio lugar a un debate. Para el debate, se partió de los estímulos precisados en las redes semánticas, comentando con los jóvenes sus impresiones y sensaciones al encontrarse con la tarea de definirlos; asimismo, se les preguntaba por sus vivencias como hombres y mujeres, donde los jóvenes contribuyeron compartiendo su día a día y sus observaciones en cuanto a tratos y relaciones desiguales en espacios que les son cotidianos, como sus hogares, la escuela o el transporte público. El debate tuvo una duración aproximada de una hora. Tras esto, se les presentó la campaña *En el Mismo Equipo. Una oportunidad para la equidad*, para lo cual, se les invitó a visitar la monografía digital construida en Wix, donde

encontrarían múltiples definiciones y ejemplos relacionados con lo abordado en la discusión en plenaria previa. Se destinaron aproximadamente veinte minutos para que los jóvenes hicieran dicha exploración del sitio.

Esta primera reunión concluyó con la proyección de un cortometraje original de la campaña *En el Mismo Equipo. Una oportunidad para la equidad*. Dicho material audiovisual fue diseñado y evaluado anteriormente, como parte de un proyecto final construido en la materia Nuevas Tecnología en Educación, del semestre 2016-1. En dicho seminario se realizó una experiencia de validación del recurso, lo que permitió afinar el diseño tecnopedagógico del mismo, además de definir su potencial para formar parte de la situación didáctica diseñada. Tal potencialidad se definió en función de que, en dicho cortometraje, se abordan situaciones inequitativas cotidianas y que resultan cercanas al contexto de los adolescentes. En dicho cortometraje, se exploró la interrelación de los esquemas culturales de los géneros a través de la exposición de un día cotidiano de una pareja heterosexual.

Al concluir la proyección, se indagó con los jóvenes sobre lo observado en la historia. Finalmente, se les solicitó que podían verlo las veces que lo desearan en YouTube, y que construyeran una reflexión personal al respecto. La liga les fue facilitada en el portal de Facebook.

#### 4.3.3.2.2 Reunión 2.

Una vez establecido y descrito el marco referencial mediante las redes semánticas y el debate de la primera reunión, se procedió a aplicar el juego de rol propuesto durante toda la segunda reunión. Para llevar a cabo este componente de la experiencia didáctica, primeramente, se tomó un tiempo en el que se les presentó a los estudiantes la dinámica y los elementos esenciales que constituyen un juego de rol; posteriormente, comenzó el juego. Cabe señalar que, al ser un grupo con población grande (47 participantes), se dividió al mismo en dos, para que en cada reunión estuvieran presentes alrededor de 23 jóvenes. Asimismo, estos subgrupos también fueron divididos en dos, de tal manera que sucedieron 2 juegos de rol por

día, con aproximadamente 11 participantes, teniendo un total de 4 juegos de rol llevados a cabo en la situación didáctica. Los grupos fueron distribuidos de esta forma, en función de las sugerencias por parte de los expertos consultados, para evitar confusiones dentro de la dinámica, así como posibles distracciones por parte de los estudiantes o de los mismos aplicadores.

Una vez organizados los subgrupos en círculo, se le proporcionó a cada uno de los participantes una “hoja de personaje” (véase Anexo 4), en la cual, se describía a detalle los rasgos y la personalidad del personaje en cuestión. Asimismo, se les daba un tiempo en el cual, debían leer y asimilar al personaje que estaban por representar, además de completarlo, dándole una forma física, así como ideando formas de comportamiento, tales como el tono de voz o los gestos. Obsérvese que, para algunos personajes, los jóvenes tuvieron que trabajar en parejas, y juntos desarrollar, terminar de construir y finalmente, representar a su personaje.

Para modular las intervenciones y contribuciones de cada personaje, se les indicó que contarían con un minuto por intervención. Seguidamente se les planteaba la situación problemática, que requería de la acción conjunta para llegar a una resolución. Los directores de juego asumían el rol de “Juana”, para de esta forma, tener en cuenta algunos de los obstáculos que conllevaría la resolución del conflicto a través de la experiencia y la construcción de acciones conjuntas. El juego de rol tuvo una duración aproximada de 90 minutos. Tras finalizar el juego, se discutía en plenaria las experiencias de los jóvenes durante su participación como jugadores, así como impresiones y observaciones, donde se retomó lo abordado en el debate de la reunión 1.

#### 4.3.3.2.3 Reunión 3.

En la tercera, y última reunión, se contó con el grupo en conjunto, y se destinó a la construcción de productos digitales por parte de los estudiantes, donde se propiciaron reflexiones acerca del uso del lenguaje cotidiano promotor de inequidades, a través de la participación de los jóvenes y partir de sus aportaciones

de acuerdo con lo que ellos conocían o sabían por aproximación a sus medios de desarrollo.

Para tales objetivos, se comenzó por la construcción de una infografía digital. Para llevar a cabo este componente, se comenzó con la realización de un ejercicio de relajación, donde se les solicitó a los estudiantes que se visualizaran a ellos mismos como una persona del sexo opuesto. Adicionalmente, se les pidió que le dieran un nombre, una historia y un proyecto de vida a dicha persona. Asimismo, debían de identificar recursos y obstáculos que tal persona probablemente encontraría en su trayecto, y las posibles soluciones a tales conflictos. Tras toda esta serie de visualizaciones, se les facilitó mediante el portal de Facebook, la liga de la aplicación Ease-ly, donde construirían su infografía mediante la representación de la persona que habían visualizado en el ejercicio de relajación previamente realizado.

Para el diseño de la infografía, se les comentó a los jóvenes que éste era libre, y que tenían la libertad de escoger recursos gráficos, tipográficos, así como la organización y composición del producto digital, de acuerdo con sus gustos. Cabe señalar que la misma aplicación ofrece múltiples opciones de diseño, mismos que resultan flexibles, pues el usuario tiene la libertad de modificarlos indefinidamente; o bien, el usuario puede comenzar desde cero a partir de un espacio en blanco. Adicionalmente, el usuario tiene la libertad de importar imágenes y otros elementos para completar su composición, o en su defecto, utilizar aquellos que la misma aplicación pone a su disposición.

Así pues, se les indicó a los jóvenes el tiempo con el que contaban para realizar su composición, además de tener la oportunidad de consultar con los aplicadores sus dudas con respecto a la navegación en el recurso Ease-ly, o relacionados. Al finalizar la actividad, se destinaba un tiempo para que los jóvenes compartieran su experiencia o su reflexión a partir del diseño de la infografía. Con tal discusión, se remarcó el papel de la sociedad en cuanto a destinar tareas o trabajos a las personas en función de su sexo, o de determinar las vivencias

“indicadas” a cada uno de ellos. Tales argumentos guiaron al grupo hacia la construcción de la segunda producción digital: el diccionario colectivo.

Para llevar a cabo el diccionario colectivo, se indagó sobre el lenguaje que se utiliza de manera cotidiana y que, inintencionadamente, promueve el sexismo, mediante frases, chistes, publicidad, entre otros. Los jóvenes dieron algunas contribuciones en plenaria que mencionaron escuchar comúnmente entre sus amigos, conocidos e incluso familiares. Con tal marco definido, se les solicitó a los estudiantes reunirse en equipos de máximo cinco personas. Así, en equipos, expondrían todas las contribuciones con sus compañeros, y describirían la razón por la que consideraban que promovían actitudes o creencias sexistas. Tras esto, debían compilar sus aportaciones en un documento de Word a manera de glosario, donde delimitaran la palabra, frase, chiste o ejemplo publicitario, con su respectivo significado, además de escribir su argumento para incluirlo en el glosario. Finalmente, y en plenaria, los jóvenes compartían sus aportaciones principales por equipo. Con esta discusión realizada entre los equipos, se hacían algunos comentarios finales y concluyentes en relación con el empleo de un lenguaje sexista en la interacción cotidiana.

Finalmente, se consultaba con los jóvenes su experiencia vivida a través de la secuencia didáctica completa, sus pensamientos, sensaciones, actividades preferidas, reflexiones principales que pudieran haber realizado durante la secuencia, así como aquellas que se llevaban para pensarlas posteriormente. Tras compartir de manera breve estas experiencias, se les solicitó a los jóvenes la entrega de tres productos finales, concluyendo así la situación didáctica:

- a) Infografía digital descargada y enviada vía e-mail o mediante la mensajería instantánea de Facebook, en formato .jpg o .pdf.
- b) Mini-glosario de lenguaje sexista en formato Word, enviado vía e-mail o mediante mensajería instantánea de Facebook.
- c) Comentario concluyente y de retroalimentación para los aplicadores, enviado vía e-mail, mediante la sección de “Contacto”, ubicada en la monografía digital en el recurso construido en WIX.

#### 4.3.3.3 Criterios de Evaluación

Con respecto a las evaluaciones del taller, se retoma lo propuesto por Rinaudo & Donolo (2010), en cuanto a que el diseño de instrucción encuentra su evaluación en la aplicación. En este sentido, se plantea mejorar la práctica y replantear la teoría, acciones llevadas a cabo mediante la observación y la posterior reflexión. Para la realización de tal evaluación se partirá del análisis de los registros hechos con bitácoras y diarios de investigación, así como el análisis de la videograbación correspondiente a la experiencia de juego de rol, por parte de los aplicadores. Adicionalmente, se tomará en cuenta la opinión de la experiencia de los participantes, a lo largo de las sesiones de la secuencia didáctica, teniendo como principal contribución, los comentarios y aportaciones finales dentro de la tercera reunión.

En lo referido a los juegos de rol, se recogieron los datos obtenidos durante la realización de éstos, mediante videograbaciones y análisis de los datos visuales proveídos. De este modo, se definió como metodología más pertinente, la realización de un análisis de contenido, mediante el cual, se pueden analizar diversos tipos de texto y desde diferentes posiciones, para establecer relaciones y comprender significados, así como situar estos mismos textos en un contexto determinado, tomando en cuenta la historicidad del mismo y cómo este mismo rasgo permea en las construcciones y pensamientos de las personas (Santander, 2011). En este sentido, se realizará un análisis de tipo inductivo, donde a partir del conocimiento obtenido por parte de los participantes, se crearán categorías con las cuales se pueda analizar y conceptualizar los datos; dichas categorías están dirigidas a los objetivos de la presente propuesta de intervención. Este mismo carácter de evaluación se aplicará a la información y las historias que los participantes nos compartieron en los espacios habilitados en los medios digitales o en sus comentarios concluyentes.

En cuanto a las infografías digitales, se determinó pertinente el uso de una rúbrica, para la cual se adaptaron los criterios del Centro Universitario de Desarrollo Intelectual (CUDI) para evaluar infografías, delimitándolos cualitativamente y tomando en cuenta tanto aspectos estéticos como de contenido. Nótese que tanto la rúbrica, como las bitácoras y los diarios también se consideran dispositivos de evaluación comprensiva (Stake, 2006)<sup>4</sup>. Dicho dispositivo puede encontrarse en el Anexo 6.

Con respecto a la página en Facebook, se utilizaron los contadores que la misma red social ofrece, tales como la cantidad de “Me Gusta” que se obtengan en las distintas publicaciones. Los “Me Gusta” que el portal recibe, enlazan las publicaciones con las páginas de inicio de los usuarios, implicando una mayor presencia de los contenidos de la campaña en la navegación cotidiana del usuario. Asimismo, la red social facilita contadores estadísticos, donde puede observarse el alcance al que las distintas publicaciones llegan, mismos que informan sobre el interés de los jóvenes y de las personas que enlazan las publicaciones con sus propias páginas de “Inicio”. En la figura 6, se observan a detalle tales estadísticas.

En cuanto al sitio web, éste fue evaluado, por una parte, mediante expertos en el tema de equidad de género y, por otra, en diseño tecnopedagógico de este tipo de entornos virtuales, mismos a los que se les consultó si la información facilitada es pertinente y, asimismo, si su redacción, navegación, interactividad, imágenes, mensajes, etc., son adecuados en función de los propósitos de animación sociocultural como el eje rector del proyecto; esto es, verificar si la población-meta (o el usuario) es tomado en cuenta en el momento de navegación en el sitio, mediante el establecimiento de relaciones bidireccionales que fomenten la interactividad y la asunción por parte del usuario de un rol activo para construir sus propios conocimientos en torno a temas de género. Para ello, se tomarán en

---

<sup>4</sup> Robert Stake (2006) ha denominado *evaluación comprensiva*, que parte de identificar aquellos aspectos descriptivos e interpretativos presentes en una situación de enseñanza-aprendizaje, y donde la evaluación se desarrolla sobre la base del conocimiento experiencial y personal del participante o usuario, en un espacio y tiempo reales. En la evaluación comprensiva, resulta de interés promover el “autoestudio evaluativo”, es decir la comprensión de procesos, logros y restricciones, desde la mirada de los participantes o de su comunidad.



cuenta una serie de dimensiones y criterios para la validación de sitios web educativos propuestos por Marqués (en Salinas et. al. 2005), que se adaptaron a los fines del presente proyecto. Tales factores se presentan en el Anexo 7. Adicionalmente, con base en dichos criterios, se realizó una entrevista semi-estructurada a los expertos con relación a la campaña, y el sitio en WIX.

En la evaluación por usuarios, se les solicitó que visitaran el sitio y navegaran en él, para después, proporcionarles un cuestionario, basado en los rubros sugeridos por Marqués (op. cit.) y Torres (2005). Finalmente, se les realizó una entrevista semi-estructurada en cuanto a la dinámica, navegación y calidad de la información presentada. El cuestionario diseñado puede consultarse en el Anexo 8. Finalmente, se realizó también una autoevaluación, mediante el llenado de un cuestionario en formato Sí/No, mismo que puede revisarse en el Anexo 9. Este instrumento está igualmente basado en lo sugerido por autores como Marqués (op. cit.) y Torres (op. cit). Se triangularon las tres evaluaciones, a fin de encontrar puntos de convergencia o discrepancia, para modificar y potenciar la calidad del sitio, en línea con los objetivos que se persiguen con el mismo.

|                 | Mensajes            | Notificaciones | Estadísticas                                   | Herramientas de publicación | Configuración | Ayuda ▾ |                                      |
|-----------------|---------------------|----------------|--|-----------------------------|---------------|---------|--------------------------------------|
| ación general   | 12/09/2016<br>15:00 |                | La diferencia entre género y sexo.             |                             | 216           | 22  7   | <a href="#">Difundir publicación</a> |
| ciones          | 08/09/2016<br>21:30 |                | (:   |                             | 457           | 28  22  | <a href="#">Difundir publicación</a> |
| ta              | 08/09/2016<br>19:00 |                | "No les parecería fantástico que se respetaran |                             | 135           | 11  3   | <a href="#">Difundir publicación</a> |
| e               | 05/09/2016<br>18:00 |                | Un hecho que acaba de suceder hace poco ti     |                             | 217           | 11  2   | <a href="#">Difundir publicación</a> |
| a la página     | 05/09/2016<br>11:00 |                | ¿Y en tu relación quién manda?                 |                             | 212           | 2  0    | <a href="#">Difundir publicación</a> |
| es en la página | 04/09/2016<br>21:53 |                | En una entrevista realizada a Björk, ésta mism |                             | 49            | 2  1    | <a href="#">Difundir publicación</a> |
| aciones         | 31/08/2016<br>20:45 |                | ¡Las lecciones han dado comienzo! Acompaña     |                             | 414           | 36  19  | <a href="#">Difundir publicación</a> |
| is              | 31/08/2016<br>13:47 |                | Alguien se está preparando para comenzar la    |                             | 212           | 8  2    | <a href="#">Difundir publicación</a> |
| ias             | 30/08/2016<br>11:54 |                | ¿Qué significa ser hombre? Este miércoles nu   |                             | 215           | 12  4   | <a href="#">Difundir publicación</a> |
| jes             |                     |                |  |                             |               |         |                                      |

Figura 6. Conteos estadísticos del alcance de las publicaciones en la página de Facebook de la campaña En el Mismo Equipo. Las barras en amarillo indican el alcance de la publicación, es decir, a cuántas personas aproximadamente ha llegado.

## **V. CAPÍTULO 5. RESULTADOS**

Continuando con la lógica de los estudios de diseño (Rinaudo & Donolo, ob. cit.), en el presente capítulo se profundizará sobre la tercera fase comprendida en tal metodología, el análisis retrospectivo. Es decir, se expondrá el análisis realizado sobre los datos recabados a partir de la intervención. Ulteriormente, se hará una discusión y consecuente reflexión sobre la secuencia de instrucción en su totalidad, incluyendo sugerencias en cuanto a áreas de oportunidad y contribuciones de la misma, así como de los productos digitales diseñados, a partir de la evaluación realizada por expertos.

### **5.1 Con respecto a la secuencia instruccional**

#### **5.1.1 Análisis de las redes semánticas**

Para los fines del presente trabajo, los indicadores que se tomaron en cuenta para el análisis de la representación de los estímulos por parte de los jóvenes fueron (Figueroa, González & Solís, 1981):

- Tamaño de red (TR)
- Peso Semántico (valor M)
- Núcleo de la Red (NR)
- Distancia Semántica Cuantitativa (DSC)

El tamaño de red (para otros autores, valor J, como Reyes, 1993) se obtuvo contando el total de definidoras para cada palabra-estímulo, donde, a mayor número de definidoras, mayor riqueza de la red y, por tanto, una mayor dispersión del concepto. En caso de encontrar definidoras similares o bien, sinónimos para un mismo estímulo dados por diferentes sujetos, éstos se agruparon dentro de una misma definidora. Por ejemplo:

| <b>Estímulo: Femenino</b> |                     |                         |
|---------------------------|---------------------|-------------------------|
| <b>Definidora 1</b>       | <b>Definidora 2</b> | <b>Definidora Final</b> |
| Mamá                      | Madre               | Madre                   |
| Fuerza                    | Fortaleza           | Fuerza                  |

Para la obtención del peso semántico (M), se le asignó a cada definidora un puntaje de acuerdo con la jerarquización dada por cada uno de los sujetos. Así pues, a la definidora colocada como la mejor relacionada al estímulo, se le asignó un valor de 5, a la segunda, 4; así hasta llegar a la de menor valor, a la cual, se le dio un valor de 1. Finalmente, la suma de las jerarquizaciones para cada definidora dada por los sujetos se constituye como el peso semántico. En la Tabla 4 se puede observar dicho procedimiento ejemplificado.

| <b>Estímulo: Femenino</b> |       |            |         |  |
|---------------------------|-------|------------|---------|--|
| Definidoras               | Mujer | Delicadeza | Belleza |  |
| Sujetos                   |       |            |         |  |
| 1                         | 5     | 0          | 0       |  |
| 2                         | 5     | 4          | 0       |  |
| 3                         | 1     | 0          | 4       |  |
| 4                         | 2     | 4          | 0       |  |
| 5                         | 0     | 0          | 0       |  |
| 6                         | 4     | 2          | 0       |  |
| 7                         | 5     | 4          | 3       |  |
| 8                         | 5     | 3          | 1       |  |
| M                         | 27    | 17         | 8       |  |

Tabla 5. Ejemplo de obtención del Peso Semántico (M) para el estímulo "Femenino", donde los sujetos 1, 2, 7 y 8 le asignaron la jerarquía 1 a la definidora "mujer", por lo que se le dio el valor de 5 para la obtención del peso semántico (M).

Una vez obtenido el peso semántico de cada definidora, éstos se representaron en una gráfica, colocando en el eje de las X las definidoras, mientras que, en el eje de las Y, los valores del peso semántico. Se observan así, curvas con un punto de corte definido en distintos puntos de la gráfica para cada estímulo a

partir del cual, dicha curva se vuelve asintótica. Para definir el núcleo de la red, se toma como referencia el punto de corte, considerando a las definidoras que se encuentran antes de dicho punto como aquellas que constituyen el núcleo; de esta forma, es posible inferir cuáles definidoras resultan necesarias para describir un concepto y cuáles se presentan como complementarias. Cabe destacar que estos grupos también se denominan como conjuntos SAM. Otros autores (Reyes, op. cit.) establecen los conjuntos SAM tomando las primeras 10 palabras con mayor peso semántico. Para los fines de este trabajo, se tomó en cuenta el método de las primeras 10 palabras, siendo corroborado dicho dato con la gráfica de la red.

Finalmente, se tomó en cuenta el valor de la Distancia Semántica Cuantitativa de los conjuntos SAM de cada estímulo, con el fin de determinar el grado de variabilidad dentro del grupo (Vera, 2005). Dicho valor se obtuvo, al asignarle un 100% a la definidora con mayor peso semántico. A partir de ésta, se realizó una regla de tres simple con respecto a los valores descendientes.

Señálese que todos estos valores se tratan de descripciones, las cuales nos hablan únicamente de las representaciones que tienen los miembros del grupo con el que se trabajó. Así pues, se procederá a presentar los valores para cada estímulo presentado a los jóvenes.

### **5.1.2 El significado de “Femenino”**

La riqueza de la red para el estímulo “Femenino” está compuesta por 85 definidoras. En la Figura 7 se observa la gráfica de la red, a la cual; de acuerdo con el método gráfico el punto de corte se ubica aproximadamente en la sexta palabra (“moda”), no obstante, el otro método extiende el conjunto SAM hasta la definidora “vagina”. En este sentido, el núcleo de la red semántica vinculada al concepto femenino mediante el método gráfico se compone por:

- a) Mujer
- b) Delicadeza
- c) Belleza

- d) Género
- e) Vanidad
- f) Moda

En la Tabla 6, se muestra el valor M y la Distancia Semántica Cuantitativa de las 10 palabras que componen el núcleo de la red, o conjunto SAM, de acuerdo con el segundo método.

| <b>Estímulo "Femenino"</b> |     |        |
|----------------------------|-----|--------|
| Definidoras                | M   | DSC    |
| Mujer                      | 166 | 100%   |
| Delicadeza                 | 63  | 37.95% |
| Belleza                    | 53  | 31.92% |
| Género                     | 22  | 13.25% |
| Vanidad                    | 18  | 10.84% |
| Moda                       | 18  | 10.84% |
| Fuerza                     | 17  | 10.24% |
| Inteligencia               | 15  | 9.03%  |
| Maquillaje                 | 15  | 9.03%  |
| Vagina                     | 14  | 8.43%  |

Tabla 6. Resultados de redes semánticas con relación al concepto "Femenino"

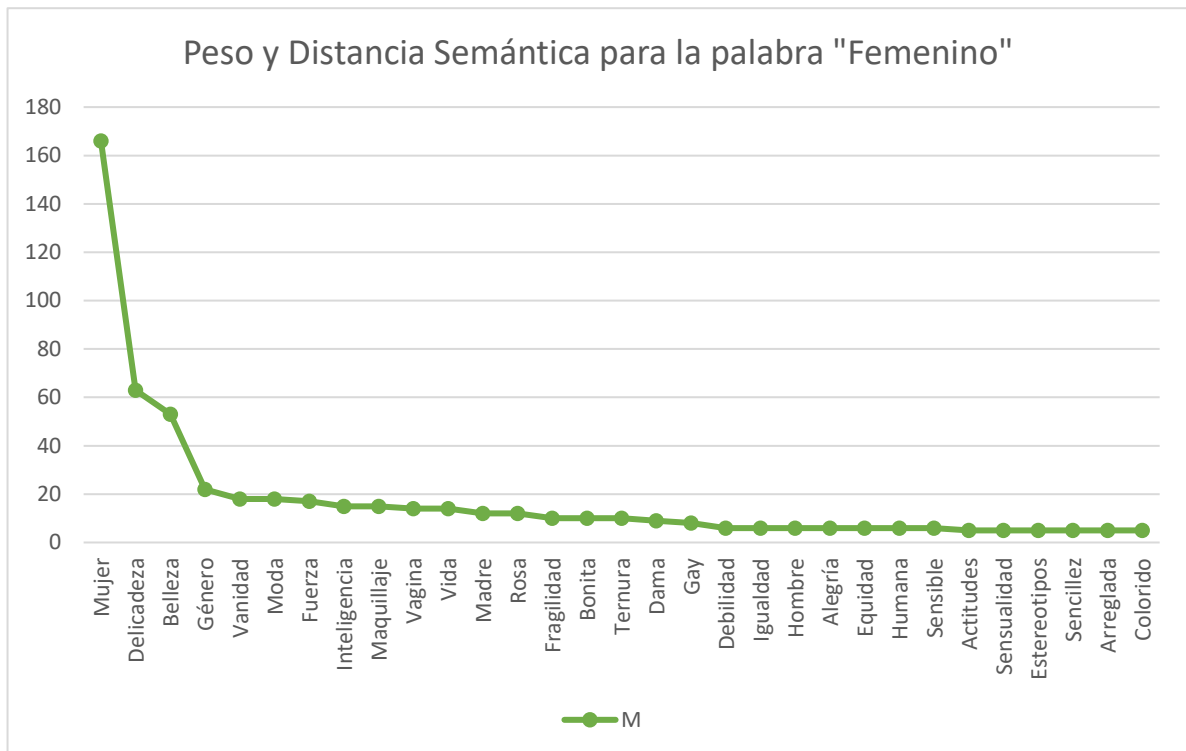


Figura 7. Gráfico de M y DSC para "Femenino"

Finalizado este análisis, se procedió a la construcción de categorías orientadoras para los posteriores análisis de las actividades narrativas y dialógicas. Para "Femenino", se determinaron seis categorías, mismas que describen las principales dimensiones en las que lo femenino se presenta en la realidad para los jóvenes. En la Figura 8 puede observarse el mapa semántico diseñado a partir de la categorización.

Los aspectos construidos fueron: a) Biológico, compuesto por definidoras descriptoras de cuestiones relacionadas a las funciones orgánicas propias del sexo femenino; b) Descripciones físicas, integrado por rasgos físicos considerados adecuados para el género femenino; c) Comportamiento, donde se agruparon todas aquellas conductas que los jóvenes determinaron como características femeninas; d) Capacidad, abarcando aquellas aptitudes consideradas como femeninas; e)

Relacional, colocando lo femenino como una variable relacionada con otras esferas de la vida social; f) Exclusivo, donde se encontraron definidoras que se presentaban como argumentos para discriminar determinados actores sociales.

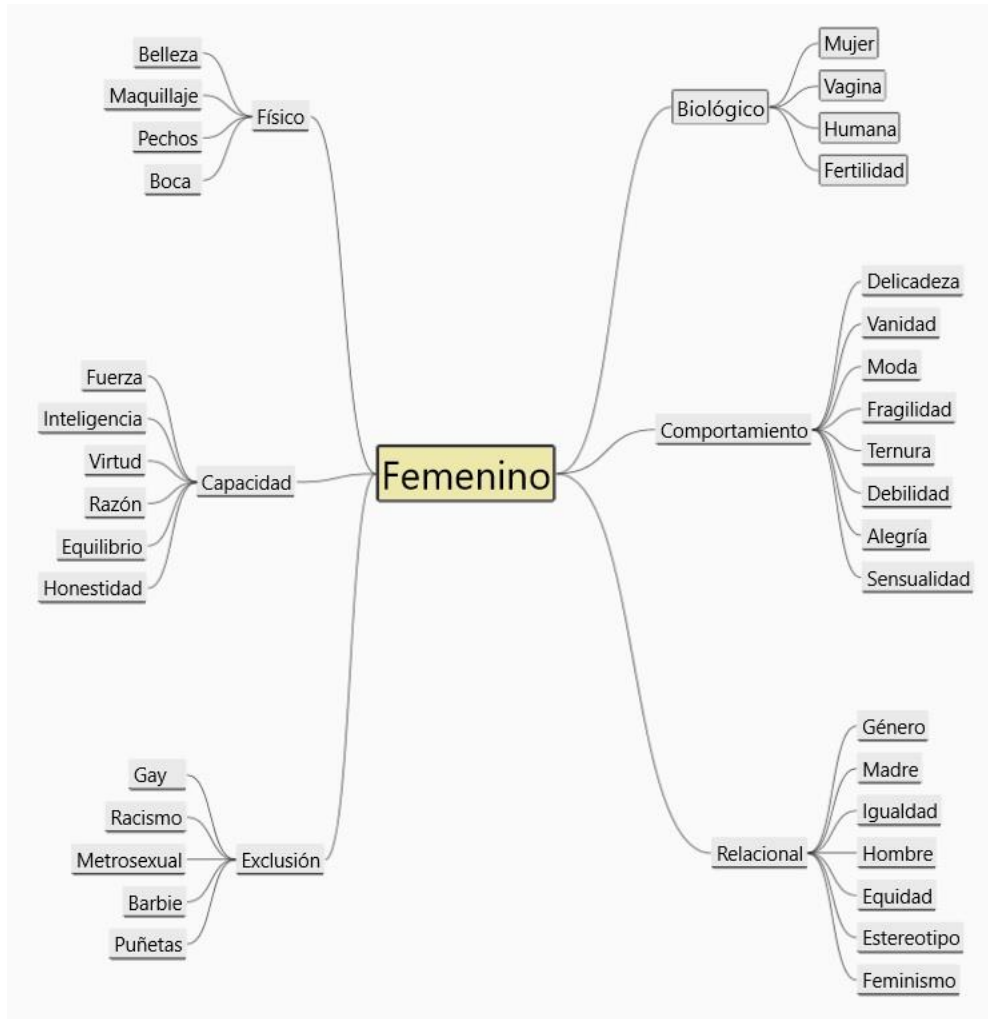


Figura 8. Mapa semántico del concepto "Femenino"

### 5.1.3 El significado de "Masculino"

Las definidoras que comprenden el TR para el estímulo "Masculino" suman un total de 73. En la Figura 9 se puede observar la gráfica de la red resultante; así, el punto de corte se determinó en la quinta palabra ("deportes"), por lo que el núcleo



de la red, de acuerdo con el método gráfico, se constituye por las siguientes cinco definidoras:

- a) Hombre
- b) Fuerza
- c) Género
- d) Rudeza
- e) Deportes

Por otra parte, de acuerdo con el segundo término para definir el núcleo de la red contabilizando las primeras diez palabras, el conjunto SAM se extiende hasta la definidora “padre”. Señálese aquí que, la definidora “deportes” se nutrió de aportaciones que explicitaban tal término, así como aquellas que describían algún deporte en particular, tales como “fútbol”. En la Tabla 7, se aprecia M y DSC para dicho concepto.

| <b>Estímulo: Masculino</b> |     |        |
|----------------------------|-----|--------|
| Definidoras                | M   | DSC    |
| Hombre                     | 167 | 100%   |
| Fuerza                     | 113 | 67.66% |
| Género                     | 37  | 22.15% |
| Rudeza                     | 25  | 14.97% |
| Deportes                   | 24  | 14.37% |
| Valentía                   | 19  | 11.37% |
| Traje/Vestimenta           | 15  | 8.98%  |
| Caballerosidad             | 14  | 8.38%  |
| Trabajo                    | 13  | 7.78%  |
| Padre                      | 12  | 7.18%  |

Tabla 7. Resultados de red semántica para definir el concepto "Masculino"

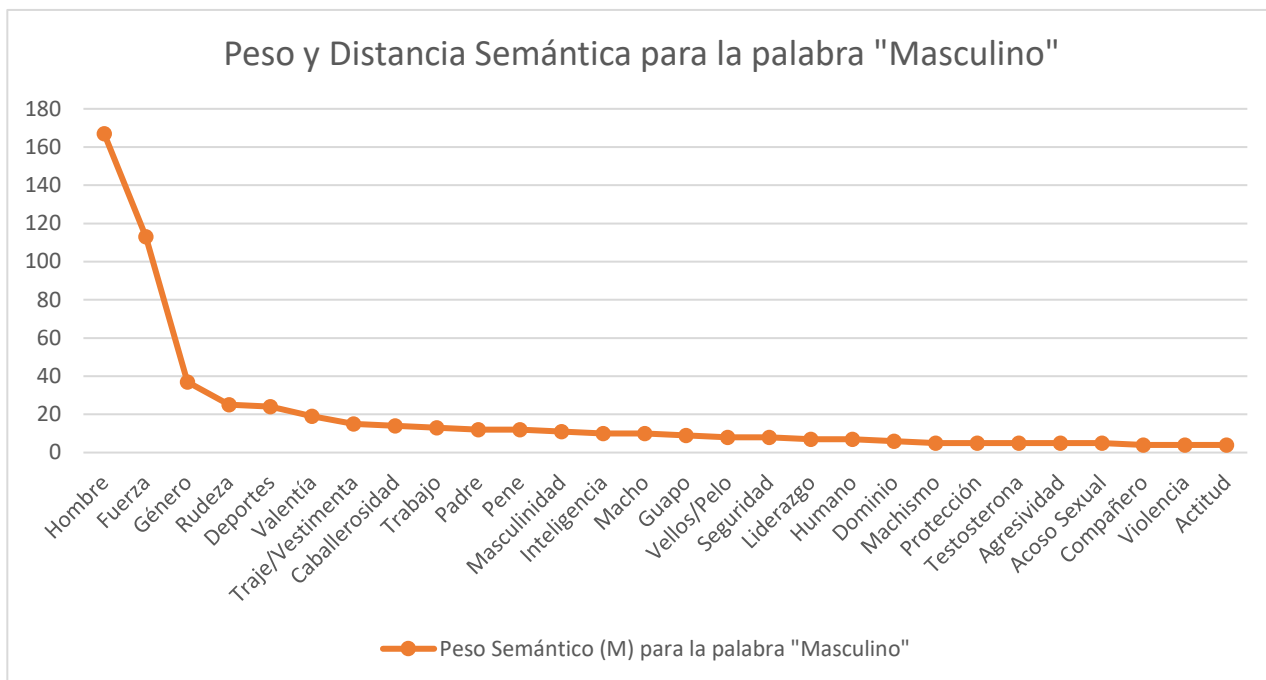


Figura 9. Gráfica de M y DSC para "Masculino"

Estos primeros análisis dieron lugar a la constitución de siete categorías en función de las que, de acuerdo con los jóvenes, se representa lo masculino. En la Figura 10, puede observarse el mapa semántico resultante; nótese que comparte varias categorías con el correspondiente a "Femenino", sin embargo, se presenta una nueva dimensión (actividad), donde se le adjudicó al género masculino de quehaceres propios de los varones.

Así pues, las categorías definidas para "Masculino" son: a) Biológico, compuesta por todas aquellas definidoras que describieran características o funciones orgánicas de los varones; b) Capacidad, integrada por aptitudes consideradas como masculinas; c) Relacional, donde se coloca a lo masculino ligado a otras esferas y como acción social; d) Comportamiento, formada por aquellas conductas catalogadas como propias de los varones; e) Actividad, constituida por recreaciones vistas como apropiadas o típicas en los hombres; f) Descripciones físicas, comprendiendo rasgos y atributos adecuados (o esperados) para el varón; y, finalmente, g) Exclusión, donde se colocaron las definidoras que

describen al género masculino como una variable excluyente y con capacidad de discriminar a otros actores sociales e, incluso, violentarlos.

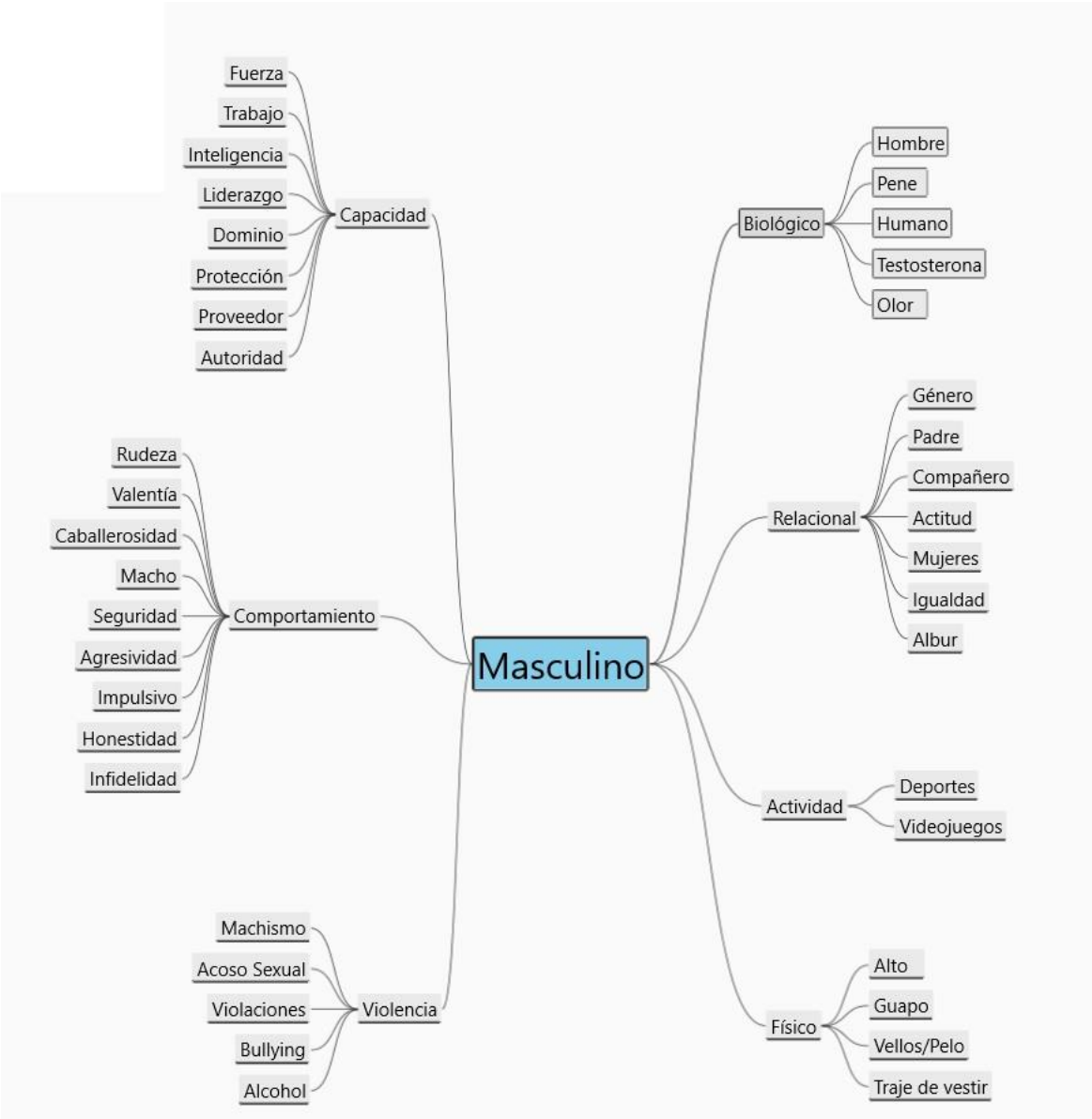


Figura 10. Mapa Semántico de la definidora "Masculino"

**5.1.4 El significado de "Machismo"**

La red semántica para "Machismo" está compuesta por 86 definidoras. En la Figura 11, se observa la gráfica correspondiente a la representación de este

concepto, donde el punto de corte se establece en “superioridad”, quedando el núcleo de la red compuesto por las seis palabras siguientes:

- a) Hombre
- b) Violencia
- c) Desigualdad
- d) Discriminación
- e) Injusticia
- f) Superioridad

Sin embargo, en la Tabla 8, pueden observarse tanto el valor M como la Distancia Semántica Cuantitativa para las primeras 10 definidoras que componen el conjunto SAM de acuerdo con el segundo método, comprendiendo hasta “Estupidez”.

| <b>Estímulo: Machismo</b> |     |      |
|---------------------------|-----|------|
| Definidoras               | M   | DSC  |
| Hombre                    | 100 | 100% |
| Violencia                 | 70  | 70%  |
| Desigualdad               | 44  | 44%  |
| Discriminación            | 33  | 33%  |
| Injusticia                | 30  | 30%  |
| Superioridad              | 18  | 18%  |
| Fuerza                    | 18  | 18%  |
| Ignorancia                | 17  | 17%  |
| Abuso                     | 16  | 16%  |
| Estupidez                 | 16  | 16%  |

Tabla 8. Resultados de red semántica para definir "Machismo"

A partir de las definidoras dadas por los estudiantes, se construyeron siete categorías para el estímulo “Machismo”. La mayoría de las definidoras tienen una connotación negativa y externa a la interacción de los participantes; en otras palabras, todas las dimensiones descritas para machismo representan al concepto

machista como un factor de deterioro en el tejido social y, en adición, ajeno a los jóvenes.

Así pues, las categorías se definen en: a) Expresión masculina, delimitando al machismo a la esfera de los varones y su experiencia como tales; b) Manifestación, donde se describen comportamientos y conductas consideradas como machistas; c) Relacional, colocando al machismo en relación con otras variables y esferas de la vida social; d) Organizador, señalando la capacidad del machismo para ordenar la vida cotidiana y las interacciones; e) Formador, estando así enraizado en la educación y el quehacer cotidiano de las comunidades; f) Descalificación, donde el machismo está tildado como una variable que subordina el pensamiento y la capacidad intelectual de sus prácticas y los participantes en las mismas; g) Actitud, donde se agruparon descripciones de predisposiciones de comportamiento inherentes al pensamiento machista, en su mayoría negativas. En la Figura 12, puede observarse el mapa semántico construido a partir de la definición de las anteriores categorías.

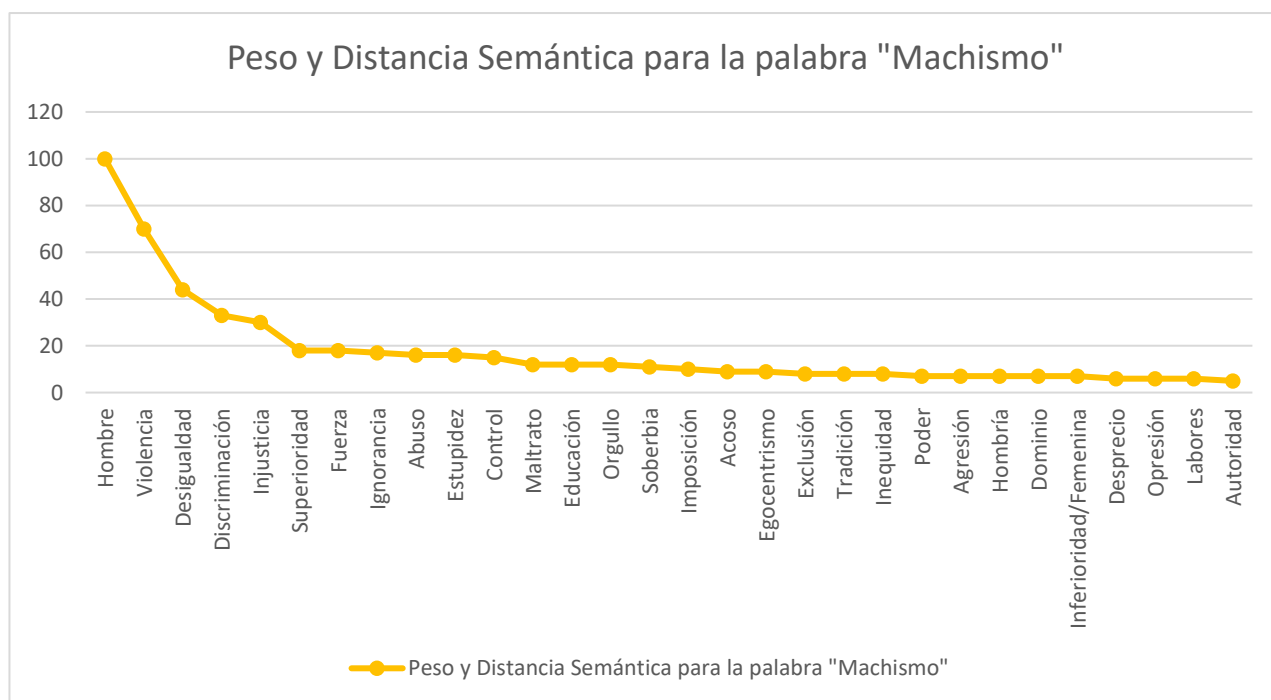


Figura 11. Gráfica de M y DSC para "Machismo"

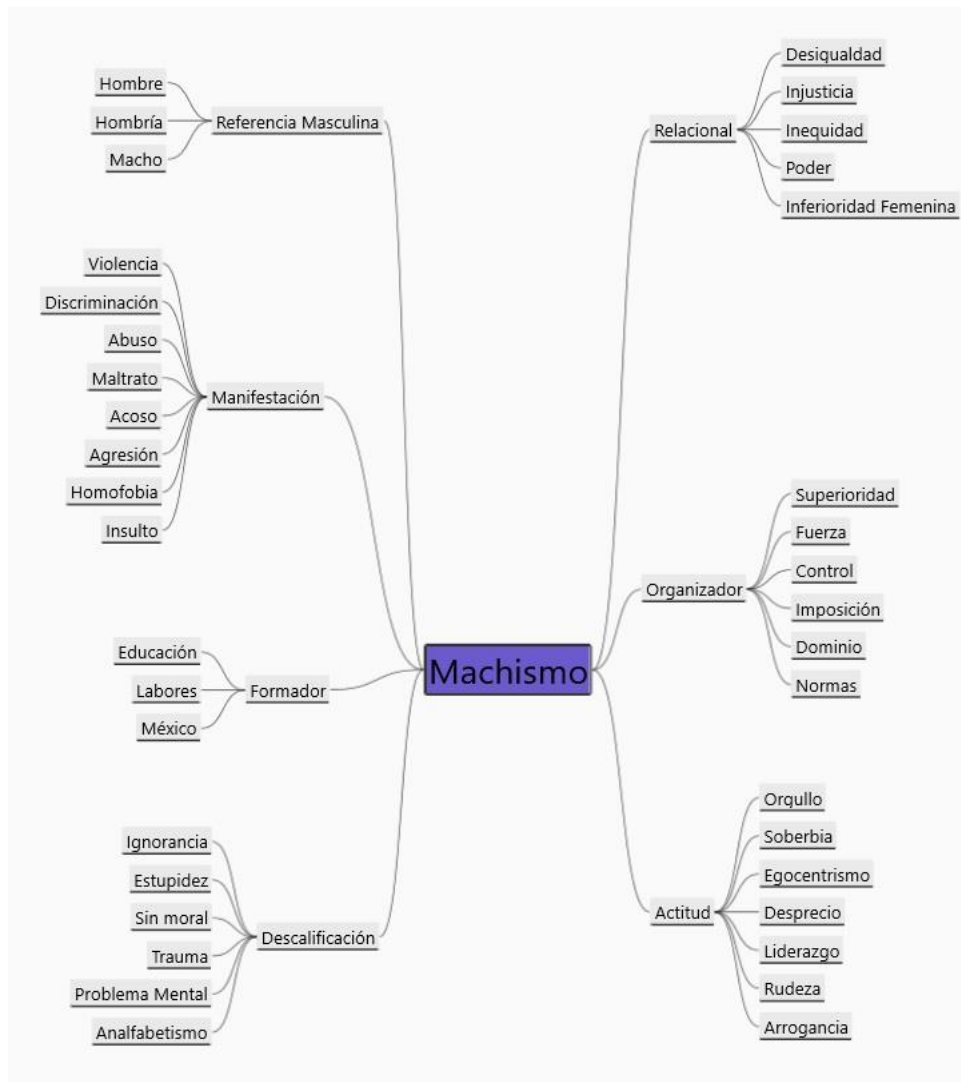


Figura 12. Mapa semántico para el estímulo "Machismo"

### 5.1.5 El significado de "Feminismo"

El TR para "Feminismo" consta de 91 definidoras, donde el punto de corte, de acuerdo con la Figura 13, se establece en "respeto". De esta manera, el núcleo de la red mediante el método gráfico se conforma por las siguientes siete definidoras:

a) Mujer

- b) Desigualdad
- c) Lucha
- d) Igualdad
- e) Derechos
- f) Equidad
- g) Respeto

Asimismo, en la Tabla 9 se pueden apreciar tanto el peso semántico como la Distancia Semántica Cuantitativa para las primeras 10 definidoras que integran el conjunto SAM siguiendo el segundo método, donde el límite queda establecido en “discriminación”.

Finalmente, se construyeron las categorías semánticas a partir de los primeros análisis; de este modo, feminismo se configuró a través de siete categorías. A diferencia del concepto anterior (machismo), las definiciones de feminismo variaron entre connotaciones tanto positivas como negativas. Así pues, las categorías conformadas son las siguientes: a) Referencia Femenina, acotando el feminismo como un ámbito exclusivo de las mujeres y lo femenino; b) Relacional, estando el concepto en relación a otras dimensiones de la vida cotidiana; c) Transgresión, siendo visto el feminismo como un movimiento de rebelión y contestatario; d) Manifestación, comprendiendo comportamientos considerados de corte feminista; e) Actitud, indicando determinadas predisposiciones a actuar ubicadas como características del pensamiento feminista; f) Segregación, donde se describe al feminismo como promotor de comportamiento y emergencia de grupos indeseables y extremistas; g) Descalificación, restando validez al movimiento feminista a través de adjetivos que lo colocan como un deterioro en el tejido social. En la Figura 14 puede observarse el mapa semántico.

| Estímulo: Feminismo |     |        |
|---------------------|-----|--------|
| Definidoras         | M   | DSC    |
| Mujer               | 125 | 100%   |
| Desigualdad         | 55  | 44%    |
| Lucha               | 46  | 36.80% |
| Igualdad            | 31  | 24.80% |
| Derechos            | 30  | 24%    |
| Equidad             | 23  | 18.40% |
| Respeto             | 23  | 18.40% |
| Violencia           | 21  | 16.80% |
| Superioridad        | 20  | 16%    |
| Discriminación      | 15  | 12%    |

Tabla 9. Resultados de red semántica para definir "Feminismo"

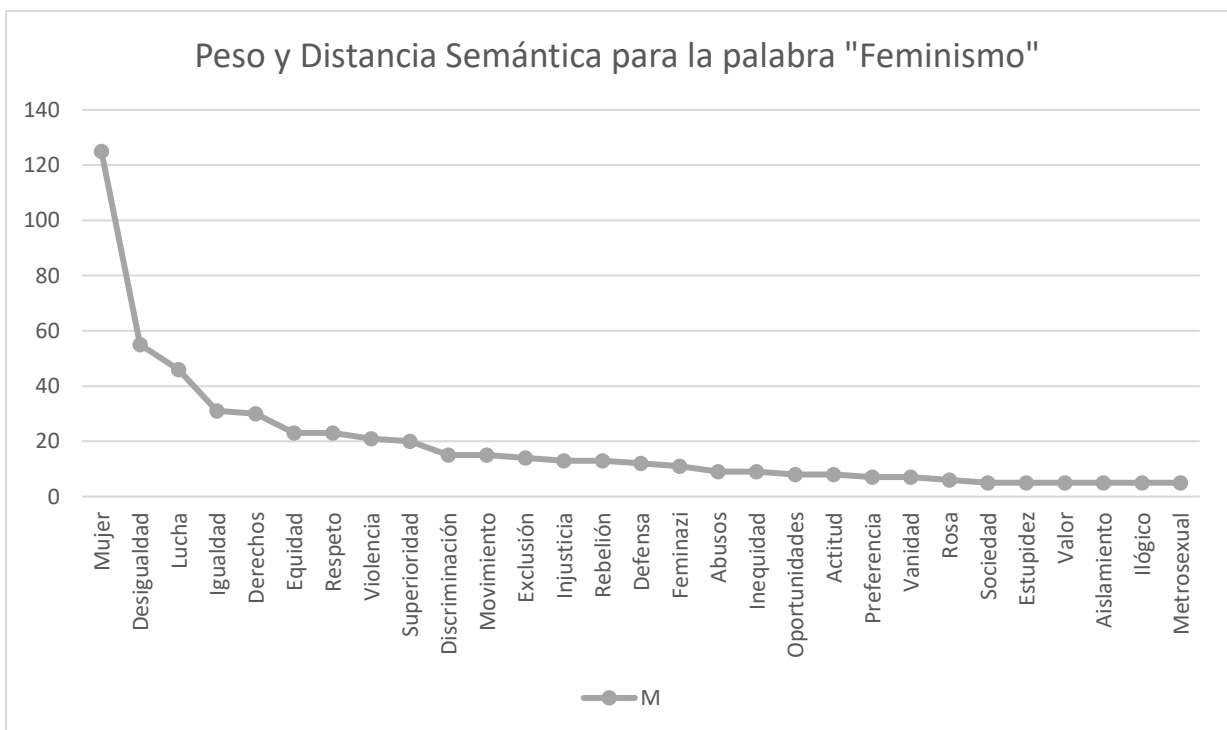


Figura 13. Gráfica de M y DSC para "Feminismo"



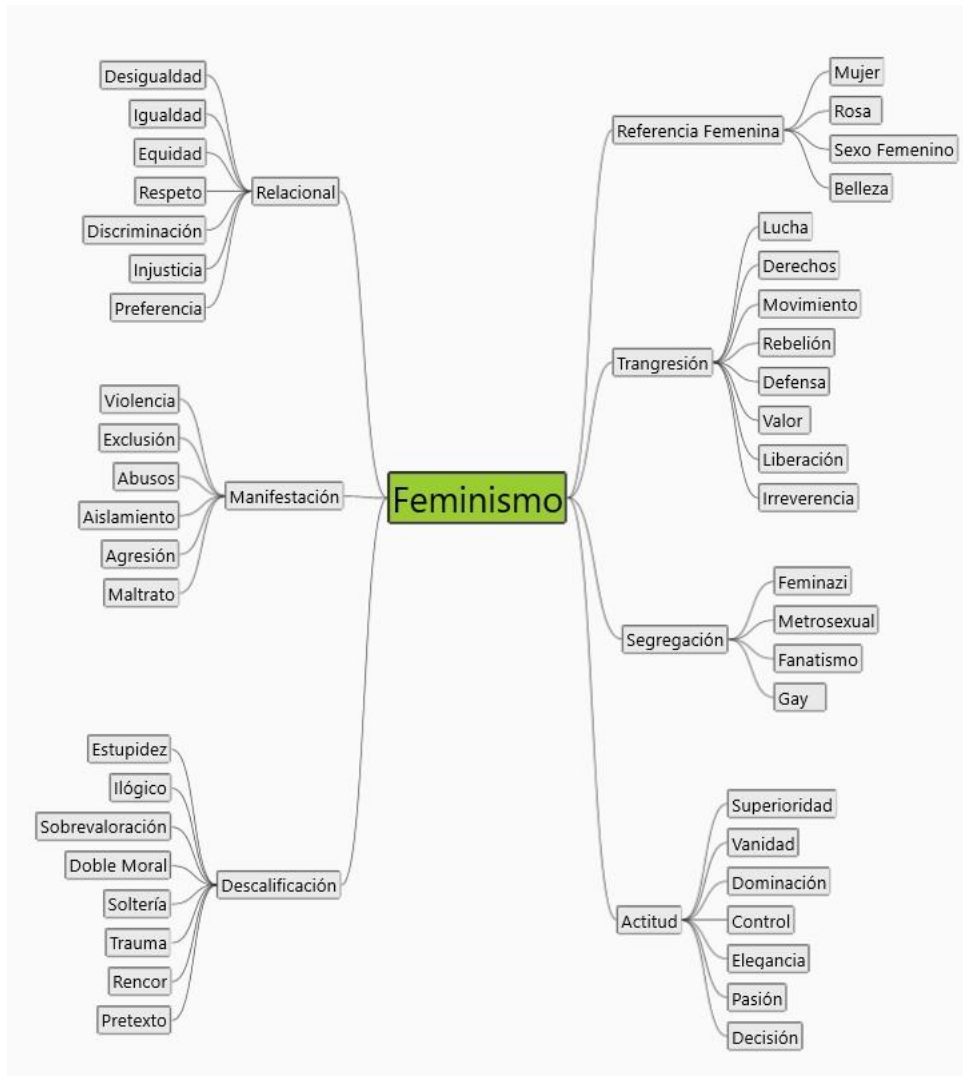


Figura 14. Mapa Semántico para el concepto "Feminismo"

Así pues, con estos primeros análisis y la posterior construcción de categorías de significado, se armó un marco de referencia para las posteriores actividades y dispositivos narrativos y autobiográficos. De esta forma, se da paso a los análisis realizados a partir de lo obtenido en el debate grupal.

## 5.2 Desarrollo del debate

El debate se construyó con todos los miembros del grupo y se partió de los estímulos presentados en las redes semánticas, planteando una pregunta de apertura a la discusión en torno a lo que habían escrito en sus respuestas para cada estímulo, indagando cómo habían llegado a establecer las determinadas definidoras. Así, se comenzó explorando las definidoras para “Femenino”, a lo cual, los jóvenes encontraron varias coincidencias en sus respuestas. Principalmente, en la relación de “mujer” con rasgos prototípicos, tales como la belleza y el arreglo personal en una descripción física, así como la vanidad, la ternura y la sensualidad como aspectos de comportamiento.

No obstante, también encontraron algunas discrepancias en cuanto a la manera de definir a las mujeres, viéndose éstas acentuadas entre los varones y las mujeres; es decir, un varón opinaba que una mujer debía ser delicada y bonita, mientras que una de sus compañeras le cuestionaba tal respuesta en torno a la negación de la diversidad entre las mujeres, así como de la posibilidad de ser fuerte. En este sentido, el discurso de los varones objetivaba el imaginario de la descripción física y de comportamiento, aludiendo a un estereotipo femenino basado en un papel pasivo dentro de la sociedad; mientras que el de las mujeres reflejaba una mayor presencia de las capacidades; de estas últimas, la “fuerza” fue la mayormente mencionada para la discusión y, en concordancia con la red semántica, la de mayor presencia en el pensamiento.

En torno a la fuerza de las mujeres, surgió el tema del feminismo. Tal concepto se colocó como polémico para el grupo, en función de dos perspectivas:

- a) El feminismo visto como un movimiento iniciado por mujeres para reclamar injusticias y denunciar la conducta machista y los abusos consecuentes.
- b) El feminismo como el antónimo de machismo, siendo entonces la búsqueda de la supremacía femenina, a través de la invisibilización de los varones de la esfera pública.

Desde estas dos principales visiones del feminismo, los jóvenes relataron parte de sus vivencias cotidianas para sostener sus propios argumentos. Por ejemplo, con respecto a la primera perspectiva descrita, la mayoría de las compañeras describieron el acoso y la violencia sexual como una de las principales injusticias y demandas que las mujeres hacen para ser consideradas como un igual a los hombres, a lo que varios de sus compañeros varones estuvieron de acuerdo. En relación con esta misma discusión, los varones complementaron dicha necesidad por parte de las poblaciones femeninas, con la denuncia de situaciones de violencia, siendo la más mencionada la violencia doméstica; aún más, todos los ejemplos dados denotaron una mayor representación en el discurso de la violencia física como una señal de conducta machista.

Así pues, los jóvenes también concluyeron que la visibilización de tales problemáticas resulta indispensable para poder pensar en una igualdad entre los géneros. Sin embargo, los varones plantearon a los programas y soluciones de carácter público vigentes en la Ciudad de México como poco eficientes y sin efecto alguno en cuanto a la búsqueda de una igualdad entre los géneros. De estos ejemplos, el más mencionado fue la división de los vagones del Sistema de Transporte Público Metro, donde los primeros dos carros del convoy se destinan para poblaciones femeninas y de la tercera edad. De este modo, los jóvenes varones describieron estas soluciones como otorgamiento de privilegios que dan lugar a abusos por parte de las mujeres hacia los hombres, a lo que compartieron experiencias donde fueron “echados” de dichos lugares. En este sentido, establecieron a la distinción de los espacios como una medida que valida una diferencia en cuanto a los accesos y oportunidades de hombres y mujeres en lugar de fomentar el respeto entre ellos, por lo que la exclusión de uno u otro se torna “aceptable”, quedando así la población segregada y sin un sentimiento de unión. Esto lleva implícita la idea de que es imposible cambiar al “macho” para que respete a las mujeres, entonces, la única solución es separarlos para evitar más oportunidades de agresión.

En suma, la primera perspectiva describe a la categoría de la transgresión, donde se plantea al feminismo como un movimiento que va en contra de las normas establecidas y los abusos por parte de los hombres hacia las mujeres; la segunda postura nos habla principalmente de la descalificación del movimiento feminista, donde se le delinea como el antagonista del machismo, por tanto, un antónimo; en otras palabras, si el machismo, de acuerdo con los jóvenes, se refiere a la supremacía de los hombres y la opresión hacia las mujeres, el feminismo entonces le da primacía a las mujeres y oprime a los hombres. Como resultado, si el machismo resulta un deterioro en la sociedad debido a la restricción en cuanto a las oportunidades y expresión de la sexualidad, igualmente el feminismo, por lo que se invalidan sus argumentos. Señálese que la descalificación tuvo una mayor presencia en el debate.

Sobre esta misma discusión, entre los jóvenes surgió un término: *feminazi*. En cuanto se llegó a esta palabra, varios participantes rieron. Al ser, evidentemente, un término compartido entre la mayoría de los participantes, se indagó con ellos cuál era el significado de tal palabra. Así, *feminazi* es una palabra usada por los participantes para referirse o describir actitudes y comportamientos radicales por parte del movimiento feminista, donde la esfera masculina queda borrada o bien las mujeres asumen el derecho de agredir a los hombres en la misma medida que ellas han sido agredidas o excluidas. Nuevamente, la categoría descalificadora se hace presente en este término; la capacidad de abarcamiento de la definidora es cada vez más amplia, de tal forma que al movimiento feminista en sí mismo, se le considera como radical, y se asume la creencia de que sus participantes muestran conductas extremistas. Además, “feminazi” también ha ido ganando terreno en las redes sociales, generando un rechazo cada vez más palpable hacia los postulados y propuestas feministas; de esta forma, sitios en la red, publicaciones o recursos audiovisuales que aluden o tratan sobre feminismo, son tildados como “feminazis”, perdiendo de inmediato validez para los jóvenes. Cabe señalar que tal visión se vio compartida tanto por los hombres como por las mujeres del grupo.

Esta perspectiva pesimista y sesgada del feminismo se vio argumentada a través del cuestionamiento de la pertinencia de los programas públicos que buscan ayudar a las mujeres, abordados previamente y que, de acuerdo con los jóvenes, se refieren a intervenciones que no promueven igualdad entre los géneros. Así pues, se planteó una pregunta fundamental: “¿qué es la igualdad de género?”. Como respuesta, varias contribuciones de los participantes la definieron como la posibilidad de tener mismas oportunidades para hombres y mujeres, ahondando en ofertas laborales (espacios donde la población femenina es reducida), así como en la delimitación de los roles en la familia (por ejemplo, la distribución de tareas en el hogar, la participación en distintas dinámicas como el cuidado de los hijos, entre otros), señalando como prioritario la necesidad de cambiar actitudes y comportamientos machistas como un primer paso, a lo que denominaron “apertura de pensamiento”.

Es así como los jóvenes se ubicaron dentro de dicha apertura, señalando las enseñanzas de los mayores como el principal motor de las ideas sexistas y el causante de la existencia de una diferencia de ideas entre ambos colectivos (jóvenes y adultos). Fue en este momento donde se observó que los jóvenes establecen una distancia entre ellos y los adultos. En adición, describieron a las redes sociales como una nueva herramienta para definirse, y que los mayores no logran entender, puesto que los mecanismos de las redes sociales no son aquellos con los que -principalmente sus padres- están familiarizados. De este modo, los jóvenes muestran los esbozos de una visión crítica del grupo en el que se desarrollan empero, no se consideran participantes de las diversas dinámicas que allí se gestan.

En este sentido, la educación en casa fue vista como el origen de la replicación de creencias sexistas, donde las costumbres son catalogadas como las principales promotoras del estereotipo del “macho mexicano”. Tal figura encuentra su objetivación en la interacción con una pareja femenina, traducida ésta en el papel de la esposa; los jóvenes encontraron la más esencial ejemplificación de un “macho” en la sumisión de las mujeres expresada a través de la violencia doméstica,

típicamente física. Por tanto, el machismo queda definido por estos comportamientos e interacciones. Al indagarse con los participantes por otras formas de violencia de género, se planteó la violencia verbal; no obstante, nuevamente fueron descritos comportamientos que denotan una violencia completamente abierta como insultos, descalificaciones de los hombres hacia las mujeres en cuanto a sus capacidades o recursos, así como burlas o humillaciones. Estos ejemplos de violencia de género se vieron reforzados por medio de la descripción de manifestaciones cada vez más intensas, abordando el feminicidio y la violación como el extremo del machismo.

Queda así visto que el sexismo se encuentra en el imaginario de este grupo mediante modelos o figuras fundamentalmente estereotipadas objetivadas en roles típicos de la sociedad, como el esposo trabajador o la ama de casa. Además, la discriminación de género es descrita y visible por expresiones de violencia completamente abierta hacia, principalmente, las mujeres, aunque se describió también el rechazo hacia la diversidad sexual. Este rechazo es también visible si observamos que en el estímulo “Femenino”, encontramos definidoras como “gay”; en este sentido, los homosexuales (hombres, pues la homosexualidad femenina no apareció en la discusión) están definidos como ajenos a lo masculinos y, por tanto, en una subordinación. Tal cuestión queda reforzada con la categoría Segregación para el estímulo Feminismo, donde “metrosexual” y toda actitud considerada femenina en un hombre, se define como indeseable.

A partir de lo anterior, podemos observar el esquema de la hegemonía masculina interiorizada en los jóvenes, al ser capaces de catalogar hombres y mujeres tradicionales de aquellos “atípicos”, donde, especialmente los hombres con actitudes consideradas femeninas o propias de las mujeres, son segregados. No obstante, tal discurso no es visto como sexista o promotor de discriminación, puesto que se trata de un prototipo de masculinidad que los jóvenes esperan ver en todos los varones; en otras palabras, la diversidad en los hombres es negada por parte de los jóvenes, definiendo un modelo único para ser masculino. Adicionalmente, y aunque dicha perspectiva era abordada constantemente en las opiniones y

contribuciones de los participantes, también se defendía la parte emocional del varón, aludiendo a frases muy populares como “los hombres también pueden llorar”, “los hombres también sienten”, entre otras. Así, la masculinidad queda fundada en un modelo que otorga ciertos permisos, siempre y cuando, los hombres no se alejen demasiado de tal patrón, o de lo contrario, corren el riesgo de ser considerados femeninos y, en consecuencia, segregados.

Con todo lo abordado en este apartado, podemos entonces observar las principales aristas presentes acerca del género con respecto a los jóvenes de este grupo:

- La masculinidad y la feminidad están definidas a partir de un modelo único y deseable, donde la diversidad tiene lugar, siempre que se esté cerca de la centralidad. No hay lugar para polarizaciones.
- El machismo está definido a partir de un modelo de “macho mexicano” que manifiesta conductas estereotipadas a través de la violencia, generalmente doméstica, y en instituciones como el matrimonio (maltrato a la esposa), o la familia (educación diferenciada a los hijos e hijas).
- Los jóvenes identifican una brecha entre el mundo adulto y el suyo, definiéndose como ajenos a las enseñanzas de los mayores. No consideran que ellos mismos pueden ejercer la misma ideología de género por la socialización con sus familiares y amigos a través de otras dinámicas e interacciones que no impliquen violencia física.
- En el ámbito público, los jóvenes identifican una hostilidad entre hombres y mujeres, al considerar que estas últimas, en búsqueda de la igualdad, se han hecho acreedoras de privilegios, validando la diferencia y, por tanto, negando que exista una igualdad entre los géneros.
- El feminismo es definido como un antónimo de machismo, a partir de la identificación de posturas y discursos radicales que, como consecuencia, invalidan los argumentos principales del movimiento.

### **5.3 Con respecto al juego de rol**

#### **5.3.1 Conociendo los personajes**

Para la recopilación de los datos brindados por el juego de rol, se analizaron las videograbaciones realizadas y se contrastaron con las bitácoras hechas por parte de los aplicadores del taller. Cabe señalar que, para realizar el juego de rol, se dividió al grupo en dos, contando con aproximadamente 22 chicos por día; a su vez, cada subgrupo fue dividido en dos equipos, de tal forma que cada personaje que conforma el juego de rol fuera construido en parejas.

La repartición de personajes fue totalmente al azar, pudiendo ser asignado un personaje femenino a una pareja de varones o bien, un personaje masculino a una pareja de mujeres. Durante los primeros cinco minutos de construcción de personaje, la presencia de este caso fue un primer impacto, sobre todo, para los hombres. Incomodidad, intentos de intercambiar personajes, así como aclaraciones sobre una posible equivocación en la repartición de hojas de personaje, fue la forma de expresar tal conflicto. No obstante, en el tiempo destinado, los jóvenes mostraron una aceptación gradual del rol a interpretar. Por el contrario, a las mujeres les causó mayor curiosidad la oportunidad de interpretar a un hombre, estableciendo acuerdos con su pareja para poder representarlo “de la mejor manera”, de acuerdo con la descripción proporcionada en la hoja.

Durante la primera ronda, dedicada a la presentación de los personajes, el conflicto por interpretar a un personaje del otro sexo se volvió a hacer presente, donde los varones se presentaban con inseguridad, al tener que hablar de sí mismos a través de un discurso con sustantivos y adjetivos en femenino. Tal impacto fue compartido en el grupo, al ser acompañadas las presentaciones de risas y cuchicheos entre los participantes. Esta cuestión de mostrarse ajeno a la situación y al rol en una primera instancia, fue considerado por parte de los investigadores como un rechazo esperado de acuerdo con el marco construido a partir de las redes semánticas y el debate; esto es, al estar los géneros separados en el imaginario, la esfera masculina y femenina son mutuamente excluyentes, por lo que un varón



hablando de sí mismo (incluso si se describe un personaje) desde una perspectiva femenina, así como del uso de características físicas consideradas femeninas (“soy bonita, con cabello largo...”) se coloca como un discurso polémico y poco usual.

Sin embargo, de los personajes que más controversia causó desde la presentación, tanto para quien lo representaba (fuera un varón o una mujer), como para los demás compañeros, fue el de la bailarina de pole-dance. Esta controversia fue interpretada a partir del nerviosismo por presentarse por parte de quienes la representaron, como la tensión y expresión de sorpresa de los demás. Caso contrario ocurrió con los roles del matrimonio “modelo”, así como el de la hija. Su descripción y representación física (delimitada en los movimientos y modos de actuar del compañero o compañera) denotaron cierta facilidad en la ejecución, así como las características adicionales que asignaron para su personaje.

Cabe señalar que al hombre se le dotaba de una trayectoria académica y laboral (“estudié en una universidad de alto prestigio”, “vengo de una buena familia, con reconocimiento”), mientras que, con la mujer, se presentaban a partir de rasgos hogareños y, con ello, la educación en casa (“me gusta el orden”, “cuido mucho a mi familia”, “mi familia es de valores”). En este sentido, podemos ver objetivadas las categorías descriptivas de lo masculino y lo femenino definidas en las redes semánticas, así como la capacidad configuradora de las generaciones más veteranas para con las más jóvenes, estableciendo un ejemplo o un modelo a seguir, en el ámbito público (el jefe de familia) y en el privado (la ama de casa).

### **5.3.2 Involucramiento y establecimiento de posturas**

Otra cuestión destacable en el desarrollo del juego de rol fue el paulatino involucramiento de los participantes en la dinámica; es decir, durante las primeras rondas los jóvenes se mostraban externos a la situación, no obstante, conforme el juego avanzaba, se pudo observar un mayor compromiso para con el personaje y para la resolución del conflicto. Tal implicación se tradujo en la manifestación de una posición (“yo soy de la opinión de que hay que buscar un culpable”), de una búsqueda de alianzas con otros compañeros (“estoy de acuerdo con Gerardo, de

hecho, nos llevamos bien”), así como defensa del personaje mediante un discurso donde se hizo visible que los participantes “abrazaron” por completo las características del rol (“para mí, lo más importante son las obras de arte, es lo que más valoro, no tendrían por qué sospechar de mí”).

Este conocimiento del personaje se hizo extensible a suponer las características de los otros; en otras palabras, los participantes realizaron asunciones del estilo de vida sobre los demás personajes, pudiendo haber sido dichas por los compañeros durante la presentación o no. Esto dio lugar a visibilizar el mecanismo de los prejuicios puestos en acción, pues los jóvenes atacaban a las figuras “polémicas” (generalmente), a partir de afirmaciones no dichas al principio del juego, pero fundadas en las características conocidas. Como ejemplo de esto último, se cuenta con las contribuciones hechas para describir a la bailarina de pole-dance:

*Yo estoy pensando que me están haciendo un cuatro, casualmente no le quitaron nada a la más respetable que, para mí, perdóname que lo diga, pero es una cualquiera [...], yo sólo quiero que se arregle todo, no sé cómo.*

*A lo mejor, ella estaba despechada y me quiso robar el carro [...], o a lo mejor sus clientes no han sido lo bastante generosos con ella y se aprovechó de los demás.*

Tales afirmaciones se interpretan a partir de la categoría que comprende las actitudes femeninas en el imaginario del grupo, puesto que la sexualidad femenina fue completamente ignorada en las definidoras, de manera tal que una mujer que explora estos terrenos es considerada como indeseable, ya que no es representativa de lo femenino. Al respecto, los compañeros que representaron este rol (bailarina de pole-dance) intentaron defenderse a través de compartir otras perspectivas o experiencias en la historia de vida; en otras palabras, platicaban al grupo otras facetas de la vida cotidiana, enfatizando en la necesidad de no ser etiquetada por su trabajo, sino ser vista como una persona que experimenta las

mismas dimensiones que los otros. Esto puede observarse con la siguiente contribución:

*Yo vengo de una familia humilde y he aprendido a irme ganando las cosas y a valorarlas [...], siento que no deberían de tacharme de que es un mal trabajo si eso es un deporte, y a mí me gusta divertirme y es la forma en la que lo hago.*

*Es mi vida, es mi trabajo [...], pero eso es muy aparte. Mi trabajo no tiene nada que ver con la persona que yo soy. Creo que tengo más valores que muchos de aquí.*

Cabe destacar que los “ataques” a esta figura en particular, fueron constantes durante todos los juegos de rol; no obstante, a medida que se platicaban otros intereses o se compartía la historia de vida, los personajes parecían mostrarse más comprensivos, decrementando la severidad de sus juicios. Aun así, siempre se mantuvo cierta reserva de hacer posibles alianzas con este personaje; aquél que manifestara acuerdo con las ideas de la bailarina, era sugerido como una de sus “aventuras”.

### **5.3.3 Tradición y educación**

Por otro lado, los personajes “tradicionales” fueron interpretados con una mayor naturalidad por lo compañeros. Asimismo, la adopción de un discurso considerado como propio para estas figuras, fue sencillo de representar en las intervenciones, de acuerdo con lo observado en las videograbaciones, así como de lo recuperado en los reportes de los investigadores. Se ha planteado previamente el peso que tienen estas figuras como capaces de educar y modelar las interacciones de los jóvenes, a través de regaños o sanciones; en particular, con la representación de la ama de casa, se retoma el siguiente diálogo de un compañero, interpretado como una reprimenda a la hija, a partir de un comportamiento considerado como no adecuado en las jovencitas:

*¿Cómo que te acostaste con ese barbaján? Ahorita vas a ver en la casa, te voy a quitar el Facebook, o mejor nos vamos a vivir a otro lugar.*

Asimismo, en la interpretación del padre y jefe de familia, el comportamiento de los jóvenes aludía a una posición firme y seria. Se comparte la siguiente contribución donde, nuevamente, se observa una corrección en el comportamiento de la hija.

*Jovencita, ¿qué pasa aquí? Ese no es el comportamiento de una señorita, ¿qué es lo que te hemos enseñado tu madre y yo? Usted es una señorita muy refinada.*

Con estas dos participaciones, se puede ver en acción el discurso adulto que los jóvenes observan cotidianamente, así como la educación en género en casa para, sobre todo, las mujeres, donde determinadas conductas son impropias en las jóvenes, y es tarea de los padres corregir tales acciones. Al decir lo que no se ajusta al comportamiento de una “señorita”, puede establecerse entonces que los jóvenes sí conocen lo que es apropiado para las adolescentes, qué es lo que se les permite hacer y qué debe sancionarse.

Así pues, con lo recuperado de la bailarina de pole-dance, y con los comentarios hechos a la hija, puede observarse la presencia de un continuo de las mujeres, donde se determina a una mujer ideal, que coincida con todo lo esperado de acuerdo con el estereotipo femenino, la objetivación de las categorías Físico y Comportamiento (delicadeza, belleza y maternal), y colocando en el otro extremo a la mujer indeseable, la perversa, la “cualquiera”, misma que no tuvo lugar en la red semántica, y por tanto, en el imaginario, por lo que es mejor que se mantenga oculta. Sin embargo, resulta fundamental la presencia de esta mujer en el tejido social, pues el entretenimiento masculino no podría tener lugar de lo contrario. Esto se ve planteado con la siguiente contribución:

*Discúlpame, pero yo creo que a lo mejor tú has de engañar a tu mujer, pues es una de esas que sólo te sirve para el día, pero para la noche ¿quién?*

En este sentido, el comportamiento de las mujeres fue ubicado y analizado en relación hacia qué extremo se encuentra más cercano, pudiendo entonces juzgar, sugerir cambios y/o sancionar, si es que está cerca de ser una mala mujer; o bien, felicitar y animar, en caso de encontrarse cerca de ser buena. De esta manera, las mujeres son educadas mediante los buenos y malos ejemplos, esperando que se puedan ajustar a determinados parámetros considerados como adecuados. Con la siguiente contribución, hecha por el personaje del jefe de familia, puede verse objetivada tal cuestión:

*Yo sí quiero culpar a la bailarina de pole-dance, porque por sus malas influencias, es que están llevando a mi hija a eso.*

Adicionalmente, el plantear Facebook como un premio o una sanción, describe a esta red social como un espacio privilegiado y de gran relevancia para los jóvenes, pues constituyen lugares donde los padres no tienen una intervención directa y, estas correcciones no pueden tener lugar. El encuentro y posterior conflicto de estos dos discursos pudieron verse ejemplificados en las respuestas que el personaje de la joven hacía para sus padres, a saber:

*Tu opinión y la mayoría de estos no me interesa, yo sólo estoy esperando a cumplir la mayoría de edad para largarme de esta pocilga.*

#### **5.3.4 Neutralidad en la discusión**

La deseabilidad de la mujer se vio confirmada al comprobar que, en ninguno de los juegos de rol, el papel de la ama de casa representó una polémica. Sin embargo, sí tenía la posibilidad de corregir a su hija, por una parte, y por otra, reprobar comportamientos inadecuados en otros personajes. Aun con esta posición, la mayoría de las representaciones construyeron un papel con pocas intervenciones que afectaran la discusión, pues, por lo general, secundaban lo que el personaje del marido determinaba, o defendían a su familia, marcando un límite entre lo

doméstico, y lo público. Esta última característica se vio reforzada cuando surgían comentarios acerca de la vida íntima entre ella y su esposo:

*Realmente estoy muy preocupada por lo que pasó, nosotros (la familia) tenemos algunos problemas, pero no es algo que tengamos que estar diciendo, pero nuestros valores nos hacen respetar a los otros [...], las fiestas de Luis me dan algo qué pensar, y creo que ponen en peligro a mi familia.*

*Mi marido es un hombre ejemplar, mi familia es ejemplar, y no se vale que nos estén haciendo este tipo de acusaciones.*

Esta transición constante entre tomar una posición para debatir y la neutralidad, hizo que el personaje fuera capaz de simpatizar tanto con los personajes “tradicionales”, como con aquellos que, tras varias rondas, se manifestaron en una postura ambivalente, estableciendo acuerdos con ambos “bandos” (polémicos y tradicionales); así, tomó el papel de consejera y conciliadora entre dos partes en conflicto. No obstante, tuvo sus reservas con los que se quedaron en la posición controversial (principalmente, la bailarina).

Con respecto a la ambivalencia, se refiere a personajes colocados en una u otra línea, los cuales, tras las diferentes rondas, fueron tomando una postura más neutral.

*Yo creo que tanto el señor (Gilberto), como la señorita Nicole tienen razón, estoy de acuerdo con los dos. No sé ustedes qué opinen.*

Tal fenómeno observado ocurrió, principalmente, con “Gerardo” (como en el testimonio recién proporcionado) y “Lili”. De estos dos, el último fue quien causó una mayor sorpresa para los investigadores, en una primera instancia. No obstante, tras analizar los diferentes discursos dados por los compañeros que representaron dicho rol, se observó una constante convocatoria a respetarse entre unos y otros, así como un llamado a la unión y comprensión entre vecinos, a pesar de las diferencias tan grandes que pudiesen estar presentes:

*A ti (a Luis) te robaron tu auto, ya ni modo, si tienes dinero, puedes ir a comprar otro. Y usted, señor (a Gilberto), debería buscar cómo ayudar a su familia y dejar de juzgar a su esposa sólo porque vende cosas por catálogo.*

Esto último se interpretó como una necesidad de reciprocidad en el trato, siendo que representa a una minoría, si bien no de facto, sí en presencia en el discurso, pues tópicos relacionados con la diversidad sexual, y en particular con la población transexual, son generalmente evitados. En este sentido, y retomando lo encontrado en las redes semánticas, se vuelven a hacer presentes las categorías de la Exclusión y la Segregación de lo femenino, traducidas en la controversia que representa el no visibilizar a los géneros funcionando de manera paralela, pues lo masculino se posiciona como un antónimo de femenino, de forma tal que son esferas que, de verse conviviendo y complementándose, surge una duda en el trato, pues no se tiene la seguridad de si se trata de un varón o una mujer, así como la diversidad centralizada, donde otras experiencias de la sexualidad humana alejadas de los arquetipos establecidos, causan impacto y respuestas de violencia. Esto da lugar al uso de comentarios peyorativos para dirigirse a dicho personaje. Como ejemplo, se tiene la siguiente participación:

*Y tú, el transexual (risas)... bueno, hombre, mujer, lo que seas, no creas que no sospecho de ti.*

Los más reservados para dirigirse a “Lili”, cuidaban mucho el uso del lenguaje, probablemente como un intento de no ofender al personaje. En otros casos, el personaje resultaba invisibilizado, pues la problemática de la pérdida de las obras de arte era constantemente ignorada, aunque ronda tras ronda, los compañeros de la representación quisieran retomar la situación. Con esto último, podemos ver confirmada una ausencia de la diversidad sexual en el discurso; probablemente, al no resultar en algo comprensible (dado el marco referido de las redes semánticas, los arquetipos y los modelos de género mutuamente excluyentes), los problemas o las necesidades de estas poblaciones son ignorados o relegados.

Se muestra así una diferencia en el trato con los diferentes personajes, viéndose acentuada hacia las mujeres. Se infiere que tal observación encuentra sus fundamentos en el continuo previamente descrito, mismo que se halla delimitado por dos ideales culturales que indican los rasgos imprescindibles de lo femenino en un extremo, y aquellas características que son inapropiadas (pero ocasionalmente necesarias) de la feminidad. Adicionalmente, ambos géneros son mutuamente excluyentes, de tal forma que lo femenino comprende únicamente a las mujeres, y las descripciones construidas aplican únicamente para éstas, a su vez que las características consideradas masculinas, funcionan sólo para los varones.

De este modo, las interacciones entre hombres y mujeres, entre hombres y entre mujeres, así como aquellas entre diferentes generaciones, modulan las acciones, configuran la realidad y, mediante diferentes mecanismos, crean normas y cuidan que estas mismas se cumplan. Finalmente, la forma de ver cristalizadas estas enseñanzas es mediante los ejemplos (buenos y malos), así como los ideales y modelos en el imaginario, que conviven en el mismo tejido, y que son necesarios para poder colocarse en el continuo. En otras palabras, la buena mujer (u hombre) no puede tener sentido si no se identifica a una mala mujer (o un hombre “raro”); como resultado, una persona será tratada de uno u otro modo, dependiendo de qué extremo esté más cerca.

Tales cuestiones configuran la identidad de los miembros de las comunidades e impactan directamente en su intervención en diversas prácticas y dinámicas. Este último punto pudo verse cristalizado en la forma en que los compañeros interactuaron en el juego, en su modo de expresarse sobre los otros, y qué tan involucrados con el problema principal estuvieron a lo largo de toda la dinámica. No obstante, tales interpretaciones fueron complementadas con las contribuciones de los participantes al término del juego de rol, mismas que se abordarán en el siguiente punto.



### 5.3.5 Conclusiones de los participantes.

Al finalizar los juegos de rol, se les solicitaron a los jóvenes sus opiniones acerca de toda la dinámica a modo de plenaria. Las preguntas fueron en torno al cómo se sintieron durante todo el juego, la manera en la que habían construido el personaje, su opinión de éste, así como sus principales observaciones de la actividad y el desarrollo de la situación. Con los comentarios de los participantes, se identificaron algunas aristas principales que se abordarán a continuación.

En primer lugar, los jóvenes comenzaron por relatar la manera en la que construyeron a su personaje, destacando a las hojas proporcionadas como de gran ayuda; sin embargo, la forma de complementar los huecos para delinear la forma de actuar o intervenir en el juego, fue la referencia a modelos o ideales que los chicos conocen a través de diversos mecanismos, como el acercamiento con determinados medios de comunicación masiva por un lado, y por otro, las observaciones dentro del contexto en el que se desenvuelven, referidas a familiares, amigos, vecinos o conocidos. Como ejemplo, se toma la siguiente participación:

*El personaje de la ama de casa ya está construido por la sociedad, que tiene que cuidar a los hijos, debe enseñar los valores, educar, ser un buen ejemplo para los demás, y eso no nos cuesta trabajo representarlo porque ya los tenemos idealizados.*

Con la previa contribución, es visible que los jóvenes admiten tener una idealización en cuanto a los roles asignados a hombres y mujeres, que guarda una relación con los modelos tradicionales de éstos en la sociedad, aunque tales figuras también aparecen vinculadas con otras dimensiones de la vida cotidiana, siendo la situación económica una de las que tuvieron mayor relevancia en la opinión del grupo. Esta es una segunda observación en los comentarios concluyentes de la actividad. En este sentido, los compañeros relataron haber construido una jerarquía de los personajes y diferenciar el trato a partir de ello, teniendo en mente cuestiones como el estilo de vida (si era una persona reservada o fiestera), la vida laboral (si el personaje trabajaba) y, en consecuencia, el ingreso y posición económica.

Así, con la construcción del personaje, la presencia de modelos o referentes culturales para los movimientos o los modos de hablar, los compañeros podían tomar una posición, tener un objetivo (típicamente dividido entre hallar un culpable o buscar nuevos acuerdos para mejorar la seguridad) y realizar el performance a partir de lo que ellos mismos conocían. Con este marco identificado, los jóvenes puntualizaron en que la idealización influyó mucho en su propio personaje, así como en la perspectiva de las otras personas y las posteriores relaciones entre los jugadores.

*Yo pude ver cosas de discriminación por el trabajo, por preferencias sexuales, o simplemente por cosas banales, y que eso afecta mucho la convivencia.*

*Yo sí me metí en el papel, pude sentir las emociones de mi personaje y vi que juzgamos a las personas por lo que hacen, por su apariencia, y no vemos lo que en realidad sienten.*

Estas primeras observaciones también dieron lugar a que los jóvenes fueran capaces de transportarlas a sus vidas cotidianas, a las interacciones que observan, y en las que participan activamente en los diferentes espacios en los que se desarrollan. De este modo, lo que se observó en el debate, en cuanto a que los jóvenes se consideraron externos a las prácticas y discursos sexistas, pareció cambiar tras la experiencia del juego de rol, puesto que ya no se hablaba de enseñanzas y pensamientos diferentes, sino de aprendizajes que van pasando de generación en generación, y ellos, como miembros de una comunidad, se construyen en sociedad y construyen a los otros, formando parte de estos aprendizajes y aplicándolos en el día a día.

El personaje que tuvo una mayor resonancia e impacto, visto en las constantes menciones, fue la bailarina de pole-dance. Los constantes ataques hechos durante el juego de rol, despertaron la capacidad observadora de los jóvenes una vez que el juego había terminado, pudiendo verse practicando tales discursos. El poder ubicarse dentro de estas interacciones, así como considerarse reproductores de modelos de género tradicionales, provocó que una primera

reflexión en cuanto al uso e impacto del lenguaje pudiera tener lugar. Se recupera el siguiente testimonio de unas compañeras, quienes representaron este papel.

*Por los estereotipos que tiene la sociedad, era difícil defendernos. Que nos dijeran que vendíamos nuestro cuerpo o que lo que hacíamos no era respetable, es muy difícil y, las personas que trabajan en eso, creo que es muy difícil su situación, y creo que es complicado poder cambiarlo.*

Adicionalmente, compañeros que no representaron al personaje, pero sí participaron durante los ataques hechos en el juego (o los observaron) también manifestaron su postura al respecto. A saber:

*Se sentía feo cuando todos los vecinos atacaban a Nicole, porque es la verdad, sí pasa [...] todos los trabajos merecen el mismo respeto porque son trabajos [...], pero así es la realidad, creo que, aunque sea un juego, sí hay muchas personas que opinarían que es un mal trabajo.*

*A pesar de que era un juego, no fue difícil atacar esta parte de que Nicole se dedicara al pole-dance, porque aun siendo un juego, ya tenemos inculcados esos estereotipos de que está mal, que conquistas a los hombres, que vendes tu cuerpo, es lo que nos ha enseñado la sociedad [...] y te das cuenta que, ya tenemos esas ideas en nosotros. Sí podemos cambiarlas, pero es difícil.*

Sobre esta misma línea, los jóvenes se percataron que cada intervención de los diferentes personajes cambiaba la manera en la que veían a un determinado personaje y, como consecuencia, ellos mismos comenzaban a modificar la forma en la que se dirigían a ellos, secundaban sospechas, o definían su postura. A esta cuestión (un tercer pilar dentro de las reflexiones finales de la dinámica), se le identificó como una “interacción configuradora” de los espacios, y que termina por impactar el pensamiento de los miembros de las sociedades.

*La participación de cada persona influía mucho en cómo la iban a ver las demás personas, por ejemplo, todos empezaban a dudar de Nicole por su trabajo, estaba muy estigmatizado, y de Luis, todos creían que había sido él*

*por su estilo de vida, a pesar de que no había hecho nada, entonces la opinión de una persona influía en cómo la veían los demás.*

Así pues, se aterrizó en un nuevo concepto: la discriminación, ya no colocada como algo externo a los jóvenes, identificada en los otros; sino esta vez, planteada como parte de la propia experiencia cotidiana, tanto ejerciéndola, como siendo víctima de ella. Este punto constituye un complemento del pilar anteriormente descrito, pues la discriminación se hizo visible a través de las participaciones de los personajes y la interacción entre ellos; los ataques a determinados papeles, junto con los apoyos de terceros, lo que conllevó a plantear otros tipos de violencia como manifestación de actitudes sexistas, ampliando los horizontes delimitados en la violencia física ocurrida en el ambiente doméstico.

Estas mismas observaciones dieron lugar a que comenzara a pensarse en la diversidad de experiencias de género presentes en las comunidades, íntimamente relacionadas con otras esferas que construyen múltiples historias de vida. No obstante, las identidades de los personajes (siendo transportadas a las de las personas en el “mundo real”), quedaron ocultas por creencias, que dieron paso al estereotipo y, finalmente, a una actitud de discriminación.

*Es importante no criticar a las personas o a lo que se dedican, porque realmente no se sabe en qué situación o qué momentos de la vida se han tenido, y en este caso, siempre se estuvo ofendiendo a la muchacha por hacer pole-dance, cuando lo hacía para mantenerse.*

*Te das cuenta de la diversidad que hay en el mundo que te rodea, que esto puede pasar en cualquier lado y lo vivimos diariamente.*

*Considero que mi personaje (la ama de casa) es para ponernos a reflexionar nosotros mismos cómo llevar a cabo nuestra vida, porque pues la señora se sentía como atrapada, no pudo ser como ella quiso, y mi personaje es para reflexionar sobre cómo viven esas mujeres.*

La raíz de estas creencias la encontraron los jóvenes en las instituciones. La familia fue colocada nuevamente como un promotor de creencias; no obstante, el antecedente para la replicación de tal forma de pensamiento lo ubicaron en la religión. Esto es, los jóvenes identifican la presencia que la religión (en específico, el catolicismo) tiene en la vida social de muchas comunidades mexicanas, incluyendo aquellas en las que participan, y el lugar privilegiado desde el cual, determina cómo debe ser la experiencia, a partir de un código moral fundamentalmente castigador, donde se describe sólo una forma en que se puede hacer el bien y la diversidad no tiene lugar.

*La ama de casa recatada, siempre al lado del hombre y que no opine nada, aún sigue vigente porque pues, es parte de la religión [...], la religión es la que continúa con esas ideas.*

*A veces la gente cree que su religión es superior a las otras, yo digo que eso está mal porque si crees en algo, estás en todo el derecho de creer en algo que tú pienses que es mejor, pero hasta ahí.*

*Yo creo que no está mal tener una religión, sino lo que está mal es no abrirte a las posibilidades [...] y obedecer a un dios supremo que diga que estas cosas están bien o estas están mal.*

Así pues, en suma, se puede destacar las principales ideas que surgieron a partir de las sendas discusiones del juego de rol. A saber:

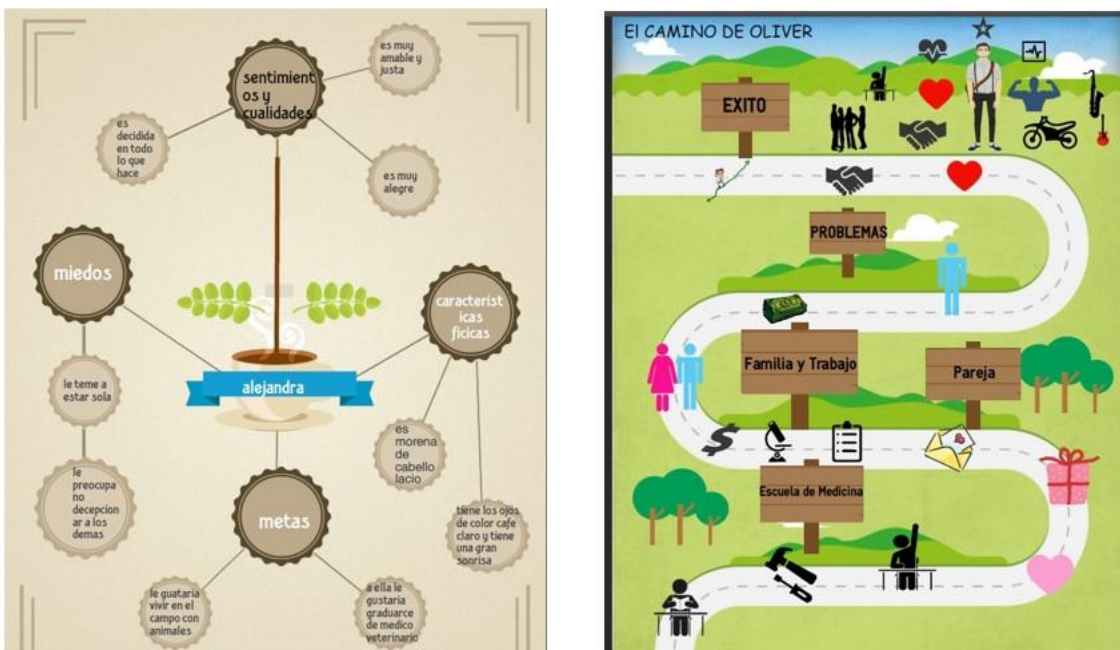
- Los jóvenes terminaron de construir sus personajes a partir de los saberes colectivos sobre determinados modelos culturales, de los cuales tienen referencia a través de la convivencia con sus seres más cercanos, así como en relación con lo que ven en los medios de comunicación o en la publicidad.
- Sobre la misma línea del punto anterior, los participantes relacionaron lo observado y vivido en el juego de rol a sus vidas cotidianas, donde identificaron prejuicios y discursos discriminatorios en los otros y en ellos mismos.

- La interacción fue vista como el medio de circulación y replicación de las creencias de género que dan lugar al prejuicio y, finalmente a la discriminación, manifestada no sólo de forma física, sino también verbal.
- Los jóvenes pudieron experimentar la diversidad, ya fuese al representar un personaje poco relacionado con su vida cotidiana, o bien, al observar las posibilidades y las diferentes historias de vida de los otros, en relación con su género, situación socioeconómica o la edad.
- La identificación de las instituciones (principalmente, la religión y la madre) como las principales figuras que estructuran la realidad de la mayoría de las comunidades mexicanas, organizando la vida social y designando diferentes experiencias a los géneros.

## 5.4 Con relación a las infografías

### 5.4.1 Aspecto visual

En cuanto al apartado visual se observó un esfuerzo de los participantes por lograr una composición armoniosa en el uso de colores y texto, con el objetivo de que su producción resultara clara para otros. La mayoría de los jóvenes cuidaron el terminado de su composición, con la distribución de la información en, principalmente, dos modelos: uno, describiendo el trayecto de vida de la persona con el diseño de un sendero; otro, compilando las dimensiones de desarrollo en apartados (o esferas), delimitados, pero interrelacionados. La figura 15 y 16 ejemplifican esta diferenciación.



Figuras 15 y 16. Ejemplos de las dos principales vertientes en el uso de espacio y concepción de la persona imaginada.

El uso de colores complementa a esta primera observación, en cuanto a los usados para el fondo y las secciones, como para la tipografía. Las infografías fueron orgánicas, con una delimitación clara de los apartados, con el añadido de imágenes para asegurar la comprensión del espectador, o bien, con el uso de otros colores; así, tanto la sección de la forma de ser, el proyecto de vida y, por último, las posibles problemáticas, se encontraban sincronizadas y construían un contexto. La figura 17 muestra un ejemplo en cuanto a la preferencia por utilizar las imágenes como método de explicación, mientras que la 18, le da primacía al uso de palabras clave y frases.



Figuras 17 y 18. Ejemplos del uso orgánico de colores, así como dos tendencias (mayor presencia en imágenes/palabras) en la manera de presentar la información.

#### 5.4.2 Aspecto de contenido

En cuanto a contenidos, se observaron principalmente, los siguientes factores: se puso en evidencia la dinámica cotidiana de los jóvenes, así como la influencia de factores socioculturales en su mismo proceso de desarrollo personal y



profesional. Esto es, gran parte de las infografías proyectan a la persona en el aspecto profesional, no obstante, las dificultades u obstáculos las relacionan con cuestiones culturales, producto de la interacción con otros, principalmente, sus padres.

En este sentido, la reproducción cultural de patrones cobra un sentido mayor, pues mencionan que son los padres quienes suelen determinar cómo se define la vida social, influyendo en las decisiones propias, sobre todo, para el caso de los varones que se proyectaron como mujeres. Nuevamente, esta vez de manera más cercana y aterrizada a su propio medio, el rasgo educador del género y la asignación de posibles proyectos de vida (así como la restricción de otros) se hace presente. Esta cuestión nos indica que el encuentro entre el discurso de los adultos, diferenciado de aquel que usan los jóvenes, cobra una importancia indiscutible, pues este tema fue abordado y objeto de debate en las tres sesiones del taller. A continuación, se presentan algunos datos escritos al respecto:

*Lucy (...) desea entrar a la facultad de música (...) siempre se ha sentido frustrada porque sus padres no la apoyan en sus sueños y creen que sólo pierde el tiempo.*

*El objetivo de Mónica es ser campeona de powerlifting (...) el sueño se ve afectado debido a que sus padres consideran que no es un objetivo que le dé algo en la vida, además de que no están de acuerdo en que practique pesas.*

*Quiero ser una gran ingeniera en astrofísica (...), ganar el premio Nobel es mi sueño (...), tengo miedo el fracaso, además creo que tengo estos problemas porque no me siento segura de mis capacidades por ser mujer.*

Continuando con las metas del proyecto de vida, el alter ego femenino se presentaba como un personaje con expectativas profesionales elevadas, brindando importancia al reconocimiento de sus logros -principalmente académicos-, la obtención de títulos, y la independencia económica. Sin embargo, no se dejaron de lado las posibles metas en un aspecto más íntimo, es decir, aquel relacionado con

el ambiente familiar, con miras a la asunción eventual del rol materno. Asimismo, tuvo una presencia constante la expectativa de vivir el amor romántico, expresado en encontrar una pareja que perdure al paso del tiempo:

*Carol. Metas: lograr obtener un título en su carrera de abogada. Conformar una familia, con esposo y dos hijos.*

*Athena (...) Le gustaría ser escritora. Quiere compartir sus ideas con el mundo y así encontrar a alguien con pensamiento similares a los de ella (...) Cree en el amor verdadero.*

*Daniela tendrá una linda familia, una casa grande donde tendrá a sus cuatro hijos.*

Podemos observar así la relevancia del esquema de la familia propuesto por la modernidad, además de su vigencia en el pensamiento actual. Sobre esta misma línea, y confirmando lo anterior, en el alter ego masculino se manifestaba la preocupación por el desempeñar adecuadamente el rol de proveedor y la obtención de empleo. Aun así, aunque en menor medida, a los varones imaginados también se les auguraba encontrar el amor expresado en una sola pareja que perdure a través del tiempo.

*Él es Daniel (...) busca un gran trabajo que le dé tanto experiencia como un nivel económico alto" (...) hay probabilidad de que se vea forzado a trabajar pues el único varón en su hogar.*

*Joseph continúa con sus estudios y se gradúa como arquitecto (...), conoce a una chica que le cambia la vida completamente.*

En suma, todos los proyectos a futuro se construyeron a través de los siguientes márgenes:

- La búsqueda y lucha por el logro y éxito académico, además de la obtención de títulos de grado.
- La felicidad expresada en:
  - El éxito económico y la consecuente adquisición de bienes y lujos.
  - La ampliación de los horizontes de conocimiento, logrado por viajes y acercamiento a otras culturas.
  - La conformación de una familia.

Como elemento a destacar, todos los proyectos familiares se alinearon a la familia heterosexual, con roles si bien con fronteras (en cuanto a su actividad y acceso a diversas oportunidades) más permeables, todavía respondiendo a concepciones tradicionales referidas a una participación selectiva en las esferas tanto pública como privada. En este sentido, los “permisos” para hombres y mujeres, observados en el juego de rol, pueden ser desvelados en esta actividad, pues a las mujeres se les da cabida en el ambiente académico y en la competencia laboral; sin embargo, también se les plantea como favorable el desempeño del rol materno.

Cabe señalar que este ejercicio fue uno de los que causó mayor impacto en los jóvenes, sobre todo en los varones. De igual manera que en el juego de rol, a los chicos les llevó más tiempo tomar el lugar de una mujer y pensar a partir de lo femenino, visto originalmente como un opuesto al mundo masculino. Asimismo, reportaron haber tenido dificultades en el desarrollo del plan de vida para la mujer imaginada, pues se veían en la necesidad de modificarlo constantemente al cruzarse más de una vez con el pensamiento “y qué pensarían de mí...”, al querer realizar actividades que, por ser mujeres, no eran consideradas como las más pertinentes.

Esta misma deseabilidad era objetivada en las dificultades descritas, pues la mayoría iban dirigidas a “miedo al rechazo”, “teme decepcionar a los demás”, “piensa que no tiene el potencial que otros piensan que tiene”. Esto último implica

que la mujer atraviesa la dificultad de probar a los demás sus capacidades, a fin de obtener acceso a distintas oportunidades que, de otro modo, le serían negadas.

Así, la desigualdad en el aspecto laboral y en la asignación de tareas en la vida doméstica, fue observada por los jóvenes a partir de lo que ellos mismos proporcionaron y proyectaron para sus personajes, identificando una diferencia en el trato, además de una restricción y discriminación a diversos espacios teniendo como base el género. Las preocupaciones consecuentes, dieron lugar a interpretar el comienzo de una toma de conciencia sobre la situación de hombres y mujeres en las dinámicas actuales.

## **5.5 En cuanto a los diccionarios colectivos**

Las contribuciones para la construcción del diccionario colectivo fueron clasificadas, en una primera instancia en: a) Frases, donde todos aquellos dichos, refranes o comentarios hechos entre amigos o entre familiares denotaran una actitud sexista; b) Chistes, historias breves con el objetivo de hacer reír, con un trasfondo que hace eco a la inequidad entre los géneros; y c) Situaciones, fondo en el que los jóvenes describieron pequeñas historias donde, mediante la narración, pudieron resignificarlas como una vivencia de creencias sexistas.

A continuación, se destacarán los principales ejemplos de cada uno de los rubros previamente descritos.

### **5.5.1 Frases.**

Este es el fondo más extenso, donde los jóvenes relataron una gran cantidad de dichos que, a partir de la experiencia del taller, consideraron como promotores de actitudes de discriminación a partir del género. Las frases proporcionadas violentan tanto a las mujeres, como a los hombres, y la mayoría responden a los

ideales femenino y masculino descritos en la teoría, así como lo encontrado en las redes semánticas.

En la Tabla 10 se puede observar la recopilación de algunas de las contribuciones, junto con la explicación dada por los jóvenes. Cabe señalar que, en la descripción de las frases, los chicos mencionaron haberlas escuchado por parte de los mayores; no obstante, se incluyeron también en la replicación de algunos de estos dichos, así como haberlos observado en la convivencia con sus pares.

| Frases hacia las mujeres                              |  | Frases hacia los hombres      |  |
|---|--|-------------------------------|--|
| Frase   | Significado  | Frase                         | Significado  |
| <i>Tenía que ser vieja</i>                            | Se considera que la mujer siempre se equivoca/que es menos capaz que un hombre.                                | <i>No seas niña</i>           | Se piensa que tener miedo o no querer hacer las cosas sólo es de mujeres y en los hombres se ve mal. |
| <i>Mejor vete a la cocina y prepárame un sándwich</i> | Es un dicho que se usa para que se piense que las mujeres no tienen derecho a opinar y sólo están para servir. | <i>Ay, qué delicadito</i>     | Cuando un hombre no se ve rudo o no hace las cosas que supuestamente los hombres deben hacer.        |
| <i>¿Por qué no mejor vas a hacer de comer?</i>        | Todo lo referido a la cocina lo relacionan con las mujeres, donde se supone,                                   | <i>¿Para cuándo la novia?</i> | Si pasas mucho tiempo soltero, piensan que te estás volviendo homosexual.                            |

es el único lugar en  
el que destacan.

*No puedes  
porque eres  
niña*

Es común  
encontrarse con  
este dicho, porque  
se cree que los  
hombres son más  
fuertes y superiores.

*Ni que fueras  
niña*

Cuando un hombre  
procura verse bien  
es criticado, porque  
estas acciones  
están consideradas  
únicas de las  
mujeres.

---

Tabla 10. Principales contribuciones para el apartado "Frases" del diccionario colectivo.

Con lo anterior, resulta visible la presencia de la hegemonía masculina y cómo impacta el desarrollo cotidiano de los chicos, al restringirles ciertos comportamientos, sentimientos, a la vez que se les imponen otros, en vías de educar a hombres y mujeres que resulten funcionales en sociedad; la importancia del estatus del varón en la comunidad, así como la constante necesidad de sostenerlo, mediante demostraciones públicas de virilidad, autoridad y, además, la normatividad que supone una orientación heterosexual. Estos factores sostienen una postura evaluadora, que, al no ver cumplidas las expectativas de comportamiento, entran en juego el uso de estas frases, buscando corregir y traer de vuelta a la normalidad al sujeto indeseable.

Así, a partir de estas visiones, la subordinación a las mujeres implica su poca intervención en la vida pública a través de poner en duda sus capacidades, destinándolas a aquellas actividades donde pueden destacar (el ambiente doméstico, con una mayor presencia de la cocina), aunque siempre al servicio y disposición de otros, ignorando sus propias necesidades. Esto último se relaciona con los chistes proporcionados por los jóvenes, abordados en el apartado siguiente.

## 5.5.2 Chistes

Si bien es el rubro con menor número de aportaciones, todas ellas siguen la misma línea de las frases: se identifica la presencia de la hegemonía masculina, no obstante, teniendo una fuerte presencia la subordinación hacia las mujeres, definiendo su estilo de vida, y construyendo situaciones burdas que, por una parte, lleven a la risa y, como consecuencia de esto, se asuma la validez de tales enunciados. En la Tabla 11 pueden observarse las tres aportaciones para este rubro del diccionario, el chiste escrito, junto con el significado brindado por los jóvenes.

| Chiste   | Significado   |
|--|---|
| - <i>¿Por qué un niño sin brazos y sin piernas no podría barrer?</i>                 | Se esperaría que la respuesta fuera "porque no tenía brazos ni piernas", pero vemos el comportamiento machista, donde las tareas del hogar se ubican sólo para las mujeres, hasta en situaciones extremas como la que intenta contar este chiste cotidiano que se cuenta entre hombres. |
| - <i>Porque es trabajo de mujer.</i>   |   |
| - <i>Si no la hace difícil, es cabrón</i> (refiriéndose a que se trata de un hombre) | Con este chiste, se asume que todas las mujeres siempre se están quejando, por lo que, si una mujer no hace eso, se piensa que es hombre o marimacho.   |
| - <i>¿En qué se parece una mujer a un dólar?</i>                                     | Es un chiste cotidiano entre hombres, donde claramente se asume que todas las tareas del hogar, como tender la ropa, se piensa que sólo las hacen las mujeres.  |
| - <i>En que el dólar tiende a subir, y la mujer sube a tender.</i>                   |   |

Tabla 11. Principales aportaciones del apartado "Chistes" del diccionario colectivo.

Así, con estas tres contribuciones del rubro “Chistes”, es observable la delimitación de la participación de las mujeres en la vida social, así como la asignación de tareas apropiadas para ellas teniendo las creencias de género como sustento. De este modo, se validan constantemente dichos esquemas a través de la narración de situaciones burdas (como el caso del niño), o análogas a situaciones hipotéticas (el dólar o la interacción con una mujer), influyendo en la percepción que se tiene sobre las mujeres y, como consecuencia, una diferencia en el trato. Tal punto se ve argumentado con la sección destinada a la narración de situaciones vividas por los jóvenes, misma que será abordada en el apartado siguiente.

### 5.5.3 Situaciones

Para este apartado, se agruparon todas aquellas pequeñas anécdotas que los jóvenes compartieron, siendo experimentadas por ellos mismos, y también aquellas que han observado a lo largo de sus vidas, y en diferentes espacios. La forma de describirlas fue planteando una situación, a partir de la cual, seguía un comentario por parte de otro actor dentro de la experiencia, denotando una creencia sexista de trasfondo. A diferencia de los chistes, las situaciones describieron la normatividad y la validación de la violencia de género tanto para los hombres, como para las mujeres.

| <b>Situaciones descritas para los varones</b>   | <b>Situaciones descritas para las mujeres</b>  |
|---|--|
| Planteamiento: Un hombre que se vista de rosa o colores claros, mis amigos y yo:<br><br>- <i>Te ves medio niña con ese color.</i> | Planteamiento: Cuando una mujer cambia de look cortándose el cabello muy corto.<br><br>- <i>Traes el pelo como hombre/pareces marimacho.</i> |



|  |  |
|--|--|
| Planteamiento: Cuando traigo el cabello largo, mis papás:                      | Planteamiento: Cuando utilizo ombliguera, mis papás:   |
| - <i>Deberías cortarte ese cabello. Pareces mujer.</i>                         | - <i>¡Oye! Te me tapas.</i>  |
| Planteamiento: Una vez vi que un amigo traía las uñas largas, así que le dije: | Planteamiento: Cuando una mujer denuncia acoso sexual o una violación y las autoridades responden: |
| - <i>Córtate las uñas, ¿o te las vas a pintar?</i>                             | - <i>Usted lo provocó por vestirse así.</i>  |

Tabla 12. Ejemplos de situaciones que los jóvenes proporcionaron para el diccionario colectivo.

Con todo lo anterior, podemos ver que las situaciones describen correcciones a lo que resulta observable, la imagen de las personas, y lo que ésta puede significar en sociedad de acuerdo con los referentes culturales indican. En este sentido, la mayoría de las críticas al comportamiento de los varones se dirigen a prohibir una actitud femenina, pues esto los aleja gradualmente del ideal masculino, siendo entonces rechazados por los otros; por otro lado, a las mujeres se les critica por salirse del ideal femenino, según empiecen a parecer hombres (por llevar el pelo corto), o bien, por no ser recatadas en cuanto a la forma de vestir.

Cabe señalar que esto último puede llevar a consecuencias de violencia totalmente abierta hacia las mujeres (acoso o, en casos más graves, violaciones), las cuales encuentran su explicación a través de culpar a la mujer, como una sanción de su comportamiento inapropiado. Que los jóvenes describan estas situaciones, habiéndolas experimentado u observado, supone una normalización de gran parte de la subordinación vigente, así como de la violencia (encubierta o abierta) hacia principalmente, las mujeres, pero también a masculinidades que no se encuentran en línea con los ideales culturales.

La forma de conocer los ideales culturales para el grupo con el que se trabajó, fue a través del análisis de las redes semánticas, donde, se observa principalmente una perspectiva dicotómica de los géneros, que, al construirse los géneros, son pensados como opuestos; esta arista se cristaliza de manera muy clara en esta parte del taller, puesto que muchas de las sanciones y correcciones en cuanto a lo observable de las personas, indican un rechazo al observar características femeninas en los varones, y viceversa, de tal forma que estas dos dimensiones no pueden confluir en una misma persona.

Así, los jóvenes pudieron colocarse dentro de estos mismos discursos con la construcción de los diccionarios colectivos, al permitirles mirar en retrospectiva sus propias experiencias, y resignificarlas a partir del marco construido con las dos sesiones anteriores, suscitando una reflexión en congruencia con los espacios donde se desarrollan a diario. Para dar por concluida toda la experiencia, así como para conocer las reflexiones finales de los jóvenes, se les solicitó en plenaria sus conclusiones generales y, por escrito, un comentario concluyente. Estos últimos se reportan a continuación.

## **5.6 Comentarios concluyentes de los estudiantes de toda la experiencia.**

Para interpretar las conclusiones de los jóvenes, se realizó un contraste de las observaciones realizadas por los investigadores con los propios comentarios sobre la experiencia a lo largo del taller por parte de los chicos, usando como guía las categorías definidas a partir de la representación de las redes semánticas, constantemente identificadas en las actividades siguientes del taller vivencial. Así, y como primera puntualización, se observó que los jóvenes tienen conocimiento sobre concepciones ligadas al género; sin embargo, dichas nociones se constituyeron “fuera” de sí mismos en un primer momento, es decir, no se consideraron partícipes de reproducciones culturales que validan actitudes discriminatorias. De esta forma, tras la participación en las actividades del taller, se recogieron diversos testimonios, de los cuales, gran parte reconoce su participación

en la validación de esquemas culturales inequitativos, como se muestra a continuación:

*Al parecer, siempre he tenido una actitud machista sin que yo me diera cuenta (...) la última sesión fue la que más me dejó qué pensar y hablo por la mayoría de los hombres, porque siempre consideré que la frase pareces vieja no tenía nada más que animar a mis amigos, pero nunca me puse a pensar en realidad lo que hay detrás de esa frase y que ataca directamente a la mujer.*

*Yo creo que las actividades que realizamos fueron muy interesantes, ya que me hicieron notar que, aunque tenga muy claro lo importante que es la equidad de género, a veces acepto comentarios o actitudes que son machistas, ya que están tan arraigados que no nos damos cuenta del trasfondo de éstos.*

El poder ubicarse dentro de los discursos sexistas, les permitió hacer una reflexión sobre la temporalidad de las creencias que les anteceden, y que encuentran sus medios de circulación en la educación y las enseñanzas de, principalmente, sus padres; sin embargo, identificaron la convivencia entre amigos como otro medio de validación de los esquemas que aluden a los ideales culturales de hombres y mujeres. Así pues, se identificó el rasgo educador que el género tiene, así como la posibilidad configuradora de las identidades de los miembros de las comunidades de acuerdo con su sexo y la consecuente construcción de género realizada mediante la socialización, aquellas categorías físicas y de comportamiento tanto para lo femenino, como para lo masculino, descriptores de estos ideales o modelos.

Las construcciones destinadas para mujeres y hombres fueron identificadas como estereotipos, si bien basados en una tradición meramente ancestral, también aplicables en las sociedades actuales; expresados en las restricciones de comportamientos o formas de vestir, la asignación de proyectos de vida según las habilidades más representativas de cada uno de los sexos, y también la diferencia

en el trato según la adecuación a los estándares que la construcción de la masculinidad y la femineidad imponen, a partir de los cuales, se puede tener una visión sobre lo que es normal (o deseable), y aquello que es anormal (y por tanto, motivo de rechazo).

*Discutimos acerca de los estereotipos de la mujer y el hombre, como que los hombres no deben llorar, deben hacer los trabajos pesados, deben jugar futbol, y las mujeres, no deben hacer deportes, sólo sirven para la limpieza, los quehaceres de la casa y el cuidado de los hijos, siempre debe ser educada, y debe acatar las reglas del hombre. Sin embargo, estos estereotipos están mal, es algo que se ha ido pasando de generación en generación y debe cambiar.*

*Me di cuenta de cómo mis compañeros de clase, ya tenían en su mente un conjunto de elementos para la descripción y la calificación de las demás personas, tal fue el caso del personaje llamado Nicole (en el caso del juego de rol) ya que los demás la tachaban de mala forma sólo por el simple hecho de que su trabajo era el de bailar en un tubo (...) todo esto que ya traían dentro de sí es el reflejo del tipo de sociedad llena de estereotipos y prejuicios, además de que la familia también juega un papel importante en la formación de las personas.*

*Aunque poco a poco la sociedad cada vez va dejando de lado ese pensamiento o idea machista que se tenía antiguamente, actualmente preservamos un poco de esas ideas ejemplo de ello es que se piensa que una mujer necesariamente necesita contraer matrimonio y vivir junto a un hombre y así llevar una buena vida (...) una mujer realmente no necesita de un hombre para llevar una vida plena, puesto que tiene las mismas capacidades que un hombre.*

De este modo, la formación que supone la construcción de género, influye directamente en la interacción entre ellos, puesto que se cuenta con un carácter

generalizador, donde todos los hombres y todas las mujeres deben de ser de una forma. No obstante, el planteamiento y evidente presencia de la diversidad en las sociedades (con una consecuente búsqueda de reconocimiento de derechos y participación en las esferas públicas) implica una resistencia a tal generalización, así como una tensión entre los miembros de las comunidades ante el debilitamiento de un orden existente.

En referencia a este asunto, los jóvenes también mencionaron lo que se considera los esbozos de un análisis de la compleja interacción entre los participantes de una comunidad, el papel que se les asigna a partir de su sexo, además de las condiciones que se les imponen para tener una injerencia diferenciada en los muchos espacios (concretos o imaginados) que componen la vida cotidiana. Como complemento, se cuestionó la normalización y consecuente invisibilización de tales subordinaciones, de las diversas masculinidades, o las múltiples formas de expresión de la sexualidad; estando ahora identificadas en la acción, nos habla de una observación dentro de los espacios que les son comunes a los chicos. Ejemplificando este punto, se tienen las siguientes contribuciones:

*Los hombres no dejan que las mujeres hagan actividades que requieran algún esfuerzo físico porque son "caballeros" pero después se la pasan chiflándole a las chicas, hablando mal de ellas, insultándolas, siendo infieles ¿Qué tipo de caballero hace eso? pero no solo hablaré mal de los hombres, muchas mujeres quieren equidad de género pero quieren que les cedan el asiento en el transporte público, quieren que les ayuden a cargar sus mochilas, que les den preferencia en alguna fila. Si todos somos iguales ¿por qué nos habrían de dar preferencias?*

*Nos pusimos a reflexionar sobre nuestra propia visión de los demás, del cómo nos veíamos y calificábamos por ser mujer, cómo se valoran los hombres. También el cómo vemos a los hombres y cómo ellos nos ven, fue muy interesante el ver cómo en nuestras relaciones diarias, nos expresamos de manera despectiva sobre el otro sexo y es algo que tomamos muy normal,*

*pero es porque la sociedad se muestra tan indiferente o conforme al respecto y cree que el acoso callejero o los insultos son normales, divertidos o simples accidentes a las que debes estar acostumbrada y "pues ni modo, aquí te toco vivir".*

*Otro aspecto importante de mencionar son las personas que tienen gustos u orientación sexual pues aquí sí es donde podemos observar la poca tolerancia y trato desigual, que hoy en día se les tiene a estas personas.*

Como se ha mencionado, la identificación de estas actitudes en espacios cada vez más cercanos y comunes a los jóvenes, y en añadidura, la propia participación de los chicos en estas dinámicas, posibilitó una reflexión más profunda sobre las propias acciones, a través de la resignificación de las experiencias vividas, siendo recreadas en el juego de rol, volviendo a ser imaginadas en la construcción de la persona del otro sexo, así como en la construcción del diccionario colectivo, tomando como referencia el marco construido sobre la inequidad en el discurso y las injusticias sociales derivadas. Con esto, la identificación de las creencias de género, los estereotipos y las actitudes discriminatorias en el discurso de los propios participantes, permitió que los jóvenes se detuvieran a pensar sobre sus propias ideas, pudieran cuestionarlas y, a partir de ello, poder intervenir. Así es como se destaca la existencia de una reflexión sobre la propia experiencia, quedando cristalizada con las siguientes contribuciones:

*He reconocido que algunas veces he hecho cosas machistas y por eso me siento mal y con lo que me han enseñado podré cambiar porque ahora sé bien sobre el tema porque antes estaba perdido en éste.*

*Algunas veces sin darnos cuenta utilizamos y preservamos un lenguaje un tanto machista y que esto pasa desapercibido pues frases como: "no seas niña" o "pareces vieja" son comunes y normalmente no somos conscientes de que estos son comentarios machistas.*

*Me ayudaron a reflexionar acerca de la equidad de género y de cómo influyen los estereotipos en nuestra vida, me ayudó a darme cuenta de cómo muchas veces de manera indirecta podemos ofender o herir a las personas con alguna frase. Reflexioné sobre los hábitos que suelo tener, y me di cuenta que muchas veces he utilizado alguna frase machista que han herido a las personas con las que me encuentro.*

El reconocimiento de la participación en prácticas promotoras de creencias de género que aluden a la jerarquía de los sexos y la validación de la violencia encubierta o abierta promovió, por una parte, la reflexión sobre las propias acciones, pero también la búsqueda de soluciones, la mayoría basadas en el cambio en el trato, dando relevancia al respeto y a la empatía. Los chicos colocaron al juego de rol como la práctica más recurrente para practicar este último valor, viéndose reforzado con la construcción de la infografía, donde la confluencia de metas y proyectos de vida, con independencia del sexo, les hizo visualizar las múltiples posibles historias, trayectorias y personas conviviendo en un mismo espacio.

Asimismo, los chicos se ubicaron dentro del imaginario con la posibilidad de realizar un cambio en todas las situaciones en las que la inequidad de género se objetiva, a partir de lo experimentado en el taller y las reflexiones posteriores. En otras palabras, los jóvenes se identificaron con la responsabilidad de realizar cambios significativos en la manera de convivir en las esferas que les son cercanas, modificando las prácticas paulatinamente y con esto, establecer otras enseñanzas para las generaciones venideras, construyendo un cambio gradual en el trato entre las personas, aceptando la diversidad, ampliando los horizontes de pensamiento, y dejando de lado las restricciones u oportunidades dedicadas a sólo uno de los géneros. De esta comprensión, se presentan varias contribuciones, que indagan sobre las propias acciones posibles en los medios más cercanos, como aquellas participaciones que aluden a cambios a mayor escala. A saber:

*Es importante que nos ayuden a reforzar nuestra percepción acerca de la equidad que debe existir en cualquier ámbito, y no caer en el machismo, por ignorancia y estar acostumbrados a seguir conductas que vemos en la*

*televisión u otros medios de comunicación. Esta increíble la idea de ir llenando de información a muchos jóvenes, cambiando ideologías influenciadas por estereotipos erróneos, para crear de éste un mundo con equidad de género.*

*Creo firmemente que muchos de nosotros podremos cambiar esto, cambiar el México en que vivimos y nuestro alrededor como un principio y hacer que nuestros ideales trasciendan en todos pues debemos comprender que somos iguales, no hay algo además de la anatomía que nos haga diferentes.*

*La cuestión es que nosotros jóvenes tenemos esa oportunidad de cambiar esto simplemente respetándonos los unos a los otros dejando todos esos prejuicios que nos hacen daño dar la oportunidad a que nuestra mente se abra a nuevos caminos y solo así se podrá encontrar una solución por lo más mínimo que sea.*

*El propósito es la convivencia en sana armonía, entendida esta no como ausencia de conflictos sino como resolución pacífica de los mismos. Éste sería un gran aporte en la construcción de una sociedad más democrática (...) nos hicieron reflexionar acerca de muchas cosas que llevamos en nuestra vida cotidiana y no le damos la debida importancia.*

*Si se quiere acatar un problema tan desarrollado como éste, hay que hacerlo desde raíz y creo que los chicos me han dado la base para que yo renuncie a esa actitud y que sea más igualitario con los demás hablando especialmente de las mujeres ya que yo a veces sí he llegado a comportarme y a tacharlas de forma totalmente machista.*

Con todas las conclusiones revisadas, queda visible el tránsito de los participantes a lo largo de toda la experiencia, donde en una primera instancia, hacen referencia -con la representación de las redes semánticas al describir lo femenino y lo masculino- a la presencia de los modelos culturales establecidos por diversas instituciones, construidos e idealizados de manera casi inherente en el pensamiento de los jóvenes como producto de la socialización; y en último lugar, al



finalizar la experiencia, una reflexión global que tuviera congruencia con el lugar en el que se desarrollan, de tal forma que, de considerar el machismo y la tradición como un agente externo, en los comentarios finales los chicos son capaces de aceptar la práctica de este discurso en sus vidas cotidianas.

Este último punto implica una visualización dentro del tejido social, no sólo como entidades pasivas, donde los diversos aprendizajes de la vida cotidiana son plenamente aceptados, sino también como miembros activos de las comunidades en donde se desarrollan, reflexivos de lo que experimentan a través de la resignificación de sus vivencias, permitiéndoles tener una intervención significativa, contando con modificaciones en el trato o en la forma de convivir entre ellos. Cabe señalar que tales cavilaciones responden a lo reportado por los chicos en sus comentarios.

Hasta aquí los resultados obtenidos con la experiencia por parte de los chicos en el taller. A continuación, se abordará lo obtenido con las evaluaciones a los sitios y herramientas digitales desarrolladas para la campaña *En el Mismo Equipo*; concretando, el sitio construido en Facebook, así como la monografía digital construida mediante el uso de aplicación WIX.

## **5.7 Con respecto a la evaluación del sitio web (evaluación por expertos y por usuarios)**

### **5.7.1 Evaluación por expertos**

#### **5.7.1.1 Evaluación del contenido**

Una de las primeras cuestiones a tomar en cuenta para el sitio, fue la ausencia de un objetivo explícitamente comunicado, de tal forma que el usuario de la página pueda tener una mejor noción sobre lo que se busca promover con la campaña. Asimismo, se encontraron dos principales observaciones: se sugirió, ampliar el abanico de conceptos abordados en el sitio, dirigiéndonos a discutir cuestiones relacionadas al reconocimiento de la diversidad, a partir de la

profundización de la identidad y vivencia de género, así como a plantear con base en fuentes más actualizadas, la construcción de las feminidades y masculinidades. Entre los principales tópicos a ampliar e integrar se sugirieron:

- Identidad de género, comprendiendo la experiencia del género desde el sexo asignado al nacer y la concordancia (o la discrepancia) con la identidad de las personas, dando lugar a plantear la disforia de género como un tema a debatir.
- Abordar plenamente la diversidad, abarcando la sexualidad y el erotismo.
- Violencia simbólica (Bourdieu, 2000).

En segundo lugar, se hizo la observación del uso de un lenguaje ya superado en algunas de las secciones, por lo que se nos recomendó replantear algunos conceptos desde un inicio, en complemento con la sugerencia de aumentar la interacción con los usuarios, mediante preguntas de reflexión, datos curiosos, entre otros. En este sentido, los temas “nuevos” podrían ser abordados mediante el planteamiento de preguntas de reflexión o actividades que necesitaran de la acción del usuario para hacer más significativos los aprendizajes y la navegación en el sitio. Esto puede observarse en el siguiente testimonio:

*Me da la impresión de un uso de lenguaje en algunos aspectos ya superados, por lo que sugiero algunas modificaciones y agregados: no debe ponerse “Sexo Vs. Género” Considero que más que hablar de lo masculino y feminismo, será mejor hablar de las construcciones de subjetividades femeninas y masculinas. O bien hablar de masculinidades. A mí me parece que el punto de “¿Sabías qué?” podría acompañar perfectamente a todo lo que podría tener esa pestaña.*

### **5.7.1.2 Del diseño tecnopedagógico**

Con respecto al diseño tecnopedagógico, la navegación fluida y sencilla fue uno de los aspectos más destacables del sitio, así como el uso pertinente de recursos gráficos, en una clara correspondencia a los textos presentados en las diferentes secciones. Por otra parte, se hizo la observación de una falta de interacción con los usuarios. Esto implica una coincidencia de sugerencias por parte de los evaluadores, por lo que se toma como una de las primeras cuestiones a reestructurar. Como sugerencia para potencializar este aspecto del sitio, se plantea la diversificación de actividades posibles.

*No me parece que haya mucho lugar para interacciones recíprocas, en la forma por ejemplo de preguntas y respuestas entre el sitio y sus visitantes. Los usos tecnológicos pueden considerarse modernos, en lo que hace a la calidad técnica de la presentación de texto, audio y video, pero no tanto en lo que hace a la integración de recursos de manera unitaria, o en la apertura de posibilidades para una verdadera interactividad con el asistente.*

Al respecto, se sugirió el análisis de imágenes, planteamiento de preguntas polémicas, diseño de pequeñas actividades lúdicas en línea, entre otros.

Finalmente, como método de profundización de la información (en sintonía con lo sugerido en el aspecto de contenido), a la vez de evitar la saturación del sitio con un exceso de texto o imágenes, se planteó un aumento en el número de hipervínculos externos a la página. Esto es, mediante la navegación por las diferentes pestañas con contenido de tipo teórico, se incluyeron enlaces a otros sitios, donde el usuario encuentra información complementaria, así como otro tipo de información relacionada a la campaña y sus objetivos, sitios de noticias en las secciones sociales, blogs o videos documentales, ampliando la experiencia del usuario, y por añadidura, los alcances del mismo sitio.

## 5.7.2 Evaluación por usuarios

De acuerdo con la evaluación de los usuarios, es posible percatarse que los mismos perciben la página web como un medio por el cual es sencillo navegar entre las diversas secciones con las que cuenta. Igualmente, el aspecto les parece organizado y estético, con un adecuado uso de material visual, al estar relacionado con los textos presentados. En la Figura 19, se observa un gráfico con respecto a uno de los reactivos fundamentales de la evaluación.

Pude explorar el sitio y moverme entre las diferentes secciones fácilmente.

(7 respuestas)

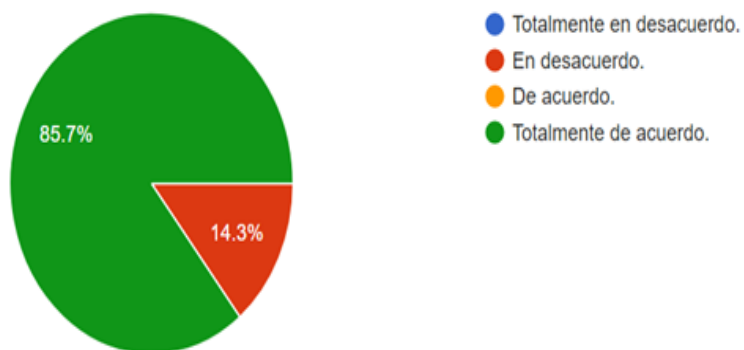


Figura 19. Representación de las opiniones de los usuarios en cuanto a la navegación dentro del sitio, de acuerdo con una escala de tipo Likert.

Ahondando más con respecto a su navegación en el sitio, se recogieron los siguientes testimonios:

*Me pareció muy atractivo, las imágenes que le acompañan le dan un plus bastante grande... el que en cada sección se cambien los fondos y los colores es algo que no vuelve a la página monótona, al contrario, la hace muy estética y variada.*

*El que tenga contenido tanto de leer como vídeos y demás es algo que le agrega más atractivo, y todo con el mismo objetivo de informar y de una manera bastante interactiva y divertida.*

En relación con la calidad del contenido, la información se percibe que está expuesta de manera concisa y veraz, considerándose confiable, además de que es manejada con un lenguaje accesible para la población en general. En la Figura 4, se muestran las opiniones con respecto a la relevancia de la información presentada.

La información dentro del sitio me pareció relevante. (7 respuestas)

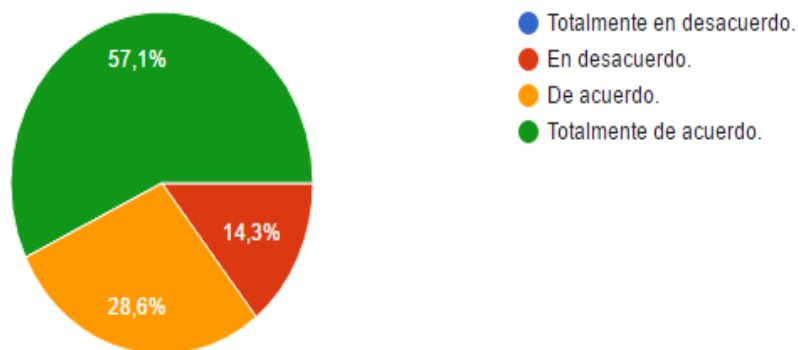


Figura 2. Representación gráfica de las opiniones de los usuarios en cuanto a la relevancia de la información presentada en el sitio web En el Mismo Equipo.

Asimismo, se recuperan los siguientes testimonios:

*Se tienen ideas o conceptos erróneos sobre las temáticas abordadas en el sitio (feminismo, machismo, equidad de género, etc.) aquí se explican de una forma sencilla y muy clara.*

*La información presentada es confiable y concreta, por lo que cualquier persona puede entender lo que se está informando.*

*El que sea un sitio manejado y asesorado por la Facultad de Psicología de la UNAM hace de la página un sitio con información verdadera y confiable, además es muy importante la información que se maneja ya que hoy en día hay muchísima desinformación ante el sexo, género, feminismo y machismo.*

A consideración de los usuarios, se recalca la importancia de mantener interacción con los mismos y la actualización constante el sitio, así como refieren considerar el aumento de material tanto visual como audiovisual.

*Creo que hacen falta como más blogs o fotografías*

*Que haya una interacción con los lectores y una actualización constante de la página.*

*¡Suban más videos!*

### **5.7.3 Autoevaluación**

Tras la realización del cuestionario, pudimos dar cuenta de dos aspectos fundamentales: a) insuficiencia de herramientas que permitieran una interacción más directa con los usuarios; el punto anterior se liga directamente con que b) hay una ausencia de recursos que permitan una retroalimentación, puesto que los buzones de correo, están únicamente en la sección de “Contacto”. Queda así una necesidad de diversificar las interacciones con los usuarios, estando no sólo en una sola sección.

Retomando el aspecto técnico-estético, pudimos percatarnos de la importancia de la relación entre el aspecto visual y el contenido escrito que se expone en el sitio, pues a pesar de que se procura la congruencia entre las imágenes utilizadas y los conceptos abordados, no se había tenido el mismo cuidado con la paleta de colores utilizada, lo cual se nota reflejado en que cada página no tiene una distinción, esto en función de tener colores de fondo de una

misma gama cromática, por lo que las imágenes podrían pasar inadvertidas o lo contenidos resultar difusos para el usuario, puesto que las páginas podrían parecer similares.

Otra área de oportunidad detectada en el sitio consistió en una ausencia de hipervínculos o enlaces con otros sitios. Establecimos tal rasgo como importante, puesto que, al abrir la posibilidad de visitar otros sitios y consultar otro tipo de información, ampliaremos los alcances del propio, así como los horizontes de los usuarios; en adición, nos encontraríamos fomentando una navegación personalizada e integral para los visitantes, pues la mayoría de los sitios web contienen a su vez, otros enlaces a páginas similares. Nótese que, no todos estos enlaces por parte de sitios ajenos al destinado para nuestra campaña pueden ser fidedignos; no obstante, se establece como prioritario conectarnos con sitios que contengan información que esté en línea con nuestros objetivos planteados.

Se han abordado ya, todos los componentes de la secuencia didáctica construida para el grupo de jóvenes, así como la evaluación del sitio en WIX. Asimismo, se han comenzado a plantear los primeros análisis para, sobre todo, los datos obtenidos con las diversas estrategias que componen el taller al ser, naturalmente, dispositivos narrativos autobiográficos. No obstante, en el capítulo siguiente se retomará el marco construido por las redes semánticas y se realizarán análisis globales acerca de la experiencia, a fin de evaluar su pertinencia para los objetivos propuestos en la presente tesis, además de tener en cuenta sus áreas de mejora y, finalmente, las conclusiones del autor.

## **VI. CAPÍTULO 6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

El presente capítulo se encuentra dividido en tres partes: 1) la discusión sobre los principales hallazgos, virtudes y contribuciones de las estrategias didácticas que componen el taller vivencial; 2) la observación y discusión de las evaluaciones hacia el sitio web, así como el comportamiento con respecto a las publicaciones en redes sociales; y 3) las conclusiones y reflexiones finales del autor, recapitulando las aportaciones de la intervención, así como las áreas de oportunidad, en proyección a modificaciones y propuestas de líneas futuras.

### **6.1 Discusión de la situación didáctica**

#### **6.1.1 Universo de significados**

La representación de las redes semánticas contribuyó en gran medida a construir un marco de referencia para poder interpretar, posteriormente, los discursos y las diversas narraciones que los jóvenes proporcionaron al participar en las diferentes estrategias del taller. Con las categorías definidas, las contribuciones pudieron contextualizarse y de este modo, visualizar el universo de significados para este grupo con relación a la temática de género, integrado en su propia experiencia y conocimiento, comprendiendo así el pensamiento colectivo y la presencia de términos y prácticas en cuanto a las diversas experiencias sobre el ser hombre o ser mujer en las comunidades donde los jóvenes se desarrollan cotidianamente.

En un primer vistazo a las representaciones gráficas de las redes, y guiándonos por los tamaños de red, es observable que la de menor amplitud es aquella que define “masculino” (TR=73), mientras que la de mayor número de definidoras es aquella que describe “feminismo” (TR=91). Tales números indican la riqueza de significados para definir tales conceptos y, por tanto, una mayor o menor amplitud de posibilidades que implican lo masculino y el feminismo (enfocándonos



en la red con menor y mayor tamaño, respectivamente). Esta primera afirmación nos indicaría que, en cuanto a lo masculino (o en término de significado, “ser hombre”), no tiene cabida la diversidad, por lo que estaríamos confirmando y observando la influencia de la hegemonía en el pensamiento.

Tal cuestión se ve confirmada al enfocarnos en el conjunto SAM y los pesos semánticos para las definidoras que lo componen. Así, podemos observar cómo el 67% de los participantes relacionan al hombre con la fuerza, a partir de lo cual, puede inferirse a la fuerza como un rasgo indispensable en todos los varones, aludiendo a las exigencias que establece la hegemonía. Siguiendo el núcleo de la red, la curva cae, pero mantiene una constante en definidoras como “rudeza” o “valentía”, constituyendo complementos a la idea de fuerza del varón; aún más, al observar la relevancia que tiene “deportes”, se puede interpretar esta faceta práctica de la fuerza, donde puede ser observada y, en consecuencia, la hombría comprobada, mediante diversas pruebas que funcionan como evaluadoras de la masculinidad.

En efecto, al revisar las categorías construidas, vemos la aparición de “Actividad”, donde se reúnen recreaciones consideradas típicamente masculinas, generalmente haciendo referencia a actividades competitivas, donde una jerarquía en función del desempeño pueda validarse y establecer cierto orden para intervenir en diversos espacios. Cabe señalar que tal categoría no tuvo lugar en el mapa semántico descriptor de lo femenino; no obstante, contó con categorías sumamente nutridas, entre ellas, “Comportamiento”; hay que tener en cuenta que varias definidoras de esta categoría tuvieron una mayor presencia en el conjunto SAM para “Femenino”.

Si observamos la tabla, notaremos que casi el 38% de los jóvenes conciben la delicadeza como un rasgo femenino, casi al mismo nivel de la belleza (32%). Un poco más abajo, pero igualmente relevantes, encontramos la vanidad y la moda (10.84%); si bien, la relación no es tan estrecha como el caso de la fuerza masculina, el núcleo de red nos da una pauta para suponer los principales requisitos con los que lo femenino (particularmente las mujeres) deben cumplir, en función de las

normas establecidas. Así, observamos el papel evaluador de los miembros de la sociedad, pero con parámetros distintos para hombres y mujeres: para los primeros, se evalúa y coloca en el imaginario mediante la práctica mientras que, para las últimas, en lo que puede observarse a través de la imagen o la apariencia.

Vale destacar, sin adelantar mucho más para la discusión, una de las contribuciones para el diccionario colectivo, donde se describe la situación en la que, si una mujer usa el pelo corto, le llaman “hombre” o “marimacho”; por el contrario, si un varón se niega a realizar determinada acción, o muestra emociones como el miedo, emergen frases como “qué delicadito”. En este sentido, vemos ejemplificados ambos tipos de evaluación (con sus consecuentes reprimendas) funcionando en la interacción, donde la hegemonía queda objetivada, y se manifiesta el orden de la vida social a partir de ésta.

Asimismo, la visión dicotómica de los géneros puede ser vislumbrada, al ser asignados diferentes atributos para cada uno en las distintas redes semánticas, destinando la belleza y el arreglo personal al mundo femenino, encontrando lugar la fuerza, la rudeza, y la valentía en la masculinidad; esta visión binaria se refuerza al encontrar definidas las categorías de exclusión, con una presencia mucho más relevante para el estímulo “Femenino”. Es decir, para definir a un hombre y a una mujer, se tienen claros los rasgos y comportamientos esperados, vista la fuerte presencia de los modelos e ideales en el pensamiento social; de presentarse el caso de que éstos se vean mezclados, surge entonces una incomodidad que conduce al rechazo. Esto implica que, desde esta perspectiva, si un hombre comienza a presentar atributos catalogados como femeninos (como ejemplo, cuidar del aspecto personal), comienza a resentir cierta hostilidad, con miras a que se cambie tales comportamientos o, de lo contrario, nuevos adjetivos le describirán.

La expresión negativa de lo femenino queda delimitada en la categoría de exclusión del mapa semántico para tal estímulo, pues las definidoras que la componen -incluyen “gay” o “metrosexual”-, hacen referencia a varones con comportamientos, desde esta perspectiva, indeseables. Cabe señalar que estas mismas definidoras aparecen nuevamente en la red que explora el significado de

“Feminismo”. Se retoma este estímulo al presentar principalmente dos posiciones encontradas: aquella donde se le identifica como un movimiento (principalmente transgresor) en la búsqueda de igualdad para, sobre todo, las mujeres. Esta última aseveración es de suma importancia para comprender el significado del feminismo para la segunda postura. Ambas asumen que el feminismo es un movimiento únicamente de mujeres; no obstante, la segunda lo coloca como un antónimo al machismo. Así, el feminismo buscaría la superioridad femenina y la subordinación masculina, como un machismo “al revés”. Esto añade un nuevo término a la categoría de exclusión y segregación que compone el mapa semántico: “feminazi”

Como consecuencia de lo anterior, en el mapa semántico para “Feminismo”, además de encontrar adjetivos de segregación, también observamos descalificaciones del movimiento, encontrando definidoras como “estupidez”, “sobrevaloración”, “trauma” o “rencor”. Por supuesto, dicha categoría está compuesta íntegramente por la segunda postura identificada para significar el feminismo. No obstante (y aunque extensa), ninguna definidora de tal categoría estuvo presente en el conjunto SAM; por el contrario, al revisar el núcleo de la red, podemos ver que el 36% de los participantes identifican al feminismo como una lucha y, al revisar las siguientes definidoras, podemos entonces establecer que se mira como una lucha por la igualdad (25%) y derechos de las mujeres (24%).

Se hace hincapié en la visión del feminismo como un movimiento de las mujeres para las mujeres. En este sentido, los discursos feministas que los jóvenes pueden distinguir, no se consideran como descriptores de la cotidianidad de los varones y, por tanto, no representativos para estos últimos, aun cuando los nuevos discursos feministas establezcan una búsqueda de equidad para ambos géneros, en virtud de las nuevas comprensiones acerca de este tópico, colocando el sexismo en una perspectiva relacional, objetivada en interacciones entre hombres y mujeres, pero también entre hombres y entre mujeres, por consecuencia problematizándolas.

Con relación a lo último, se establece entonces que, así como el feminismo no se limita únicamente a las mujeres, el machismo tampoco es un pensamiento exclusivo de los hombres; en otras palabras, las mujeres también contribuyen al

sostenimiento del sistema que las subordina. Sin embargo, con relación a los jóvenes, al igual que en el caso de “Feminismo” el machismo fue descrito solamente como una manifestación masculina, caracterizada típicamente por la demostración de violencia, teniendo una mayor representación aquella de tipo físico. Retomando el peso semántico, es visible que el 70% de los jóvenes relaciona la violencia con el machismo, seguida por cuestiones igualmente negativas, como “desigualdad”, “discriminación” e “injusticia”.

Así, el machismo guarda una estrecha relación con el comportamiento violento; los jóvenes definen la violencia doméstica y la violencia sexual como los ejemplos más claros y evidentes del machismo. Al respecto, desaprueban estas manifestaciones y las descalifican, de manera tal que una persona machista parece tener un problema mental, o una falta de información, que deriva en la ignorancia. No obstante, resulta curioso que también se le reconozca un carácter formador a esta manera de pensar, pues se le ubica como parte de la educación. Si bien, esta categoría no forma parte del núcleo de la red (gran parte de la categoría descalificadora forma parte de éste), se destaca la relevancia de este factor, pues uno de los estandartes para definir una primera diferencia entre su generación y aquella en la que conforman los mayores, estableciendo cierta distancia sobre las enseñanzas tradicionales. Esta concepción sobre sí mismos fue fundamental para comprender el desenvolvimiento de los jóvenes en las posteriores dinámicas.

En suma, los jóvenes establecen una brecha entre el mundo adulto y el suyo, donde ubican las enseñanzas de sus mayores como la principal forma de promover comportamientos y pensamientos sexistas manifestando un rechazo de tales ideas; no obstante, no consideran que ellos mismos pueden ejercer la misma ideología por la socialización con sus familiares y amigos a través de otras dinámicas e interacciones que no impliquen violencia física. Esta consideración denota una falta de reflexión sobre la propia práctica, en la que se impliquen los espacios que les son cotidianos a los jóvenes; en efecto, en el ámbito público podemos encontrarnos con una variedad de programas que buscan resolver desigualdades para, sobre todo, las mujeres; no obstante, los que los jóvenes tienen más cerca son aquellos

relacionados con las modificaciones al transporte público, en donde existe una distinción en función del género, de tal modo que hay vagones de STC Metro, autobuses y taxis exclusivos para mujeres. Como consecuencia, la aplicación de dichos programas es vista como un otorgamiento de privilegios y, por tanto, promueven que haya una diferencia mayor entre los géneros, generando hostilidad. Esta tensión nos conduce a repensar sobre la violencia, aún presente en las relaciones entre los jóvenes, mas no identificada, al suponerse la de tipo físico como la única manifestación y reproducción de esquemas sexistas.

### **6.1.2 Género, violencia y resignificación.**

Indudablemente, los jóvenes conocen o han oído sobre la importancia de abordar el género, sin embargo, la poca relación que sienten con respecto al tema, no los invita a reflexionar a profundidad sobre el trato que se establece entre ellos. Resulta alarmante este primer conocimiento, pues la violencia de género se encuentra plenamente documentada en las relaciones que establecen los jóvenes (Díaz-Aguado, 2003; Escoto, González, Muñoz & otros, 2007; Peña, Zamorano, Hernández & otros, 2013), estudios en los que se encuentra una fuerte influencia de las creencias de género que derivan en la manifestación de la violencia (típicamente de los varones hacia las mujeres) generalmente psicológica, y a su invisibilización, producto de estándares de normalización; asimismo, se cuentan con propuestas de intervención, como los “violentómetros” (Figura 21), mismos que tienen por objetivo que hombres y mujeres sean capaces de detectar y atender la violencia en cualquiera de sus tipos.



Figura 21. Ejemplo de violentómetro. Recuperado de <http://immujer.mazatlan.gob.mx/2016/06/14/sabes-que-es-el-violentometro/>

Ahora bien, tomando en cuenta los recientes estudios sobre las formas de relacionarse de los jóvenes, aunado a las diversas intervenciones y campañas que buscan igualdad entre los géneros, la cuestión medular es el por qué se sigue observando una incidencia de violencia, que no se considera como tal y encuentra su replicación y desarrollo en las diversas interacciones y prácticas de los jóvenes. Como propuesta del autor del presente trabajo, nos encontramos ante una falta de reflexión en cuanto a las propias creencias de género, pues éstas anteceden a la violencia, tanto de hombres hacia las mujeres, como de éstas a aquellos, adicionalmente aquella entre hombres y entre mujeres. En este sentido, las creencias no se encuentran circunscritas a lo que se piensa del otro género, sino son extensibles para la construcción del propio género y, por tanto, de la identidad, de forma tal que los hombres y mujeres toman diversas posiciones que aprenden mediante la socialización, desempeñando un rol que cumpla de una u otra forma con las normas que en su comunidad estén en vigencia.

He ahí la importancia de la adopción de un discurso narrativo para trabajar las problemáticas de género: en primer lugar, permiten que las personas puedan relatar historias basadas en su propia experiencia, identificando lugares, situaciones, terceros y demás elementos presentes en las anécdotas, construyendo un marco de referencia a partir del cual, las posteriores indagaciones estarán contextualizadas. En segundo lugar, al relatar tales historias, aunado a los debates, discusiones y nuevas construcciones a partir del intercambio y nueva información

presentada, se posibilita una resignificación de tales experiencias, donde el actuar de otros, así como el del actor de la historia, puede ser visto bajo otra lente; tal revisión de la historia amplía los horizontes y fomenta una reflexión congruente con el espacio y tiempo en el que el joven vive, esto es, situada. Así, la persona puede identificar su intervención en determinadas prácticas consideradas originalmente como externas, el aprendizaje mediante la socialización (no sólo a partir de los mayores, sino también de los pares) de las formas de relación de subordinación entre los géneros en el espacio donde se desarrolla, relacionándose entonces con una temática considerada ajena al no verse como partícipe de prácticas sexistas, estando entonces en la posibilidad de intervenir sobre ello de forma más consciente y responsable.

En tercer lugar, permiten conocer la experiencia y las vivencias de los jóvenes desde su propia voz, lo que los represente e identifica. Se retoman así los fondos de identidad propuestos por Esteban-Guitart (2013), puesto que, si bien hablamos de las historias de vida de cada uno de los participantes, las figuras y elementos presentes en ellas (fondos geográficos, sociales, culturales, etcétera) objetivan representaciones colectivas (por supuesto, se refiere aquí a la comunidad con la que se trabajó, razón suficiente para no plantear generalizaciones). De este modo, el acercamiento a un discurso que provenga de los mismos jóvenes abre la oportunidad de trabajar con ellos mediante actividades que estén en congruencia con lo que ellos experimentan, viven y observan en el día a día, fomentando una transportación de las construcciones realizadas durante las actividades, a otros espacios donde las mismas situaciones probablemente pudieran ocurrir.

Asimismo, facilita el establecimiento de una relación horizontal con los adolescentes, al no identificar una imposición de un discurso adulto a sus propias representaciones, sino un trabajo colaborativo que implique una interpretación (y posterior reinterpretación) consensuada de la realidad, abordando diversos conflictos relacionados con contenidos teóricos, como vivencias de la vida cotidiana, donde la conversación y la argumentación constituyan la columna vertebral de tales acuerdos, observando al conocimiento como un fenómeno de consenso, en el que

es posible plantear modificaciones, plantear otros supuestos, modificando así los conocimientos individuales. De este modo, además de promover la construcción conjunta, estaremos también impulsando nuevas formas de relación, así como la creación de comunidades y redes de apoyo. Lo anterior, en efecto, responde a las propuestas de co-construcción del conocimiento (Linell, 1998; Núñez y Oyanedel, 2009).

El valor y la importancia de la conversación pudieron verse cristalizados principalmente, a través de la dinámica del juego de rol. Adicionalmente, la ampliación de los horizontes se potencializó, al favorecerse valores como la empatía. Haber colocado a cada uno de los jóvenes en posiciones y personajes totalmente diferentes, o bien, en rubros o ambientes ya conocidos (por nombrar un ejemplo, las posiciones polarizadas de la ama de casa y la bailarina de pole-dance), facilitaron la construcción de situaciones polémicas, suscitando conflictos de tipo éticos que trastocaran su sistema de valores, cuestionando a la vez sus propias creencias. Se remite a las conclusiones generales en esta dinámica, así como en los comentarios concluyentes de toda la experiencia, donde el juego de rol es constantemente retomado como una de las actividades que produjeron un impacto significativo en el pensamiento de los participantes.

La búsqueda de una solución al conflicto planteado delimitado en dos vertientes (encontrar al responsable/mejorar las condiciones de seguridad) contribuyeron a que los participantes fueran capaces de definir una postura, argumentarla y defenderla, buscando al mismo tiempo, establecer relaciones que, tras varios giros, se tambalearon más de una vez. Los constantes cambios en la trama de la historia fomentaron la participación de los jugadores, motivándolos a encontrar la solución final en la posición que eligieron; este creciente involucramiento provocó una apropiación del personaje, donde tal fusión transportó los propios discursos del joven a la expresión del rol representado, facilitando la observación de las propias creencias y los valores, así como el aprendizaje de estas “formas de ser”, que ven su impacto y reproducción en la construcción de la identidad, esta última no sólo como un proceso pasivo basado en la mera



aceptación, sino vista como un intercambio donde el que es construido también participa en su propia construcción, encontrando diferentes figuras o modelos representativos para éste.

Así pues, el representar un rol tradicional o polémico, suscitó que una reflexión tuviera lugar, a partir de la observación de los discursos y diferencias en el trato. Descripciones a partir de la apariencia, la importancia del estatus, o la representación de una minoría, fueron las temáticas mayormente citadas por los jóvenes. A diferencia de lo observado al inicio de la secuencia didáctica, con las conclusiones sobre el juego de rol, se manifiestan los atisbos de un reconocimiento en la práctica sexista, al describir (por citar un ejemplo) que resultaba más sencillo atacar a un determinado personaje porque no es bien visto.

Desde los jóvenes, esto comprende las propias creencias que ellos tienen sobre estas mismas personas, y la manera en que el lenguaje cotidiano y el consenso reafirman y validan que exista una discriminación que restringe la participación de determinados actores sociales. De esta forma, los chicos describieron a las creencias como un antecedente del prejuicio, siendo este último manifestado en el lenguaje a través de la violencia verbal. En la Figura 22, se observa ejemplificada tal cuestión. Nótese, además, que también se ha trascendido de una visión que ubica a la violencia física como única manifestación de una cultura sexista, además de establecer un límite con mayor permeabilidad en cuanto a visualizar el machismo como una forma de pensamiento exclusiva de los hombres, puesto que las compañeras identificaron sus propias creencias que respondían a una educación machista, expresadas en sus opiniones emitidas y juicios realizados hacia (primordialmente) la bailarina de pole-dance.

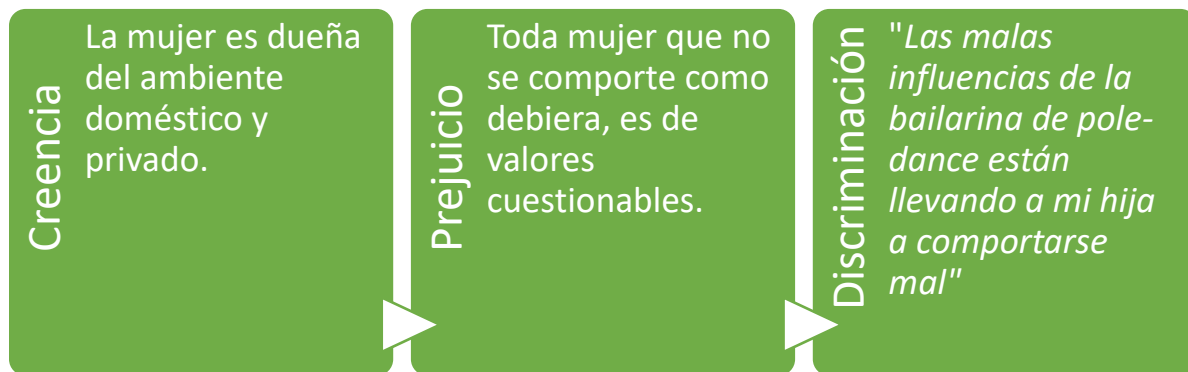


Figura 22. Ejemplo de operación de un sistema creencia-prejuicio-discriminación, objetivado en una de las participaciones en contra de la bailarina de pole-dance en el juego de rol

Concretando, el juego de rol les permitió a los jóvenes observar y vivir diversas creencias y prejuicios de género, a la vez que pudieron relacionar la simulación de la dinámica a los contextos que les son comunes (escuela, lugares de recreación) y también a aquellos que comparten con sus familiares o conocidos. Asimismo, el papel fundamental de la interacción y el consenso, que influyen en la perspectiva que se tiene del otro y, con lo cual, pueden realizarse juicios de valor sobre su comportamiento o estilo de vida. El hecho que los chicos lograsen este traslado de los conocimientos sobre "creencia" y "prejuicio" -construidos mediante la discusión y la conversación- a la vida cotidiana, nos da la pauta para interpretar que nos encontramos promoviendo un aprendizaje significativo, una observación más profunda y crítica de la sociedad en la que se desarrollan, es decir, congruente con lo que los jóvenes conocen, y a partir de lo cual, se plantea que serán capaces de intervenir de manera responsable desde donde ellos tienen su propio alcance.

### 6.1.3 Usos de la tecnología y reflexión.

El haber dotado la experiencia de actividades bimodales permitió trabajar con los chicos en espacios que les son ya familiares, que manejan cotidianamente y donde se desenvuelven con cierta facilidad. Esta presencia cada vez más relevante

de las TIC en el día a día, abre la posibilidad de trabajar con los jóvenes sus propias habilidades digitales, dándoles una perspectiva constructiva del uso de ellas, sobre todo, las redes sociales, recursos desde los cuales, es posible la creación de comunidades virtuales, espacios de información y construcción conjunta, en los cuales, los aportes de cada uno contribuyan a la identificación de tales espacios.

Esto último nos habla de las identidades digitales, manifestadas por las actuaciones de los usuarios en el ciberespacio, cada vez con participaciones más significativas en virtud de las posibilidades que ofrece la web 2.0. En este sentido, al colocar actividades que fomentan la actividad reflexiva en los chicos (para fines de este trabajo, el discurso de género), estamos entonces interviniendo en la gestión de la identidad digital, contribuyendo a que los usuarios tengan una participación activa, constructiva y colaborativa, pero también ética, en los espacios donde configuran su identidad.

Así, al formar un equipo con las TIC en la producción y diseño de herramientas digitales, mismas que se encuentran relacionadas con la propia identidad de los jóvenes (aunado inherentemente a su proceso de construcción en función de los diversos fondos de identidad que los representan), se exploran otras posibilidades y usos de la Web 2.0, tales como la creación de materiales reflexivos, búsqueda de foros, blogs o páginas de discusión sobre temas de interés y de necesidades en los jóvenes, entre otras. De este modo, se reconoce a los jóvenes su capacidad de transformación de los espacios en los que se desarrollan, la necesidad de su participación, así como la relevancia de sus propios discursos como parte de una visión crítica de la realidad.

Lo anterior se retoma de las conclusiones finales de los jóvenes con respecto a lo experimentado en el taller, donde ellos mismos reconocen su participación en diferentes prácticas que validan actitudes sexistas, como la emisión o aceptación de comentarios, frases o chistes (destinadas a los diccionarios colectivos) que aluden a la jerarquía entre los géneros, con la consecuente subordinación de las feminidades y masculinidades, y la identificación del trasfondo histórico de todas estas objetivaciones; no obstante, se muestran propositivos en la búsqueda de

soluciones, planteando la toma de conciencia y el cambio en la manera de dirigirse hacia los otros, como el inicio de una serie de cambios que, paulatinamente, transformarán el trato entre unos y otros y, por tanto, la forma de percibir a hombres y mujeres, impulsando la búsqueda de nuevas formas de entenderse y convivir, afectando (positivamente) las experiencias cotidianas de hombres y mujeres.

## **6.2 Herramientas Digitales**

### **6.2.1 Alcances en redes sociales**

Se ha tenido un alcance muy diverso en cuanto a las diferentes publicaciones, es decir, a cuántas personas en promedio, han alcanzado los contenidos. Hasta ahora, la publicación más “exitosa” en ese sentido, ha llegado a aproximadamente 700 personas, lo cual consideramos muy favorable. Dicha publicación se muestra en la Figura 14. Cabe señalar que, tras observar el comportamiento de los seguidores del sitio, así como de la difusión de los materiales compartidos, notamos que las publicaciones que presentan un crecimiento acelerado y un número de alcance más elevado, son aquellas que presentan imágenes (posters, infografías, frases, fotografías), videos cortos o imágenes animadas (gifs), mientras que las que tienen un crecimiento más lento o un menor alcance, son aquellas con un contenido tipográfico, como noticias o notas informales.

Como puede verse en la Figura 23, los mismos contadores estadísticos nos proveen de una serie de datos que nos hablan sobre cuántas personas aproximadamente visualizaron el material, el número de reacciones (donde, desde mediados de 2016, se cuenta con un filtro más específico en cuanto a los sentimientos generados con las diferentes publicaciones, por ejemplo “me gusta”, “me encanta”, “me enoja” o “me entristece”), o cuántas veces fue compartido el material, desde una perspectiva positiva; sin embargo, también provee de información “negativa” de la publicación, por ejemplo, cuántas personas ocultan la publicación (de tal forma que deje de aparecer en sus páginas de inicio), o cuántos “Ya no me gusta” surgen a partir de las publicaciones hechas. Estos datos son de

suma relevancia para comprender la población con la que se trabaja, las necesidades de los usuarios, así como los intereses de la propia comunidad, en línea con los objetivos que la propia campaña propone.

De esta forma, la preferencia de presentación de la información en las redes sociales viene marcada por el uso de gráficos, una variedad en el uso de paleta de colores, así como un dinamismo en la misma animación. Este rasgo viene dado por el uso de imágenes o videos relacionados con sucesos actuales (por ejemplo, un discurso o reportes de manifestaciones), o el uso de dibujos animados sencillos, que clarifican y aseguran la comprensión de los contenidos compartidos.



Figura 23. Estadística de alcance e interacción de los usuarios con la publicación realizada el 7 de mayo de 2016, en la página de Facebook “En el mismo equipo. Una oportunidad para la equidad”

**6.2.2 Evaluación del sitio web**

A partir del análisis de las tres evaluaciones, se ubican varios puntos de convergencia importantes para la mejora del sitio. El principal, reside en la

capacidad interactiva del mismo, pues retomando las contribuciones de los tres ejes evaluadores, se marca dicha necesidad como prioritaria para impulsar uno de los principios que se proponen para regir la página, esto es, establecer un diálogo, alejándonos de una perspectiva monográfica, donde el usuario se implique únicamente como receptor. Como comienzo para transformar el sitio, se optó por diseñar cuadros con preguntas reflexivas y con actividades sugeridas que el usuario pueda realizar con facilidad y relacionadas con el contexto mexicano. Como ejemplo, encontramos cuadros de diálogo titulados, “Tu Turno” en los cuales se sugieren actividades sencillas que pueden llevarse a cabo con lo que se tenga al alcance (mirar publicidad en internet o la televisión, revisar noticias en buscadores, entre otras).

Por otro lado, los cuadros de diálogo “¡Pregunta!” plantean reflexiones mediante ejemplos del uso cotidiano del lenguaje. En la Figura 24 se observa un ejemplo de tales ejercicios. Adicionalmente, se comenzaron a diseñar análisis de imágenes, así como la construcción de actividades lúdicas a través del uso de diversas herramientas y aplicaciones (aplicaciones de diseño de tests). Cabe destacar que estos dos componentes continúan en una etapa de desarrollo. Quizá, en una línea de acción futura, una segunda evaluación de estas nuevas actividades podría orientarnos a partir del diseño tecnopedagógico, así como en el uso y los resultados en cuanto a respuestas de los usuarios de tales actividades, como la retroalimentación de los mismos.

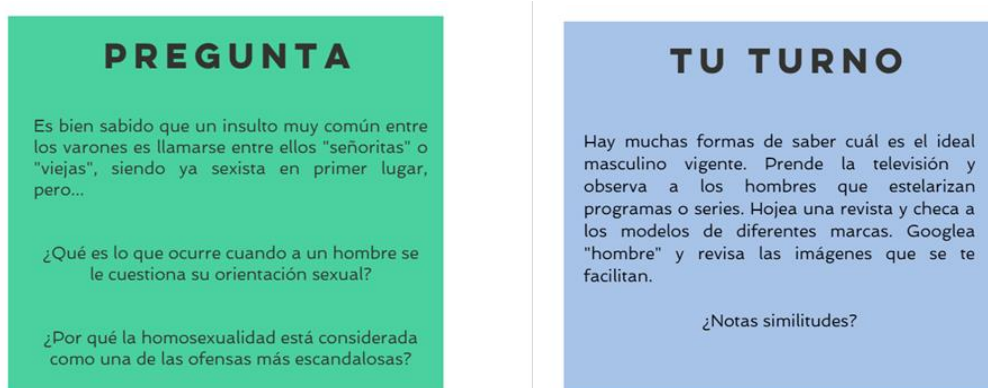


Figura 24. Ejemplos de los nuevos cuadros de reflexión, como parte de los cambios realizados en el sitio web

Con relación al contenido, se hizo una revisión ampliada sobre subjetivaciones de género, reestructurando así, los textos en las secciones donde se abordan las experiencias femeninas y masculinas. En otras palabras, en la página se aborda ahora la diversidad de masculinidades y feminidades, la importancia de las hegemonías, y el machismo como una forma de pensamiento que restringe y subordina a mujeres y hombres. Esto requirió de una extensión en los contenidos, la creación de nuevas pestañas, además de la necesidad de establecer una relación más intrínseca entre todos los conceptos.

De este modo, se cambió el aspecto de estos destinos, a fin de crear un recorrido personalizado para el visitante, a través de la presentación sucesiva de opciones para iniciar y continuar la navegación por el contenido teórico. Así, se le da al usuario la libertad de construir su propio trayecto dentro de la página y, complementando con los ejercicios interactivos, así como de las actividades lúdicas, nos encontraremos estableciendo un diálogo, a la vez que el visitante construye su experiencia y sus propios conocimientos, a su ritmo. En la Figura 6 puede observarse un ejemplo de las opciones de navegación disponibles, en las que se proporciona una breve explicación del tema a tratar, y su relación con el tópico de la pestaña actual.

Finalmente, y como consecuencia de lo anterior, se cambió la imagen de la página en su totalidad, en la búsqueda de una consistencia del sitio, en estética como en contenido. Dichos cambios de imagen pueden apreciarse en la Figura 7.

## AHORA DECIDES TÚ

A mediados del siglo XX ocurrieron una serie de transformaciones en todos los niveles de desarrollo que cimbraron todo un esquema construido, y que replanteó el papel de las mujeres en el tejido social vigente. Así, un movimiento tuvo lugar, movimiento que a la fecha, continúa su lucha por la igualdad de derechos y de oportunidades entre hombres y mujeres: el **feminismo**.

Elige cómo quieres continuar tu navegación.

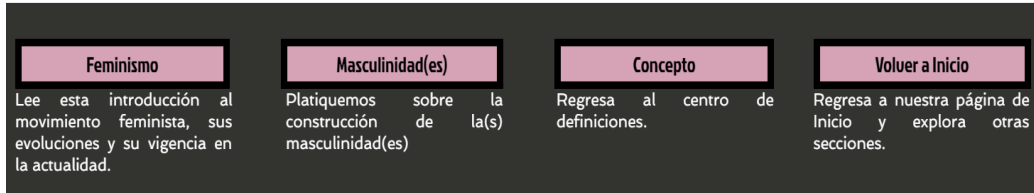


Figura 25. Ejemplo de opciones para continuar la navegación dentro de la pestaña “Sexo y Género” en el sitio web *En el Mismo Equipo*.



Figura 26. Ejemplo de los cambios estéticos en el encabezado de una de las secciones del sitio web *En el Mismo Equipo*.

Se hace así la puntualización de la importancia que reside en la calidad de los sitios web con un objetivo educativo. Esto es, nos encontramos ante una gran diversidad de posibilidades en la web para acceder y tratar la información; no obstante, la distinción de un sitio web educativo consiste en plantear objetivos claros y llevarlos a cabo a través del cuidado de los aspectos técnico-estéticos, psicopedagógicos y didácticos en el diseño de la herramienta.



Asimismo, se marca como sumamente relevante el hecho que un sitio web educativo podrá ver su impacto y comprobar el cumplimiento de los objetivos mediante un constante ejercicio de evaluación, además de la recolección y lectura de retroalimentaciones por parte de los usuarios, y en añadidura, del uso del recurso, cristalizado en factores como la frecuencia de los sitios visitados, o de las actividades mayormente realizadas. Este último punto se complementa con las observaciones del alcance e interacción con respecto a las publicaciones en redes sociales.

Como parte de esto último, se establece entonces como necesaria, una nueva evaluación del sitio, en función de los cambios fundamentales realizados, en la forma de presentar los contenidos, así como la evaluación de las nuevas actividades anteriormente descritas. Esto último, se extiende a fines que el presente trabajo no puede abarcar, por lo que constituye una de las posibles líneas futuras, con un constante trabajo de actualización del mismo sitio.

### **6.3 Conclusiones**

Indudablemente, el tema del género ha sido objeto de numerosos debates actuales, se ha establecido la necesidad de visibilización de muchas problemáticas relacionadas con la subordinación y discriminación de diferentes poblaciones, principalmente las mujeres, y con una cada vez mayor presencia, poblaciones que hacen referencia de la diversidad sexual (colectivo LGBT). Se observa la creación de programas que impulsan el desarrollo de las mujeres, otros que buscan prevenir la violencia hacia ellas, además de institutos que tienen por objeto, denunciar todo tipo de discriminación. Visto así, la equidad de género es un tema que se encuentra en el discurso y en las prioridades de muchas administraciones, incluida la Ciudad de México.

Sin embargo, esta visión que en muchos eslóganes se expresa mediante un “todos somos iguales”, es comúnmente tergiversada y muchas ocasiones, olvidada

cuando nos fijamos en el ambiente privado y familiar. La interacción entre los miembros de múltiples comunidades y las formas de relacionarse, construyen a sus miembros de forma tal que siguen haciendo eco de una visión diferenciada de los géneros, además de validar procesos de dominación y subordinación, encontrando su circulación en el discurso cotidiano. Esto afecta a todos los involucrados, además de suponerse como órdenes naturales de la vida, a través de estándares de normalización y permanencia, validados por distintas esferas de autoridad, de manera tal que esferas políticas y académicas coadyuvan, de distintas maneras, a sostener dichas desigualdades y hegemonías.

Es así como destaco la importancia de promover en las intervenciones y, como consecuencia, en las poblaciones con las que se trabaje, la adopción de un discurso narrativo, enfocarnos en las historias de vida, lo que nos permita acercarnos a los significados que los distintos actores de una comunidad tienen (en este caso) acerca de la vivencia como hombres o como mujeres en sociedad, sus sentimientos a partir de ello, y sus propias acciones en comunidad; en otras palabras, cómo es que se han construido a sí mismos en sociedad y cómo construyen los otros, a través de la socialización de diversas creencias que les colocan un “filtro” mediante el cual, perciben la realidad y el contexto que los rodea, y, aunque considerado normal, suele violentar a los otros.

Es pues, necesario, que los jóvenes puedan observar sus propias creencias, supuestos y discursos en acción, que narren sus propias experiencias u otras que hayan observado, para que, a partir del diseño de materiales, participación en dinámicas vivenciales con primacía a sus propios discursos o al argumentar sus posturas en actividades de debate, puedan resignificar lo vivido, adaptando y comprendiendo la información nueva construida grupalmente a sus esquemas originales, creando nuevos significados y maneras alternativas de ver y pensar acerca de lo que les rodea, fomentando así una visión crítica de la comunidad en la que se desarrollan.

Asimismo, y en línea con el párrafo anterior, es también de suma importancia darle voz a los jóvenes, acercarnos a un discurso que provenga de ellos, de tal

manera que nos aproximemos a lo que ellos piensan de lo que les rodea, así como la forma en la que ellos se perciben y se definen, las posturas que toman; en suma, lo que ellos saben sobre su medio, las necesidades a partir de éste, la forma en la que se comunican, forman grupos, se manifiestan o expresan tanto molestia como conformidad. En este sentido, se evocan los principios de la animación sociocultural, al darle un papel sumamente relevante a la participación de los jóvenes, colocándolos como responsables de la construcción de un conocimiento conjunto, en el que sus propias posturas, pensamiento y propuestas sean tomadas en cuenta en vías de la búsqueda de una transformación social. A partir de ello, se promueve que el aprendizaje sea significativo, estando relacionado con el medio donde los jóvenes se desarrollan, por una parte, y al implicarse en las decisiones y dinámicas que se suscitan en éste por otra.

Con esto último, se destaca la importancia de las TIC, siendo vistas como herramientas de mediación en el aprendizaje de nuevos conocimientos, en las que exploremos las identidades digitales de los usuarios y, al mismo tiempo, fomentemos su gestión, mediante valores como la ética y la intervención responsable. El reconocer estas mismas capacidades de transformación e iniciativa a los adolescentes, incentiva un sentimiento de agencia y de participación significativa, adquiriendo así un rol activo en sociedad, reforzando miradas reflexivas y críticas.

Así pues, y en relación con el género y la inequidad vigente, es necesario trascender a una visión relacional, colocar tal problemática en el discurso, reconocernos como partícipes de muchas prácticas que validan las relaciones de dominación y subordinación (frases, chistes, opiniones, etcétera), identificando que, formas de pensamiento como el machismo afectan tanto a mujeres como hombres, donde su manifestación se encuentra, en efecto, en la violencia, sin embargo entendida no sólo como algo físico, sino como un proceso sistemático de muestras de violencia indirecta, donde el que la ejerce y el sometido, fungen como cómplices de este mismo proceso, mediante la aceptación que las ideas de normalización suponen.

Me refiero, en efecto, a las nociones de violencia simbólica (Bourdieu & Passeron, 2001), mismas que desde el discurso y comentarios de los jóvenes, vemos los esbozos de tales observaciones y reflexiones posteriores, al colocarse ellos como actores de múltiples situaciones en las que se violenta al otro a partir de su género o al representar una minoría en el discurso (típicamente, poblaciones del colectivo LGBT), además de identificar en una primera instancia, el sostenimiento de tales procesos mediante las enseñanzas y la “idealización” (en palabras de los chicos) de diversos modelos que configuran, modelan y determinan el orden de la vida social.

Estas últimas contribuciones se vieron impulsadas a través del uso de estrategias didácticas que requirieran de la participación de los jóvenes; la de mayor impacto fue, indudablemente, el juego de rol. Aún no existen suficientes estudios realizados mediante esta metodología en lo tocante al tema de la construcción del género; no obstante, con lo observado en este trabajo de intervención, vemos resultados bastante favorables, al conversar, debatir, argumentar y defender para, finalmente, realizar una reflexión a partir de ello. Asimismo, permitió observar el funcionamiento de las figuras de autoridad en la configuración de la realidad, en su influencia para percibir a los otros y a uno mismo; es decir, se explora la identidad, vista como una construcción en la que confluyen diversos actores sociales, y en las que es posible, identificar lo valioso para los miembros de una determinada comunidad y, consecuentemente, para la comunidad o el colectivo al que pertenecen. La aplicabilidad de un juego de rol para tratar tópicos relacionados con conflictos de tipo ético o morales entonces, se presenta como una buena oportunidad para que los estudiantes puedan experimentar determinadas posiciones y, plausiblemente, transportarlas a la “realidad” en la que viven.

En este sentido, la educación en género se ve potencialmente favorecida en el uso de estrategias innovadoras, que susciten la participación y la colaboración. Por supuesto, estas intervenciones no nos aseguran que todos los destinatarios lleven a cabo los ejercicios de reflexión ideados por el investigador, o que estas mismas estrategias constituyan una solución permanente. Como ejemplo, se

retoma una diferencia observada en cuanto a las contribuciones finales de los participantes, a partir de las cuales se infiere que no en todos los casos se pudo llevar a cabo un ejercicio de reflexión. Esto último fue interpretado tomando como base la redacción de dichas producciones escritas, puesto que hay textos que contaron con una extensión máxima de un párrafo, en el que, además, se observó una ausencia del recurso de ejemplos de la vida cotidiana, o una implicación en la reproducción de esquemas sexistas. Con lo anterior, se marca como necesario el empleo de otros instrumentos de evaluación, en caso de que se quiera asegurar que la actividad reflexiva se está llevando a cabo; asimismo, el realizar un seguimiento con la comunidad resulta sumamente relevante. Sin embargo, el acceso a este tipo de población es generalmente complicado y, aunque las TIC se presentan como una oportunidad para mantener el contacto con los participantes, en sitios que a los jóvenes les son cotidianos, estos son, las redes sociales, la pérdida del mismo ocurre con suma facilidad.

Por otra parte, se marca con suma relevancia una constancia en el trabajo comunitario, la importancia del seguimiento con la comunidad con quienes se trabaja, en la búsqueda de intervenciones que motiven a las personas a formar parte, a crear comunidades, y a actualizarse. Es por ello que trabajos como el que se expone en la presente tesis, deben ser adaptables a las diversas poblaciones con las que se conviva, pues si bien, gran parte se nutre del uso de las TIC, es también cierto que hay una brecha en el uso de las mismas en diferentes sectores de la población, por lo que, si se tratase de una “marca”, nos encontraríamos agrandando tales distancias.

Se alude nuevamente a los principios de la animación sociocultural, donde las diversas comunidades tengan un papel preponderante en el curso de las acciones, en vías de comprenderlas en contexto. Adicionalmente, la significatividad de los aprendizajes requiere de constantes innovaciones y reestructuraciones, el empleo de diversas estrategias didácticas, haciendo del aula y de los espacios educativos, ambientes flexibles. Nuevamente, las TIC se presentan como una gran oportunidad para diversificar estos espacios, si bien no constituyen un fin último,

sino un medio con el que puede contarse, puesto que su pertinencia en el uso es variable.

Ejemplificando este último punto, la situación didáctica aquí presentada depende en gran parte, de la disponibilidad de conexión a Internet. No obstante, la cobertura de red en las escuelas de México es limitada o bien, deficiente, derivando en problemas de conectividad. En añadidura, también está presente un acceso restringido a algunos sitios de Internet, entre ellos las redes sociales. Así, queda en evidencia una tarea adicional para el investigador, pues se marca como prioritario realizar una exploración de los recursos disponibles a fin de aprovecharlos al máximo y trabajar con las poblaciones de manera satisfactoria en la producción de los recursos digitales.

Sin embargo, la realización de redes semánticas, el diseño de las infografías y la construcción de los diccionarios colectivos, bien se puede llevar a cabo con materiales físicos, por lo que el uso de la red no resulta imprescindible. Además, como se ha mencionado anteriormente, pueden emplearse otras estrategias didácticas, siempre que incentiven la participación de los miembros de las comunidades, pues observando los resultados obtenidos en este trabajo, dicho rasgo de la intervención resultó fundamental para trabajar la motivación de la mayoría de los jóvenes participantes.

Finalmente, y como última reflexión, se concluye que el abordar temáticas de género en la red de manera didáctica y promoviendo la actividad reflexiva del usuario, constituye una oportunidad en ámbitos de educación formal y no formal, preparando a los jóvenes como miembros capaces de transformar sus realidades a través de la interacción y la participación en determinadas prácticas, además de conformar comunidades virtuales que creen sentidos colectivos y del trabajo desde un “nosotros”. Esto último puede contribuir en gran medida a promover una visión crítica de la sociedad, y con esto, realizar denuncias e impulsar actitudes más transversales y transparentes entre los miembros de las comunidades, promoviendo derechos y garantizando una mayor calidad de vida para todos los involucrados.

## REFERENCIAS

- Abela, J. (2002). *Las Técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada*. Sevilla: Fundación Centro de Estudios Andaluces.
- Allan, V. H. (2008). *Medir el Significado: las Redes Semánticas como Método de Investigación Sociológica (Tesis de Licenciatura)*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Almansa, A., Fonseca, O., & Castillo, A. (2013). Redes sociales y jóvenes. Uso de Facebook en la juventud colombiana y española. *Comunicar. Revista Científica de Educomunicación*, 20 (40), 127-135.
- Almela, A. (2002). El paradigma de la complejidad como salida de la crisis de la posmodernidad. *Discurso* (16), 1-14.
- Amurrio, M., Larrinaga, A., Usategui, E., & Del Valle, A. I. (2009). Los estereotipos de género en los/las jóvenes adolescentes. *XVII Congreso de Estudios Vascos: Innovación para el progreso social sostenible* (págs. 227-248). Vitoria-Gasteiz: Azaroa.
- Amurrio, M., Larrinaga, A., Usategui, E., & Del Valle, A. I. (2010). Violencia de género en las relaciones de pareja de adolescentes y jóvenes de Bilbao. *Revista de servicios sociales* (47), 121-134.
- Ancer, L., Muñoz, M., Sánchez, M., de la Garza, A., & Barrón, V. (2013). Redes Semánticas Naturales sobre la Práctica del Psicólogo en Escuelas Públicas Federales. *International Journal of Good Conscience*, 3(8), 27-43.
- Astudillo, C., Rivarosa, A., & Ortiz, F. (2014). Reflexión Docente y Diseño de Secuencias Didácticas en un Contexto de Formación de Futuros Profesores de Ciencias Naturales. *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, 53 (1), 130-144.
- Badesa, S. d. (2002.). Otros espacios y ámbitos de aplicación de la animación sociocultural. En M. L. Sarrate Capdevila (Ed.). *Programas de animación*

- sociocultural (pp. 309-318). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Bastarrechea, M; de la Mora, C.; Ramírez, N. (Agosto 2015) *Los juegos de rol y su potencial para la cultura y el aprendizaje*. Ponencia presentada en el Primer Coloquio Internacional de Experiencias Educativas Mediadas por Tecnología. Puebla, México.
- Biglia, B., & Bonet-Marti, J. (2009). La construcción de narrativas como método de investigación psico-social. Prácticas de escritura compartida. *Forum: Qualitative Social Research Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research*, 10 (1). Disponible en <http://nbnresolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs090183>.
- Bonino, L. (2002). Masculinidad Hegemónica e Identidad Masculina. *Dossiers Feministes 6: Mites, de/construccions i mascarades* (6), 7-35.
- Botello, L. (2005). *Identidad, masculinidad y violencia de género. Un acercamiento a los varones jóvenes mexicanos. Tesis de doctorado*. Madrid: Universidad Complutense, Facultad de Psicología.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2001). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Editorial Popular.
- Bruner, J. (2004). Life as narrative. *Social Research*, 71 (3), 691-710.
- Burr, V. (2002). *The Person in Social Psychology*. Psychology Press: Reino Unido.
- Busso, M., Gindín, I., & Schaufler, M. L. (2013). La identidad en el discurso. Reflexiones teóricas sobre investigaciones empíricas. *La Trama de la Comunicación*, 17, 345-358.
- Buquet, A. (2013) *Sesgos de Género en las Trayectorias Académicas Universitarias: Orden Cultural y Estructura Social en la División Sexual del Trabajo*. [Tesis de doctorado]. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Universidad Nacional Autónoma de México. México, D.F.
- Caldevilla, D. (2010). Las Redes Sociales. Tipología, uso y consumo de las redes 2.0 en la sociedad digital actual. *Documentación de las Ciencias de la Información*, 33, 45-68.



- Campos, H. (2014). Orígenes de la Psicología Discursiva y su desarrollo hacia una psicología cultural postmoderna. *CUHSO. Cultura, Hombre y Sociedad/Universidad Católica de Temuco*, 24(2), 43-57.
- Campoy, T., & Gomes, E. (2009). Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos. En A. Pantoja (coord.), *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación* (págs. 277-304). Madrid: Editorial EOS.
- Caride, J. A. (2005). La Animación Sociocultural y El Desarrollo Comunitario como Educación Social. *Revista de Educación* (336), 73-88.
- Casal, I., & Granda, M. (2003). Una estrategia didáctica para la aplicación de los métodos participativos. *Tiempo de educar*, 4(7), 171-202.
- Cervantes, A. (1994). Identidad de género de la mujer: tres tesis sobre su dimensión social. *Frontera Norte*, 6 (12), 9-23.
- Chaves, A. (2012). Masculinidad y feminidad, ¿De qué estamos hablando? *Revista Electrónica Educare*, 16, 5-13.
- Coll, C. (2016). *Personalización del aprendizaje escolar. El qué, el por qué y el cómo de un reto insoslayable*. CDMX: Fundación SM.
- Coll, C., & Monereo, C. (2008). *Psicología de la educación virtual*. Madrid: Morata.
- CONAPO. (2010). *La situación actual de los jóvenes en México. Serie de Documentos Técnicos*. Ciudad de México: Consejo Nacional de Población.
- Crespo, P., de Rham, P., Glenda, G., Iturralde, P., Jaramillo, B., Mancero, L., y otros. (2007). Empoderamiento: conceptos y orientaciones. *Serie Reflexiones y Aprendizajes ASOCAM*, 1-35.
- Davies, B., & Harré, R. (1990). Positioning: The Discursive Production of Selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20(1), 43-63.
- Delorme, C. (1985). *De la animación pedagógica a la investigación-acción*. Madrid: Narcea.
- Delors, J. (1994). Los cuatro pilares de la educación. En UNESCO, *La Educación encierra un tesoro* (págs. 91-103). México: El Correo de la UNESCO. Obtenido de <http://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/CPP-DC-Delors-Los-cuatro-pilares.pdf>

- Demetriou, D. Z. (2001). Connell's concept of hegemonic masculinity: A critique. *Theory and Society*, 30(3), 337-361.
- Díaz-Aguado, M. J. (2003). Adolescencia, Sexismo y Violencia de Género. *Papeles del Psicólogo* (84), 35-44. Obtenido de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77808404>
- Díaz-Barriga, F. (2006). *Enseñanza Situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. Distrito Federal: Mc Graw Hill.
- Díaz-Loving, R., Rivera, S., Villanueva, G., & Cruz, L.-M. (2011). Las premisas histórico-socioculturales de la familia mexicana: su exploración desde las creencias y normas. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 128-142.
- Escoto, Y., González, M., Muñoz, A., & Salomon, Y. (2007). Violencia en el Noviazgo Adolescente. *Revista Internacional de Psicología*, 8 (2), 1-34.
- Esteban-Guitart, M. (2012). La Multi-Metodología Autobiográfica Extendida (MAE). Una estrategia cualitativa para estudiar la identidad, los fondos de conocimiento y las formas de vida. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 17(2), 51-64.
- Esteban-Guitart, M., & Saubich, X. (2013). La Práctica Educativa Desde la Perspectiva de los Fondos de Conocimiento e Identidad. *Teoría y educación*, 25(2), 189-211.
- Fabris, A. (2001). *El giro lingüístico: Hermenéutica y Análisis del Lenguaje*. Madrid: Akal.
- Fandiño, Y. (2011). Los jóvenes hoy: enfoques, problemáticas y retos. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2(4), 150-163.
- Feixa, C. (2006). Generación XX. Teorías sobre la juventud en la era contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, 4(2).
- Feo, R. (2010). Orientaciones Básicas para el Diseño de Estrategias Didácticas. *Tendencias Pedagógicas*(16), 220-236.
- Fernández, A. (2007). Desigualdad de género. La segregación de las mujeres en la estructura ocupacional. *La Ventana* (25), 140-167.

- Fernández, F., & Tenorio, Á. (2014). El Juego de Rol como Herramienta para la Enseñanza y Evaluación del Alumnado. *I Seminario de Innovación Docente de la Universidad Pablo de Olavide*. Sevilla: Universidad Pablo de Olavide. Obtenido de <https://www.upo.es/ocs/index.php/sididoupo/sidiupo/paper/download/231/308>
- Figueroa, J.; González, E.; & Solís, V. (1981) Uma aproximação ao problema dos significados: as redes semânticas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 13, 447-458.
- Figueroa, K., Figueroa-Sandoval, B., Figueroa-Rodríguez, B., & Hernández, F. (2012). Análisis de los valores que construyen la identidad del mexicano. *Culturales*, 8(16), 7-32.
- Firth, A. (2010). Etnometodología. *Discurso & Sociedad*, 4 (10), 597-614.
- Flores, Z. (6 de Marzo de 2015). Mujeres ganan 22.9% menos que los hombres: OIT. *El Financiero*. Obtenido de <http://www.elfinanciero.com.mx/economia/mujeres-ganan-22-menos-que-los-hombres-oit.html>
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- FUNDASAL (2005). Empoderamiento y Prevención: Estudio sobre juventud y delincuencia en el proyecto "Los Manantiales". *Carta Urbana* (130), 2-16.
- Gaete, R. (2011). El juego de roles como estrategia de evaluación de aprendizajes universitarios. *Educación y Educadores*, 14(2), 289-307.
- Garabito, G. (2012). *Análisis Político. La juventud en México: escenarios educativos y laborales*. Ciudad de México: Friedrich Ebert Stiftung.
- Garay, A., Íñiguez, L., & Martínez, L. M. (2005). La perspectiva discursiva en psicología social. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*(7), 105-130.
- García Dauder, S., & Pérez Sedeño, E. (2017). *Las "mentiras" científicas sobre las mujeres*. Madrid: Catarata.
- García-Villanueva, J., López, I., & Callejo, J. (2010). Hombres jóvenes de la Ciudad de México: juventud e identidad masculina. *Culturales*, 6(11), 83-120.

- Grande, M., & Abella, V. (2010). Los Juegos de Rol en el Aula. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11(3), 56-84.
- Gergen, K. (1989). La Psicología Postmoderna y la Retórica de la Realidad. En T. Ibáñez (Coord.), *El Conocimiento de la Realidad Social* (págs. 157-185). Barcelona: Senda.
- Ibáñez, T. (1989). *El conocimiento de la realidad social*. Barcelona: Senda.
- Ibáñez, T. (2003). La construcción social del socioconstruccionismo: retrospectiva y perspectivas. *Psicología y Sociedad*, 40 (1), 155-160.
- INEGI. (2015). *Estadísticas a propósito del Día Internacional de la Juventud (12 de agosto)*. Aguascalientes: Instituto Nacional de Estadísticas y Geografía. Obtenido de <http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2015/juventud0.pdf>
- INEGI. (2017). *Estadísticas a propósito de... El día de la madre (10 de mayo). Datos Nacionales*. Aguascalientes: Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Obtenido de [http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2017/madre2017\\_Nal.pdf](http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2017/madre2017_Nal.pdf)
- Íñiguez, L. (2003). El análisis del discurso en las ciencias sociales: variedades, tradición y práctica. En L. Íñiguez, *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales* (págs. 83-124). Barcelona: Editorial UOC.
- Islas, O. (2015). Cifras sobre jóvenes y redes sociales en México. *Entre Textos*, 7(19), 1-16.
- Jayne, M. (1999). La Identidad de Género. *Revista de Psicoterapia*, Vol. 10, #20, 5-22.
- Lagarde, M. (2003). *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Lamas, M. (2002). *Cuerpo, diferencia sexual y género*. México: Taurus.
- Linell, P. (1998). *Approaching Dialogue. Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Lozano, M. I. (2003). Nociones de Juventud. *Última Década* (18), 11-19.

- Marqués, P. en Salinas, J., Aguaded, J.I. & Cabero, J. (Coords.). (2005). *Tecnologías para la educación. Diseño, producción y evaluación de medios para la formación docente* (p.p. 180-181). Madrid: Alianza Editorial.
- Martínez, A. (8 de Marzo de 2017). Sin freno, homicidios de mujeres: son 5 diarios en promedio. *Excélsior*. Obtenido de <http://www.excelsior.com.mx/nacional/2017/03/08/1150790>
- Mettifogo, D., & Sepúlveda, R. (2004). La situación y el tratamiento de jóvenes infractores de ley en Chile. Santiago: Centro de Estudios en Seguridad Ciudadana/Universidad de Chile.
- Minervini, M. (2005). La infografía como recurso didáctico. *Revista Latina de Comunicación Social*, 59. Recuperado de: [www.ull.es/publicaciones/latina/200506.minervini.pdf](http://www.ull.es/publicaciones/latina/200506.minervini.pdf)
- Mingo, A. (2016). ¿Ni con el pétalo de una rosa? Discriminación hacia las mujeres en la vida diaria de tres facultades. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, VII (18), 24-41.
- Molina, H. (7 de Agosto de 2017). Al alza, feminicidios en Edomex. *El Economista*. Obtenido de <http://eleconomista.com.mx/sociedad/2017/08/07/alza-feminicidios-edomex>
- Montero, M. (2003). *Teoría y Práctica de la Psicología Comunitaria. La tensión entre comunidad y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- Montoya, J., & Monsalve, J. C. (2008). Estrategias didácticas para fomentar el pensamiento crítico en el aula. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*(25), Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194215513012>.
- Mora, L. (coord.) (2006). *Igualdad y Equidad de Género: Aproximación Teórico-Conceptual. Herramientas de Trabajo en Género para Oficinas y Contrapartes del UNFPA* (Vol. 1). Equipo de Apoyo Técnico para América Latina y Caribe/Fondo de Población de Naciones Unidas (UNFPA).
- Núñez, P., & Oyanedel, M. (2009). La negociación temática en la co-construcción del conocimiento realizada por estudiantes universitarios. *Revista Signos*, 42(69), 51-70. Obtenido de <http://www.scielo.cl/pdf/signos/v42n69/a03.pdf>
- Orte, C., & March, M. (2001). *Pedagogía de la inadaptación social*. Valencia: Llibres.

- Palomeque, L. (2016). El juego de rol: aporte de la educación universitaria a la cultura de la paz. *Revista mutis*, 6(1), 64-72. Obtenido de <http://revistas.utadeo.edu.co/index.php/mutis/article/viewFile/11113/1161>
- Pantoja, S. (11 de Mayo de 2015). México, segundo lugar en crímenes por homofobia. *Proceso*. Obtenido de <http://www.proceso.com.mx/403935/mexico-segundo-lugar-mundial-en-crimenes-por-homofobia>
- Peña, F., Zamorano, B., Hernández, G., Hernández, M. d., Vargas, J. I., & Parra, V. (2013). Violencia en el noviazgo en una muestra de jóvenes mexicanos. *Revista Costarricense de Psicología*, 32(1), 27-40.
- Ramírez, J. C. (2005). *Madeiras Entreveradas. Violencia, masculinidad y poder. Varones que ejercen violencia contra sus parejas*. México: Universidad de Guadalajara.
- Reigeluth, C. (2000). *Diseño de la Instrucción. Teorías y modelos. Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción*. Madrid: Santillana.
- Rinaudo, M. C., & Donolo, D. (2010). Estudios de diseño. Una perspectiva prometedora en investigación educativa. *Revista de Educación a Distancia*(22), Disponible en: <http://www.um.es/ead/red>.
- Rocha, T., & Díaz-Loving, R. (2011). *Identidades de género: más allá de cuerpos y mitos*. México: Trillas.
- Romero, G. (2014) *Hacia la Equidad de Género: Roles en el Contexto de Pareja y Familia en Mujeres con Trabajo Remunerado*. Tesis de licenciatura, Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Sanjurjo, L. (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario, Argentina: Hommo Sapiens Ediciones.
- Santander, P. (2011). Por qué y cómo hacer Análisis del Discurso. *Cinta moebio*. #41: 207-224.
- Sárrate Capdevila, M. L. (s.f.). Génesis y evolución de la animación sociocultural. En *Programas de animación sociocultural* (pp. 16-31). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Schongut, N. (2012). La construcción social de la masculinidad: poder, hegemonía y violencia. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 2 (2), 27-65.

- Silva, P. (25 de Abril de 2017). CDMX, entidad con menos embarazos adolescentes del país. *Excélsior*. Obtenido de <http://www.excelsior.com.mx/comunidad/2017/04/25/1159546>
- Sisto, V. (2012). Análisis del Discurso y Psicología: A veinte años de la revolución discursiva. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 21 (1), 185-208.
- Sisto, V. (2000). *Subjetivación, diálogos, gritos en la calle. Una aproximación heteroglósica al estudio de la subjetivación*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.
- Torres, L. (2005). Elementos que deben contener las páginas web educativas. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación* (25), 75-83.
- Tylor, E. B. (1976). *Cultura primitiva: Los orígenes de la cultura*. Vol. 1. Madrid: Ayuso
- Trilla Bernet, J. (1997). Concepto, discurso y universo de la animación sociocultural. En J. Trilla Bernet, *Animación sociocultural. Teorías, programas y ámbitos*. (pp. 6-32). Barcelona: Ariel.
- UNESCO. (1982). *Notas sobre las orientaciones del plan a plazo medio para 1984-1989 en la esfera de juventud*. París: UNESCO.
- Valenzuela, R. (2013). Las Redes Sociales y su Aplicación en la Educación. *Revista Digital Universitaria*, 14 (4), Disponible en <http://www.revista.unam.mx/vol.14/num4/art36/art36.pdf>.
- Zárate, F., & Rodríguez, M. F. (2016). En el Mismo Equipo. Una Oportunidad para la equidad. Recursos digitales y equidad de género en poblaciones juveniles. En A. Flores, F. Díaz-Barriga, & M. A. Rigo, *Construcción de Buenas Prácticas Educativas Mediadas por Tecnología*. Puebla: Facultad de Ciencias de la Electrónica, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Obtenido de <http://academica.ece.buap.mx/libros.php>





## **ANEXO 1. CARTA DESCRIPTIVA DE LA REUNIÓN 1 DE LA SITUACIÓN DIDÁCTICA.**

### **Proyecto**

En el mismo equipo. Una oportunidad para la equidad

### **Objetivo General**

Promover la formación de un pensamiento más equitativo en términos de género, a partir de la impartición de diversas acciones donde se vean plasmados y se analicen discursos sexistas, producto de la reproducción de esquemas que derivan hacia la discriminación y el prejuicio. Brindar a la población beneficiada conocimientos acerca de lo que es la equidad de género y las acciones que puede realizar para promoverla. En este caso, reflexión alrededor del lenguaje utilizado en relación a prejuicios discriminatorios y de desigualdad de género, promoviendo un pensamiento más equitativo.

### **Facilitadores**

Rodríguez Rodríguez María Fernanda

Zárate Estrada Fernando de Jesús

### **Reunión 1**

**“¿Qué tanto sé de género?”**

| Propósito (Objetivos Específicos)   | Duración / espacio / recursos   | Procedimiento  | Responsables  |
|---|---|--|---|
| <p>1. Presentación del plan de trabajo.</p> <p>Realizar una breve presentación de los responsables y del proyecto del que serán partícipes.</p> | <p><b>Duración:</b> 10 minutos</p> <p><b>Espacio:</b> Aula Telmex, Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Azcapotzalco.</p> <p><b>Recursos:</b> N/A</p> | <p>Se dará la bienvenida a los asistentes con un cordial saludo.</p> <p>Los facilitadores realizarán una breve presentación de los mismos y del proyecto que se está llevando a cabo con los partícipes.</p> <p>Se introducirá al grupo haciendo mención de las actividades que se realizarán, las cuales son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Realización de un cuestionario inicial</li> <li>● Discusión en torno a conceptos relacionados a la equidad de género y los tratos discriminatorios.</li> <li>● Presentación de material audiovisual original.</li> <li>● Reflexión acerca del material audiovisual presenciado.</li> </ul> | <p>María Fernanda Rodríguez Rodríguez</p> <p>Fernando de Jesús Zárate Estrada</p> |
| <p>2. Redes semánticas.</p> <p>A través de la indagación de distintos conceptos clave</p>   | <p><b>Duración:</b> 20 minutos</p> <p><b>Espacio:</b> Aula Telmex, Colegio de Ciencias y</p>  | <p>Los facilitadores se dirigirán a los participantes indicándoles que a través de sus PCs accedan al enlace, dentro de la página de</p>   | <p>María Fernanda Rodríguez Rodríguez</p>   |

|   |   |   |   |
|---|---|---|---|
| <p>relacionados a la temática, identificar los pensamientos relacionados a la equidad de género y el discurso sexista para establecer un marco referencial y un estado inicial de la población. Los conceptos/estímulos utilizados serán:</p> <p style="text-align: center;">Femenino.</p> <p style="text-align: center;">Masculino.</p> <p style="text-align: center;">Feminismo.</p> <p style="text-align: center;">Machismo.</p> | <p>Humanidades, plantel Azcapotzalco.</p> <p><b>Recursos:</b><br/>Computadoras con acceso a internet.</p>   | <p>facebook, que los conducirá a un cuestionario virtual, donde estarán organizados los estímulos de la red semántica.</p> <p>Se les pedirá que lean las instrucciones y que planteen sus dudas antes de comenzar. Asimismo, se aclarará que no hay respuestas correctas o incorrectas.</p> <p>Se les indicará que cuentan con un tiempo limitado para terminar el cuestionario virtual (15 minutos).</p> | <p>Fernando de Jesús Zárate Estrada</p>   |
| <p>3. Seminario.</p> <p>Discutir los conceptos principales en torno a la temática de equidad de género y tratos discriminatorios.</p> <p>Incitar al encuentro de ideas para propiciar una reflexión fundada en los elementos discutidos.</p>  | <p><b>Duración:</b> 40 minutos</p> <p><b>Espacio:</b> Aula Telmex, Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Azcapotzalco.</p> <p><b>Recursos:</b><br/>Computadoras con acceso a internet.</p> | <p>Se abordarán los conceptos planteados en el cuestionario virtual, haciendo una pregunta que explore sobre los conocimientos con los que los participantes contaban antes de comenzar. (Para explorar conocimientos previos, etc.)</p>  | <p>María Fernanda Rodríguez Rodríguez</p> <p>Fernando de Jesús Zárate Estrada</p> |

## **ANEXO 2. CARTA DESCRIPTIVA PARA LA REUNIÓN 2 DE LA SITUACIÓN DIDÁCTICA**

### **Proyecto**

En el mismo equipo. Una oportunidad para la equidad

### **Objetivo General**

Promover la formación de un pensamiento más equitativo en términos de género, a partir de la impartición de diversas acciones donde se vean plasmados y se analicen discursos sexistas, producto de la reproducción de esquemas que derivan hacia la discriminación y el prejuicio. Brindar a la población beneficiada conocimientos acerca de lo que es la equidad de género y las acciones que puede realizar para promoverla. En este caso, reflexión alrededor del lenguaje utilizado en relación a prejuicios discriminatorios y de desigualdad de género, promoviendo un pensamiento más equitativo.

### **Facilitadores**

Rodríguez Rodríguez María Fernanda

Zárate Estrada Fernando de Jesús

### **Reunión 2**

**“El género en los tiempos del robo”**

| <b>Propósito (Objetivos Específicos)</b>   | <b>Duración / espacio / recursos</b>  | <b>Procedimiento</b>   | <b>Responsables</b>   |
|--|---|--|---|
| <p>1. Presentación del plan de trabajo.</p> <p>Orientar a la población respecto a las actividades y los objetivos planeados.</p> | <p><b>Duración:</b> 5 minutos</p> <p><b>Espacio:</b> Aula Telmex, Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Azcapotzalco</p> <p><b>Recursos:</b> N/A</p> | <p>Se dará la bienvenida a los asistentes con un cordial saludo.</p> <p>Se introducirá al grupo haciendo mención de las actividades que se realizarán, las cuales son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Introducción a los juegos de rol</li> <li>● Participación en una dinámica de juegos de rol</li> <li>● Reflexión respecto a lo observado durante la dinámica</li> </ul> | <p>María Fernanda Rodríguez Rodríguez</p> <p>Fernando de Jesús Zárate Estrada</p> |

|   |  |  |   |
|---|--|--|---|
| <p>2. Introducción.</p> <p>Acercar a los jóvenes a la metodología de juegos de rol, para familiarizarlos con la dinámica que habrá de llevarse a cabo.</p>  | <p><b>Duración:</b> 15 minutos</p> <p><b>Espacio:</b> Aula Telmex, Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Azcapotzalco</p> <p><b>Recursos:</b> Proyector</p>                                       | <p>Se pasará a explicar brevemente algunos conceptos clave para la comprensión de la metodología relacionada con juegos de rol.</p> <p>¿Qué es un juego de rol?</p> <p>¿Cómo se llevan a cabo?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Narrador</li> <li>○ Jugador</li> <li>○ Avatares</li> <li>○ Dinámica</li> </ul>   | <p>María Fernanda Rodríguez Rodríguez</p> <p>Fernando de Jesús Zárate Estrada</p> |
| <p>3. Construcción de personajes</p> <p>Los jóvenes construirán un personaje a partir de un material proporcionado, en el que podrán plasmar sus ideas y propuestas en cuanto a los estereotipos.</p> | <p><b>Duración:</b> 10 minutos</p> <p><b>Espacio:</b> Aula Telmex, Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Azcapotzalco</p> <p><b>Recursos:</b> Hojas de personaje, lápices/plumas, cronómetro.</p> | <p>Se dividirá al grupo en equipos de 12 a 14 personas, las cuales trabajarán en parejas.</p> <p>A cada pareja se le proporcionará una hoja de personaje al azar, en la cual encontrarán esquematizada la personalidad de un personaje ficticio, descrita a grandes rasgos, de acuerdo a ocupaciones laborales, deseos de vida, sucesos vitales en la historia, así como situación actual.</p> | <p>María Fernanda Rodríguez Rodríguez</p> <p>Fernando de Jesús Zárate Estrada</p> |

|  |   |  |   |
|--|---|--|---|
|  |   | <p>Se les indicará a los participantes que tendrán 10 minutos para terminar de construir a su personaje, describiendo su aspecto físico, así como su vestimenta/atuendo, movimientos, formas de hablar, y otros aspectos observables que consideren de importancia. Además, se les dirá que en caso de tener alguna duda, podrán plantearse a cualquiera de los aplicadores.</p> <p>Una vez que hayan finalizado, se les indicará que podrán comenzar a jugar.</p> |   |
| <p>4. Llevar a cabo la actividad de sensibilización, acerca del lenguaje sexista utilizado en situaciones cotidianas, mediante la simulación de una reunión vecinal.</p> | <p><b>Duración:</b> 80 minutos</p> <p><b>Espacio:</b> Aula Telmex, Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Azcapotzalco</p> <p><b>Recursos:</b> Hojas de personaje, mapas de vecindario, un guión de historia, cronómetro.</p> | <p>Cada grupo (12-14 personas) contará con un narrador, ocho hojas de personaje y un mapa de vecindario.</p> <p>Al iniciar la dinámica el narrador planteará una situación problema, la cual requiere ser solucionada, tomando en consideración las características y actitudes de los personajes.</p> <p>Cada pareja, contará con un minuto, por ronda, para realizar su participación.</p>   | <p>María Fernanda Rodríguez Rodríguez</p> <p>Fernando de Jesús Zárate Estrada</p> |

|   |  |  |   |
|---|--|--|---|
|   |  | <p>El narrador se encargará de modular las participaciones y de seguir el hilo de la historia originalmente planteada.</p> <p>Se espera que, al finalizar el tiempo designado, se haya encontrado una solución factible para la problemática inicial.</p>  |   |
| <p>4. Compartir la experiencia y reflexionar conforme lo observado, sin que se le dé primacía a la solución sino al medio para llegar a la misma.</p> | <p><b>Duración:</b> 15 minutos</p> <p><b>Espacio:</b> Aula Telmex, Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Azcapotzalco</p> <p><b>Recursos:</b> N/A</p> | <p>Se organizará al grupo en un círculo. El (los) facilitadores darán pie a que los jóvenes participen compartiendo su experiencia en plenaria.</p> <p>Los facilitadores darán breves retroalimentaciones a las distintas contribuciones.</p> <p>Se cerrará la reunión con una cordial despedida, agradeciendo la participación por parte de los jóvenes y se les recordará la relevancia de sus contribuciones a través de las redes sociales, y el recurso en WIX.</p> | <p>María Fernanda Rodríguez Rodríguez</p> <p>Fernando de Jesús Zárate Estrada</p> |



## **ANEXO 3. CARTA DESCRIPTIVA PARA LA REUNIÓN 3 DE LA SITUACIÓN DIDÁCTICA**

### **Proyecto**

En el mismo equipo. Una oportunidad para la equidad

### **Objetivo General**

Promover la formación de un pensamiento más equitativo en términos de género, a partir de la impartición de diversas acciones donde se vean plasmados y se analicen discursos sexistas, producto de la reproducción de esquemas que derivan hacia la discriminación y el prejuicio. Brindar a la población beneficiada conocimientos acerca de lo que es la equidad de género y las acciones que puede realizar para promoverla. En este caso, reflexión alrededor del lenguaje utilizado en relación a prejuicios discriminatorios y de desigualdad de género, promoviendo un pensamiento más equitativo.

### **Facilitadores**

Rodríguez Rodríguez María Fernanda

Zárate Estrada Fernando de Jesús

### **Reunión 3**

**“Yo en el espejo, ¿ahora qué hago?”**

| <b>Propósito (Objetivos Específicos)</b>  | <b>Duración / espacio / recursos</b>   | <b>Procedimiento</b>   | <b>Responsables</b>   |
|---|--|--|---|
| <p>1 Presentar el plan de trabajo</p> <p>Se presentará esquematizada la estructura del día para dar a conocer a los participantes las actividades planteadas.</p> | <p><b>Duración:</b> 5 min</p> <p><b>Espacio:</b> Aula Telmex, Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Azcapotzalco.</p> <p><b>Recursos:</b> N/A</p> | <p>Se les indicará a los participantes los productos a trabajar, siendo éstos:</p> <p style="padding-left: 40px;">Una infografía digital</p> <p style="padding-left: 40px;">Un diccionario colectivo.</p> <p style="padding-left: 40px;">Un comentario concluyente.</p> <p>Se les solicitará su participación para lograr la conclusión de los tres productos en tiempo y forma.</p> | <p>María Fernanda Rodríguez Rodríguez</p> <p>Fernando de Jesús Zárate Estrada</p> |
| <p>2. Mi otro yo</p> <p>a) Los jóvenes construirán una infografía digital donde habrán de plantearse como una persona del sexo opuesto.</p>                       | <p><b>Duración:</b> 45 minutos</p> <p><b>Espacio:</b> Aula Telmex, Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Azcapotzalco.</p>                        | <p>Se hará una dinámica de relajación.</p> <p>Posteriormente, se les pedirá a los participantes que se imaginen como alguien del sexo opuesto, es decir, si se es hombre, que se imagine como mujer y viceversa.</p>   | <p>María Fernanda Rodríguez Rodríguez</p> <p>Fernando de Jesús Zárate Estrada</p> |

|   |                             |   |  |
|---|-----------------------------|---|--|
| <p>b) Los jóvenes estarán en posibilidad de reflexionar sobre la posición y situación del sexo opuesto en el contexto sociocultural y lo plasmarán en sus infografías, mediante cosas que les gustaría o no experimentar.</p> | <p><b>Recursos:</b> N/A</p> | <p>Una vez planteado ese marco, se les solicitará que a su “otro yo”, le pongan nombre, así como características físicas y psicológicas.</p> <p>Finalmente, se les pedirá que le construyan a su personaje un proyecto de vida, sueños, metas, miedos y dificultades que podría encontrar en el camino, así mismo incluir situaciones discriminatorias que no les gustaría experimentar, reflexionando sobre el origen de estas mismas dificultades.</p> <p>Cuando tengan a su “otro yo” perfilado, se les pedirá que realicen una infografía digital utilizando el recurso digital web ease.ly, donde plasmen a esa persona que imaginaron.</p> <p>Se dará 40 minutos para la construcción de dicha infografía, donde los facilitadores resolverán dudas y/o comentarios por parte de los participantes.</p> |  |
|---|-----------------------------|---|--|

|  |   |   |   |
|--|---|---|---|
| <p>3. Diccionario colectivo</p> <p>a) A partir de lo compartido en las infografías digitales, se construirá de manera colectiva un diccionario digital de frases y palabras promotoras de actitudes inequitativas.</p> <p>b) Los participantes estarán en la posibilidad de profundizar sobre las reflexiones propiciadas en el apartado anterior, generando soluciones o alternativas al uso de ese lenguaje.</p> | <p><b>Duración:</b> 50 min</p> <p><b>Espacio:</b> Aula Telmex, Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Azcapotzalco.</p> <p><b>Recursos:</b> N/A</p> | <p>Se hará una breve reflexión sobre lo planteado en la infografía digital, haciendo un énfasis en las dificultades posibles de encontrar en el proyecto de vida de cada uno.</p> <p>Se acentuará la importancia del uso del lenguaje cotidiano como promotor de creencias y actitudes inequitativas con respecto al género.</p> <p>Seguidamente, se les pedirá a los participantes que se reúnan en equipos de 5 a 6 personas. Conformados los equipos, se les pedirá que reflexionen sobre el uso del lenguaje discriminatorio, y lo delimiten en palabras y/o frases que consideren, cumplan con el requisito de promover creencias y actitudes discriminatorias.</p> <p>De esta forma, se les pedirá que indiquen de 5 a 10 palabras o frases, con su respectivo significado en la cultura, enfatizando el por qué es posible que se promueva inequidad</p> | <p>María Fernanda Rodríguez Rodríguez</p> <p>Fernando de Jesús Zárate Estrada</p> |
|--|---|---|---|

|   |   |  |   |
|---|---|--|---|
|   |   | <p>utilizando dichas palabras. Dicha recopilación se realizará en un archivo de Microsoft Word por equipo.</p> <p>Se darán 40 minutos para la realización de su glosario.</p> <p>Una vez terminado el tiempo, se les indicará que los facilitadores recopilarán las aportaciones para construir un diccionario digital que será publicado posteriormente.</p>  |   |
| <p>4. Cierre de la reunión y del taller.</p> <p>Se comentará lo experimentado durante las tres sesiones y en las discusiones en redes sociales para plantear la posible generación de propuestas o alternativas a discursos y/o actitudes inequitativas y promotoras de discriminación.</p> | <p><b>Duración:</b> 15 min</p> <p><b>Espacio:</b> Aula Telmex, Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Azcapotzalco.</p> <p><b>Recursos:</b> N/A</p> | <p>Los facilitadores pedirán distintas aportaciones por parte de los participantes, integrando todo lo revisado en las tres diferentes experiencias.</p> <p>Se les comentará a los participantes que los tres productos tendrán valor para su acreditación de la materia, por lo que deberán hacer llegar el link de su infografía, su aportación al diccionario colectivo y un comentario a manera de</p> | <p>María Fernanda Rodríguez Rodríguez</p> <p>Fernando de Jesús Zárate Estrada</p> |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  |  | <p>conclusión. Las opciones de entrega podrán ser:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Mensajería mediante la página de Facebook de En El Mismo Equipo (link de infografía y/o aportación de diccionario)</li><li>• Una publicación en el Facebook de En El Mismo Equipo.(link de infografía y/o aportación de diccionario)</li><li>• Uso del buzón en el recurso wix (exclusivo para el comentario concluyente)</li></ul> <p>Para el caso de la infografía, deberá tener su nombre completo en el pie de la misma; el archivo de word deberá contener los nombres completos de los miembros del equipo; para el comentario, al final del mismo deberán poner su nombre completo. Con estos tres</p> |  |
|--|--|--|--|

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  |  | <p>productos, se le entregará una lista a la profesora de la materia.</p> <p>Finalmente, se agradecerá la participación de los jóvenes durante la experiencia completa del taller, reconociendo su trabajo y esfuerzo.</p> |  |
|--|--|--|--|

## ANEXO 4. HOJAS DE PERSONAJE. \*

**Nombre:** Juana Suárez

**Descripción:** Es la vecina más longeva del conjunto, teniendo 75 años de edad, es viuda y actualmente vive sola en el departamento dentro de la unidad. Han pasado 10 años desde que su esposo falleció, desde entonces a la fecha su principal ingreso económico es la pensión del difunto.

**Motivación:** Llegar a ser elegida como la administradora del condominio, se considera como la persona mejor calificada para dirigir a esta comunidad dentro de un camino más armonioso y espiritual, conforme a sus ideales.

### Personalidad Básica

Temperamento

- Racionalista, autoritaria, práctica, oportunista, decidida, tenaz.
- Insensible, caprichosa, terca, dominante, fría.

Forma de ser

- Precavida, con habilidades de autodefensa, perspectiva.
- Totalmente desconfiada, suspicaz, rencorosa y teme que otros tomen ventaja.

### Valores (Código Moral)

Lo que más valora: Su palabra.

Forma de ver el mundo: “La gente es un rebaño que debe ser guiado”

### Situación Actual

Ocupación Actual: Trabaja como voluntaria en la iglesia local, donde organiza eventos de beneficencia, así como liderar al grupo de las catequistas.

Mentalidad Actual: “Las cosas no podrían estar peor”, en las últimas votaciones para el nuevo administrador del condominio Juana no resultó electa, otra vez.

### Habilidades

Básicas: Persuasión y Concentración.



**Nombre:** Gilberto Fuentes

**Descripción:** Es un hombre de 40 años, casado con Regina Salazar y ambos son padres de Mía Fuentes. Lleva varios años siendo empleado de tiempo completo en una empresa de una casa de bolsa, aunque recientemente le ha surgido la idea de abrir una empresa propia. Es el único que brinda sustento económico en su familia. Valora el trabajo y el consecuente prestigio producto del mismo.

**Motivación:** Mantener a una buena familia.

### **Personalidad Básica**

Temperamento

- Tradicionalista, discreto, cuidadoso, organizado.
- Reservado, avaro, pesimista, escéptico, teme no poseer nada.

Forma de ser

- Activo, corrector, pragmático, prudente, coleccionista.
- Perfeccionista, muy disciplinado, obsesivo, frugal, terco.

### **Valores (Código Moral)**

Lo que más se valora: El ingreso económico.

Forma de ver el mundo: “Si quieren mi ayuda, habrán de ganarse mi respeto”

### **Situación Actual**

Ocupación Actual: Abrió su propia empresa de venta de seguros, misma que últimamente ha reportado números bajos debido a un decremento en las ventas, lo que ha ocasionado que el ingreso vaya a la baja.

Mentalidad Actual: “Mi vida está fuera de control”. Debido a las irregularidades del ingreso y el ambiente fangoso que ocasiona, siente cierta inseguridad en cuanto al futuro de su familia.

### **Habilidades**

Básicas: Alerta y Educación.

**Nombre:** Regina Salazar

**Descripción:** A sus 38 años es esposa de Gilberto Fuentes y madre de Mía Fuentes, se caracteriza por ser un ama de casa muy dedicada, siempre preocupada por el bien de su familia. Cree firmemente en el orden y los buenos modales, producto de la educación llevada a cabo en el núcleo familiar.

### **Personalidad Básica**

Temperamento:

- Tradicionalista, tranquila, discreta, cuidadosa, organizada.
- Reservada, pesimista, indecisa, espectadora, teme no poseer nada.

Forma de ser: Seria

- Solemne, responsable, pensadora, legal, honorable.
- Preocupada, negativa, autocrítica, se siente culpable, depresiva.

### **Valores (Código Moral)**

Cosas Importantes: La familia.

Forma de ver el mundo: "Mucho cuidado y no confiar en nadie".

Posesión más valiosa: Los recuerdos familiares.

### **Situación Actual**

Ocupación Actual: Vendedora de productos por catálogo, a escondidas de su marido.

Mentalidad Actual: Siente que se perdió la oportunidad de vivir diversas aventuras en su juventud.

### **Habilidades**

Básicas: Educación y sigilo.

**Nombre:** Mía Fuentes

**Descripción:** Es hija de Gilberto Fuentes y Regina Salazar, actualmente tiene 16 años y asiste a la escuela. No acostumbra dar apoyo en las distintas actividades que se llevan a cabo en el edificio, ya que no se siente identificada con sus vecinos, pues considera que son inferiores, llamándolos "pobres". Desea asistir a las clases de Pole Dance impartidas por Nicole Duque, pero teme la respuesta que pueda obtener de parte de su padre.

### **Personalidad Básica**

Temperamento:

- Hedonista, sociable, activa, optimista, espontánea.
- Narcicista, indisciplinada, entrometida, de voluntad débil, con gusto de ser el centro de atención, deshonesto, teme al rechazo.

Forma de ser: Dramática

- Emotiva, con cuidado en su apariencia, confiada en relaciones, seductora.
- Superficial, impresionista, necesidad de alabanza y atención, provocativa.

### **Valores**

Lo que más se valora: Divertirse, pasarlo bien.

Forma de ver el mundo: Nadie me comprende.

### **Situación Actual**

Ocupación Actual: No sabe si continuar estudiando.

Mentalidad Actual: Tiene un solo objetivo, dejar de depender de sus padres para hacer lo que ella quiera sin ataduras.

### **Habilidades**

Básicas: Alerta y persuasión

**Nombre:** Gerardo Salvador

**Descripción:** Es un hombre de 32 años, conocido por su templanza. Actualmente es académico de la universidad del estado. Imparte clases de idiomas. Es soltero y disfruta serlo, ya que, por cuestiones de trabajo, viaja constantemente. En las reuniones realizadas en el conjunto acostumbra participar haciendo diversas propuestas para mejorar el edificio. Ha sido dos veces administrador del mismo.

### **Personalidad Básica**

Temperamento:

- Idealista, soñador, sensible, reflexivo, sacrificado, apasionado.
- Perfeccionista, poco sociable, susceptible, ansioso, teme a la inferioridad.

Forma de ser: Altruista

- Valiente, ético, activo, fiel, modesto.
- Perfeccionista, tímido, susceptible.

### **Valores (Código Moral)**

Cosas Importantes: Una mascota.

Lo que más se valora: La honestidad.

Forma de ver el mundo: "Sobre gustos no hay nada escrito".

### **Situación Actual**

Ocupación Actual: Trabaja en una universidad donde se dedica a la impartición de clases de idiomas.

Mentalidad Actual: Debido a que desea viajar por el mundo, desea tener más ingresos económicos para poder solventar los gastos que dicho proyecto conlleva, por lo que persigue ascensos dentro de la universidad para aumentar su salario.

### **Habilidades**

Básicas: Concentración y educación.

**Nombre:** Nicole Duque

**Descripción:** Tiene 28 años y es bailarina de Pole Dance, además de dar clases de lo mismo. Es una mujer que se caracteriza por estar siempre abierta al diálogo y apoyar en las propuestas que se gestan en las reuniones vecinales.

### **Personalidad Básica**

Temperamento

- Hedonista, sociable, espontánea, sincera, activa, optimista.
- Narcicista, indisciplinada, desvergonzada, desorganizada, con gusto de ser el centro de atención, teme al sufrimiento y al rechazo.

Forma de ser:

- Natural, productiva, desinhibida, perceptiva, amable, creativa.
- Bohemia, poética, gusta de trabajar sola, alterna entre la introversión y la extroversión.

### **Valores (Código Moral)**

Lo que más se valora: Divertirse, pasarlo bien.

Forma de ver el mundo: Cada persona es valiosa.

### **Situación Actual**

Ocupación Actual: Bailarina e instructora de Pole Dance.

Mentalidad Actual: Con el tiempo, ha aprendido a verle un lado positivo a las cosas que ocurren, por lo que siempre declara que la vida es buena.

### **Habilidades**

Básicas: Concentración y atletismo

**Nombre:** Luis Miguel Girón

**Descripción:** Es un muchacho de 24 años, en diversas ocasiones hace mención de su trabajo, a pesar de que todos saben que aún depende económicamente de sus padres. Tiene roces con gran parte de los vecinos, debido a su actitud poco tolerante. No muestra respeto por las normas y los acuerdos comunitarios, lo que empeora su relación.

### **Personalidad Básica**

Temperamento:

- Autoritario, oportunista, tenaz, decidido.
- Insensible, dominante, caprichoso, obstinado, agresivo, teme ser débil.

Forma de ser:

- Aguantador, romántico, desinhibido.
- Narcicista, bohemio, evitación de los problemas.

### **Valores (Código Moral)**

Cosas Importantes: Él mismo.

Lo que más se valora: El dinero y divertirse

Forma de ver el mundo: El mundo es una plaga que hay que purgar

### **Situación Actual**

Ocupación Actual: no trabaja y dejó los estudios, dependiendo económicamente de sus padres.

Mentalidad Actual: "Mi vida es una locura"

### **Habilidades**

Básicas: Pelea y Persuasión.

**Nombre:** Lili Chanel

**Descripción:** Antes llamada “Pedro López” se ha sometido a un proceso de cambio de sexo, actualmente tiene 29 años. Trabaja en una galería de arte, en donde se respeta su decisión con respecto a su sexualidad. Vive en el mismo piso que Juana Suárez, con la cual ha tenido diversas discusiones.

### **Personalidad Básica**

Temperamento:

- Idealista, soñadora, sensible, apasionada, sacrificada.
- Poco sociable, poco práctica, susceptible.

Forma de ser:

- Original, imaginativa, estratega, independiente.
- Ilusa, excéntrica, desconfiada.

### **Valores (Código Moral)**

Lo que más se valora: El amor.

Forma de ver el mundo: “Cada persona es valiosa”.

### **Situación Actual**

Ocupación Actual: Relacionado a su reciente ascenso en la galería de arte, se le encargó encabezar el proyecto de construcción de la nueva sala “Dolores del Río”, dentro de la cual se pretende exhibir obras de modelos y autores transexuales.

Mentalidad Actual: “Anhelo más aventuras y acción”.

### **Habilidades**

Básicas: Concentración y sigilo.

\* Para el diseño de las hojas de personajes, se utilizó como base lo sugerido en *C-System-Manual Básico* (2007), para la creación de juegos de rol, disponible para su descarga en <http://castarolera.blogspot.mx/2016/12/c-system-manual-basico-juego-completo.html>

## **ANEXO 5. PLANTEAMIENTO DE LA PROBLEMÁTICA A RESOLVER PARA EL JUEGO DE ROL**

### **Historia.**

En una unidad habitacional, ocurrió un siniestro: hubo un robo al edificio en general, donde se sospecha que varias personas irrumpieron dentro del edificio, sustrayendo diversas posesiones, afectando a varios vecinos. De esta forma es como algunos de los vecinos miembros de la unidad habitacional han decidido reunirse en una junta vecinal, para hacer un recuento de las pertenencias que les fueron despojadas y opciones para evitar que esta situación se repita. Cabe destacar que la noche anterior Luis Miguel organizó una fiesta en su departamento, durante la cual cayó profundamente dormido.

En el recuento de los daños, se dieron cuenta que hubo vecinos a los cuales no les habían robado absolutamente nada, hecho que suscitó la sospecha de los otros. Entre ellos, están Gilberto Fuentes (y familia) y Nicole Duque, quienes viven en el mismo piso y sólo encontraron sus chapas forzadas, mientras que, para el caso de Juana, encuentra que los asaltantes se llevaron dinero y algunas pertenencias, y Lily se encuentra desprovista de varias piezas de arte que conservaba en su hogar. A pesar de que Gerardo encontró la puerta abierta de su departamento, una vez dentro descubrió que todo estaba en su lugar, no le habían robado nada. Finalmente, Luis Miguel descubre que su auto ha sido robado.



## ANEXO 6. RÚBRICA PARA LA EVALUACIÓN DE LAS INFOGRAFÍAS.

| Valoración                           | 2.5 puntos  | 1 punto   | 0 puntos   | Total |
|--------------------------------------|---|---|--|-------|
| <b>Uso del espacio</b>               | El uso apropiado del espacio negativo y positivo crea un sentimiento apropiado para el tema. Los objetos están colocados para crear el mejor efecto.  | La infografía parece tener demasiado trasfondo o están sobrecargada, no se logra el equilibrio adecuado.  | La infografía parece no estar terminada, tiene mucho espacio vacío no hay suficiente balance entre el primer plano y el trasfondo. |       |
| <b>Uso de color</b>                  | Los colores en la infografía funcionan bien juntos y crean un mensaje fuerte y coherente. La selección de colores es apropiada para el tema y los objetos no están exagerados y de estarlos es para enfatizar un punto. | El uso de color en general está bien pero no es ni tan fuerte ni tan coordinado como pudiera ser. Parece que hubo cierto intento por elegir el color. | La elección de colores es apropiada.   |       |
| <b>Enfoque e información</b>         | Hay un tema claro y bien enfocado. Se destaca la idea principal y es respaldada con información detallada.  | La idea es algo clara, se necesita mayor información de apoyo.  | La idea principal no es clara. Parece haber poca información recopilada y desordenada.   |       |
| <b>Presentación de la infografía</b> | La selección de la tipografía usada fue atractiva. La infografía se entregó de forma limpia en el formato que determinó el docente (papel o digital).   | La tipografía usada no permite una correcta visualización del glosario aunque la entrega fue en el formato pre establecido.                           | Se abusó del uso de tipografías y la entrega no se dio de la forma pre establecida por el docente.                                 |       |
| <b>Composición</b>                   | Los diagramas e ilustraciones son ordenados y precisos, se combinan perfectamente con el texto para mejorar el entendimiento del tema.  | Los diagramas e ilustraciones no son ordenados ni precisos y rara vez se combinan con el texto para mejorar el entendimiento del tema.                | Los diagramas e ilustraciones no son ordenados ni precisos y no se combinan con el texto para mejorar el entendimiento del tema.   |       |
| <b>Calificación de la actividad</b>  |   |   |  |       |

Centro Universitario de Desarrollo Intelectual. CUDI, (Enero de 2017). *Catálogo de rúbricas para la evaluación del aprendizaje*. Obtenido de CUDI: Centro Universitario de Desarrollo Intelectual:

[http://redcudi.com/virtual/file.php/1/catalogo/Catalogo\\_de\\_Rubricas\\_Ver1.0.pdf](http://redcudi.com/virtual/file.php/1/catalogo/Catalogo_de_Rubricas_Ver1.0.pdf)

## ANEXO 7. VALORACIÓN DE UN SITIO WEB EDUCATIVO

Nombre del evaluador(es):

Fecha:

Sitio Web evaluado (Nombre y dirección electrónica):

Descripción del sitio (Autores, propósitos, intencionalidad, tipo de usuarios...):

### Aspectos funcionales

| Criterios                                      | Observaciones y sugerencias |
|--|-----------------------------|
| Eficacia                                       |                             |
| Facilidad de Uso                               |                             |
| Bidireccionalidad                              |                             |
| Fuente de múltiples enlaces                    |                             |
| Calidad y cantidad de los elementos multimedia |                             |
| Calidad en los contenidos (bases de datos)     |                             |

|                                    |  |
|------------------------------------|--|
| Navegación                         |  |
| Interacción                        |  |
| Originalidad y tecnología avanzada |  |

### Aspectos técnico-estéticos

| Criterios                       | Observaciones y sugerencias |
|---------------------------------|-----------------------------|
| Calidad del entorno audiovisual |                             |

### Aspectos psicológicos

| Criterios                      | Observaciones y sugerencias |
|--------------------------------|-----------------------------|
| Atractivo                      |                             |
| Adecuación a los destinatarios |                             |

Comentarios adicionales:

Marqués, P. en Salinas, J., Aguaded, J.I. & Cabero, J. (Coords.). (2005). *Tecnologías para la educación. Diseño, producción y evaluación de medios para la formación docente* (p.p. 180-181). Madrid: Alianza Editorial.

## ANEXO 8. EVALUACIÓN DEL SITIO WEB EN EL MISMO EQUIPO

- I. A continuación, leerás una serie de afirmaciones sobre el sitio web presentado. Una vez que hayas leído la afirmación, marcarás la casilla dependiendo qué tan de acuerdo o en desacuerdo estás con dicha afirmación, siendo:

- 1 – Totalmente en desacuerdo
- 2 – En desacuerdo
- 3 – De acuerdo
- 4 – Totalmente de acuerdo

|  | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|---|---|---|---|
| El sitio me pareció atractivo.   |   |   |   |   |
| Puedo identificar el objetivo de cada sección del sitio.                                     |   |   |   |   |
| El sitio está organizado/ordenado.   |   |   |   |   |
| Pude explorar el sitio y moverme entre las diferentes secciones fácilmente.                  |   |   |   |   |
| La información dentro del sitio me parece relevante.   |   |   |   |   |
| Los textos están bien redactados, sin faltas de ortografía.                                  |   |   |   |   |
| El uso de las imágenes me parece adecuado y en relación con los contenidos de las secciones. |   |   |   |   |
| El uso de los colores me parece el adecuado.   |   |   |   |   |

- II. A continuación, leerás una serie de preguntas. Respóndelas de acuerdo a tu navegación dentro del sitio.

- ¿Te gustó la experiencia dentro del sitio? ¿Por qué?
- ¿Recomendarías el sitio? ¿Por qué?
- ¿Tienes algunas sugerencias o comentarios?

¡Gracias por tu participación!

## ANEXO 9. AUTOEVALUACIÓN SITIO WEB *EN EL MISMO EQUIPO*

Evaluador:

Fecha:

1. ¿El sitio cuenta con una página principal/página de inicio?
2. ¿Los objetivos están explicitados?
3. ¿Se puede acceder a todas las secciones del sitio a través de la página principal?
4. ¿Es fácil moverse en la página de inicio?
5. ¿Las distintas páginas del sitio están tituladas?
6. ¿Las secciones lucen saturadas de información?
7. ¿Las imágenes en las páginas están relacionadas con el texto?
8. ¿Las ideas en los textos están organizadas?
9. ¿Hay claves en los textos para resaltar información fundamental?
10. ¿La navegación es clara?
11. ¿Hay enlaces que facilitan la navegación y ubicación de la información?
12. ¿La página contiene enlaces externos?
13. ¿La página es atractiva?
14. ¿Es posible interactuar con el sitio?
15. En caso de contar con ellas, ¿las actividades presentadas son variadas?

Total "Sí":

Total "No":