

## Género: el dilema de su aprendizaje

Clarita Fernández Matarrita<sup>1</sup>

Recibido 6-VI-2013

Aceptado 6-VII-2013

### **Resumen**

Este artículo presenta una experiencia didáctica realizada como parte del currículo de Educación Cívica Costarricense de octavo año, llevada a cabo en el Saint Francis College de Costa Rica, entre los años 2009 y 2012. La experiencia se valió de una metodología mixta para analizar y cuestionar las estructuras sociales con las que se ha construido la visión de género, y la influencia de los agentes socializadores a los que han estado expuestos los estudiantes de éste nivel y sus respectivas familias. Lo anterior buscó generar consciencia del impacto de dichos agentes en la construcción de su identidad. Se muestra cómo los estudiantes reconocen la intervención del proceso de socialización, mediante el uso de ejemplos cotidianos, y cómo estos afectan sus criterios alrededor de la identidad de género.

### **Abstract**

This paper presents a learning experience that was carried out as part of the eight grade's Citizen Education curriculum, at Saint Francis College in Costa Rica, between years 2009 and 2012. This experience was possible due to a mixed methodology that allowed to analyze and question the social structures that have built the gender perspective, and the influence of the socializing agents to who these students and their families have been exposed. This sought to generate awareness of the impact of these agents on the construction of their identity. It shows how students recognize the intervention of the socialization process, by using everyday examples, and how these affect their criteria about gender identity.

### **Palabras claves**

Didáctica, identidad de género, proceso de socialización, agentes socializadores, metodología.

### **Keywords**

Learning, gender identity, socialization process, socializing agents, methodology.

## 1. Introducción

En el contexto actual hablar de género, de sexo y de preferencias sexuales se vuelve complejo para la labor docente. Una razón por la cual es tan complicado tratar el tema es porque en los últimos años se ha tocado en diferentes espacios, desde los círculos intelectuales hasta las revistas de moda, lo que ha hecho que algunos vean el tema como algo gastado y de poca relevancia. Abordar temáticas como los roles de género en la sociedad costarricense se vuelve sensible pues afecta las percepciones de jóvenes y adultos implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje por la carga emocional y social que trae consigo. Dentro de los retos que un educador debe afrontar al abordar el tema de la identidad de género se encuentran vencer sus preconcepciones y las de sus estudiantes, según sea el contexto sociocultural en el que se encuentre. De lo anterior se deriva el hecho de que en algunos rincones se manejan concepciones androcentristas y estereotipadas de los roles que hombres y mujeres deben cumplir para ser socialmente aceptados.

Tal como señala Alvarado (2010), desde temprana edad el proceso de socialización contribuye a que los individuos desarrollen sus propias percepciones de género; estas se pueden evidenciar en la vestimenta, los juegos que practican, el vocabulario que emplean, entre otros. Adicionalmente, la autora expone

**Asimismo, los prejuicios de las maestras y los maestros en torno al género evidencian claros mensajes que impactan la formación de sus identidades. La percepción de niños y niñas acerca de los roles de género se demuestra no sólo por los estereotipos que señalan lo que son capaces o no de hacer, sino también por un currículo oculto con contenidos sutiles traducidos en conductas docentes, segregación en la dinámica escolar y en los materiales de instrucción (7).**

Por la sensibilidad de los tópicos, se vuelve perentorio el que se plantee el tema desde una óptica que permita analizar sus manifestaciones o componentes a partir de la realidad percibida por los jóvenes gracias a los diferentes agentes socializadores que influyen en la construcción de la identidad de género. Por lo tanto, se deben brindar elementos que permitan

el análisis, la reflexión y la evaluación del proceso socio-construido que implica aprender a ser hombre o mujer dentro de la sociedad costarricense. Es una tarea prioritaria el abordaje temático de manera práctica, funcional y “conflictiva” o “confrontativa”, de manera que genere transformación personal y colectiva, haciendo eco de lo señalado por Buxarrais (1994), el que considera que la persona utiliza el diálogo, el análisis, la razón, el consenso y la creatividad como medios para lograr la promoción intelectual; también coinciden otros autores como Alvarado (2010), González (2002) e INAMU (2003). Con base en lo expuesto, se plantearon los objetivos.

## **2. Objetivos**

### **Objetivo general**

*Analizar críticamente el proceso de construcción de la identidad de género en la sociedad costarricense a partir de la influencia de los distintos agentes socializadores.*

### **Objetivos específicos**

- a. Definir los conceptos básicos (sexo, género, igualdad, equidad, estereotipo, identidad de género, feminidad, masculinidad, agentes socializadores) en relación con la construcción de la identidad de género para la equidad e igualdad de los sexos.
- b. Estudiar la identidad de género, su concepto, características e importancia.
- c. Identificar los principales agentes socializadores vinculados con la identidad de género.
- d. Concienciar sobre el impacto que los agentes socializadores tienen sobre la construcción de la identidad.

### 3. Explicación de los objetivos

La experiencia personal en la construcción de la identidad en todas sus manifestaciones está influida por factores espacio-temporales, según Bernal et al (2005) se debe tomar en cuenta que los adolescentes se encuentran en una etapa crucial de redefinición de los papeles sexuales y de género, por lo que es importante que en esta etapa ellos puedan cuestionar lo “innato” de las “convenciones sociales” propias de su contexto cultural así como de los elementos externos que llegan gracias al impacto de los medios de comunicación; además de aquellas expectativas que los adultos de su entorno han ido señalando como las esperadas para su sexo.

El exceso de información en diversos medios de comunicación plantea un cambio en los patrones de enseñanza tradicionales que no incorporaban ni los datos brindados ni el bagaje social del educando. Ante el panorama, el papel de la educación es acompañar la construcción de la identidad. Este acompañamiento debe ser desde una perspectiva crítica y de comprensión de los elementos biológicos que determinan lo inmodificable del “ser hombre” o “ser mujer” y lo social o modificable que determina los roles que debe jugar cada uno de ellos según la expectativa de los principales agentes socializadores: familia, escuela y grupo de pares.

De acuerdo con Mateus (2009) tanto en la socialización primaria como en la secundaria el individuo conoce, aprende e interioriza los roles sugeridos por los principales agentes socializadores y construye su identidad personal, al mantener concordancia con los aspectos institucionalizados socialmente o modificándola o reformándola según con los factores a los que se vea expuesto. En este sentido

**...los efectos de los medios son masivos, de largo alcance y acumulativos... La exposición constante a mensajes, imágenes e informaciones acerca de determinados temas repercute en la percepción que las personas tienen del mundo que los rodea. Adicionalmente, los medios masivos de comunicación se constituyen en los espacios de producción de la memoria colectiva (24 - 25).**

Se vive una etapa histórica en la que la pertenencia y la identidad en los países y las localidades se han atomizado. Según Zúñiga y García (2005), “los medios de comunicación, el avance científico y tecnológico, la distribución política y económica actual en el mundo, han generado nuevos valores y formas de comportamiento” (29). Todo esto trae como consecuencia que los roles que se asocian tradicionalmente con un sexo o con otro se vean influenciados por agentes externos al entorno en el que el individuo se desarrolla.

Gondra (2011) explica la teoría del desarrollo de la personalidad expuesta por Carl Rogers, al señalar que la definición que cada individuo hace de sí mismo depende de las percepciones que cada uno tiene de las experiencias de su relación con otros y con el entorno, lo cual evidencia que la construcción de la identidad de género es un proceso socio-construido a partir de la observación, relación, imitación (consciente y subconsciente) y la reflexión sobre los modelos que hay en el entorno inmediato de la persona.

En suma, debe considerarse los aspectos biológicos y sociales que inciden en la conformación de la identidad de género a la hora de abordarlo con los educandos. El proceso educativo no debe hacerse al margen de los conocimientos previos del estudiante; de ahí el imperativo de apuntar hacia una educación a través de procesos de reflexión y análisis de lo aprendido dentro y fuera de la clase en un diálogo permanente y objetivo con el hogar, el entorno y sobre los mensajes que dan los medios de comunicación.

#### **4. Fundamentación teórica**

En este apartado se abordan las generalidades de la educación y su rol socializador para acercarse a la teoría del Modelo Educativo Sociocultural, desarrollado por el ruso Lev Vigotsky. Todo esto, con la intención de brindar sustento a la propuesta que se detalla más adelante. Luego de la aproximación a los fundamentos teóricos se da una visión de la situación de género en Costa Rica y su tratamiento en la formación.

La educación es la herramienta que permite el desarrollo integral del potencial humano y constituye un factor estratégico para alcanzar el progreso personal y social. Adicionalmente a

esto, representa una posibilidad de transformación de las mentalidades; de ahí el valor que se le ha dado a esta desde el Siglo de la Luces, en el cual los pensadores ilustrados consideraron a la educación como uno de los derechos fundamentales, motor de progreso y realización además de un mecanismo para desarrollar la criticidad.

En el siglo XIX, desde la óptica kantiana de la pedagogía se reconoce al “hombre como ser educable” (Vargas, 2003), por tanto, hay una necesidad intrínseca del individuo para alcanzar su humanidad y adaptarse a su contexto social. Kant, en el Tratado de Pedagogía, explicado por Vargas (2003), subraya el valor de la educación en función del desarrollo de las destrezas y de la moralidad; en concordancia con el Modelo de Aprendizaje Sociocultural desarrollado por Vigotsky, quien expuso que el cambio cognoscitivo es el resultado de utilizar los instrumentos culturales en las interrelaciones sociales y de internalizarlas y transformarlas mentalmente (Cascio, s.f.).

Mumani, Pinto y Torpo (2012) resumen la teoría del Modelo Sociocultural de Vigotsky desde la cual el desarrollo y el aprendizaje interactúan entre sí y el segundo es un aspecto del primero, además de que la adquisición de los aprendizajes se explica como formas de socialización. Bajo el modelo de Vigotsky y en concomitancia con los aportes hechos por INAMU y González, la educación debe ser dada por procesos de socialización, tendientes todos a erigir de manera conjunta el conocimiento a partir de los saberes previos más lo que se construya y reconstruya de los conceptos, a partir de dicha interacción.

Lo anterior conduce al concepto Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) elaborado por Vigotsky. El concepto de ZDP es un área intermedia entre las capacidades o funciones mentales inferiores y las superiores, las primeras, las biológicas; y las segundas, las obtenidas gracias a la interacción social de la persona. De lo anterior, se desprende sobre la construcción de la ZDP, para conseguir aprendizajes más significativos, algunas estrategias: posibilitar la participación de todos los educandos en las distintas actividades y tareas; establecer un clima relacional, afectivo y emocional basado en la confianza, la seguridad y la aceptación mutuas; promover la curiosidad y el interés por el conocimiento por sí mismo; introducir modificaciones y ajustes a la programación, así como la utilización y la profundización autónoma de los conocimientos que se están aprendiendo, establecer relaciones constantes y explícitas entre los nuevos

contenidos que son objeto de aprendizaje y los conocimientos previos de los estudiantes (Maldonado s.f. citado por Alfaro, Barquero y Fernández, 2006).

El Programa Estado de la Nación debe entenderse que la equidad remite a la igualdad de oportunidades en el logro del bienestar al que se debe acceder sin distinción de género. En razón de esto, uno de los retos que tiene la sociedad costarricense es precisamente dar una equidad real a los individuos en temas tan relevantes como educación, salud, empleo, salario y distribución de la riqueza, tal como se deja ver en los datos presentados por distintos Informes del Estado de la Nación. En el Informe XVIII, correspondiente al periodo 2010–2011, se subrayan datos que evidencian en que hay un mayor número de hogares en situación de pobreza que son jefados por mujeres y además, que en materia de desempleo, las mujeres son las más afectadas, mientras que para los hombres el porcentaje de desempleo no ha crecido con respecto al 2009, en las mujeres va en aumento.

De acuerdo con el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) en los Objetivos del Milenio, la meta tres se enfoca en el desarrollo del concepto de igualdad entre los géneros en aras de una autonomía de la mujer, por lo que la educación juega un papel fundamental y se contextualiza con los retos que la sociedad costarricense se plantea, de ahí que surge la necesidad de abordar el tema de género desde la perspectiva de la enseñanza crítica.

Reinoso y Hernández (2011), González (2002) y el Instituto Nacional de las Mujeres (INAMU, 2003), desde la óptica de género, coinciden en el hecho de que la educación ha reproducido y hasta fortalecido la visión patriarcal de la sociedad. La reproducción de elementos androcentristas puede darse tanto de forma tácita como a través del aprendizaje no establecido en el currículum oficial con consecuencias negativas para el desarrollo de la sociedad.

Según INAMU (2003) en la vida cotidiana, tanto dentro como fuera del aula, opera un "currículum oculto" que establece distinciones en el tratamiento de las personas de acuerdo con el sexo, lo cual tiene profundas implicaciones en su desarrollo; mismas que marcan las relaciones presentes y futuras de los educandos; porque según el documento "Aplicación de

la visión de género en los Programas de Estudio del MEP” la forma en la que está estructurado el currículum escolar costarricense es androcentrista, lo que afecta la autoestima de las mujeres y por tanto su proyecto de vida, porque en algunos casos prefiere optar por los papeles anónimos (16-25). Para INAMU (2003)

**El enfoque de género evidencia las serias consecuencias que puede tener para la vida de las mujeres y de los hombres este complejo sistema de construcción de género que define destinos, posibilidades y limitaciones. Esta forma de interpretar el mundo verifica que sobre las diferencias sexuales que caracterizan a las personas, se crearon la desigualdad, inequidad y asimetría entre los hombres y las mujeres, con consecuencias nefastas para las sociedades (39).**

Como corolario de lo expuesto hasta ahora queda de manifiesto la necesidad de educar en la equidad de género, resaltando el papel de la escuela en dicho sentido. En coincidencia con la visión ilustrada y la kantiana, Reinoso y Hernández (2011) señalan a

**La escuela como centro más importante en la formación integral de la personalidad del individuo, debe ser el espacio fundamental para la educación en igualdad de género y de esa manera corregir cualquier tipo de inequidad social, incluyendo aquellas que se producen por razón de sexo. Es tarea de la escuela transmitir saberes desprovistos de estereotipos de género, una educación no sexista en sus educandos, y lograr el crecimiento personal de los individuos despojados de todo tipo de prejuicios.**

Como resultado del análisis que se ha hecho de la educación desde la perspectiva de género, González y el INAMU ofrecen por separado, aunque en concordancia, modelos de educación tendientes a aminorar daños de la educación androcentrista que propicien la equidad entre hombres y mujeres. González (2002) propone una visión educativa fundamentada en la construcción de una sociedad menos patriarcal desde la óptica del feminismo. Pese a que los



extremos podrían considerarse como algo incompatible con la visión de la igualdad y la equidad, la propuesta pretende reformular la manera en que se forma a las futuras generaciones, para dar un papel más protagónico a la mujer y tratar de este modo reducir las históricas brechas sociales que entre hombres y mujeres se han forjado en la sociedad costarricense. Lo anterior, poniendo un especial relieve a lo que acontece en el ámbito universitario; sin embargo, estos se pueden generalizar a los ámbitos de otros niveles educativos.

El INAMU (2003) propone una coeducación, usando una metodología participativa, que utilice el fundamento legal existente en Costa Rica para disminuir brechas de género. Lo anterior, implementado con acciones como: un trato equitativo entre hombres y mujeres, propiciar participación paritaria, estimular el uso equitativo de herramientas y recursos tecnológicos, fomentar los valores fundamentales, provocar transformaciones en las ideas y prácticas del personal docente y técnico acerca de las relaciones y los papeles de género, involucrar a todos los actores del proceso educativo, propiciar una educación enfocada en la vivencia de una sexualidad sana y responsable como una dimensión del desarrollo integral.

En este sentido, González (2002) propone una línea de trabajo tendiente a disminuir las relaciones patriarcales enfocadas en doblar esfuerzos que venzan la carga de ser portadores de modelos sexistas, partícipes y cuestionadores de los esquemas imperantes. Para lograr esto, propone hacer un esfuerzo sistemático para develar formas abiertas y encubiertas de discriminación; promover la equidad, valorar las experiencias de hombres y mujeres, y evaluar los resultados concretos del proceso de cambio social. En este último punto hay una coincidencia con lo delineado en el Tratado de Pedagogía de Kant, explicado por Vargas (2003).

De este modo, la propuesta de González (2002) se puede resumir en: las esferas sociales no deben estar separadas, sino más bien dejar de creer que las conductas son determinadas por aspectos biológicos. Se debe ofrecer alternativas conductuales a través de la socialización, en las que se permita la comprensión y el respeto de la diversidad, permitir a las mujeres ser partícipes en la toma de decisiones, se debe estimular socialmente el desarrollo de las capacidades de todas las personas, de manera que tampoco se cierren los espacios públicos

y la familia sea entendida como una responsabilidad compartida. Además, se debe dar derecho a las mujeres a conocer y decidir sobre su cuerpo, no solo premiar el control patriarcal de la sexualidad y la reproducción. Finalmente, establece el desarrollo del diálogo, la tolerancia como mecanismos de la educación frente a la tradicional visión de educar al hombre para ejercer la violencia.

De acuerdo con el INAMU (2003), su modelo educativo impulsa la metodología participativa con visión de género, por lo que representa tres momentos desde esa lógica, que son:

- a) Partir de la práctica, para construir conocimientos colectivamente.
- b) La teorización (la conceptualización propia).
- c) Volver a la práctica.

La primera etapa pretende enfrentar a los jóvenes con su realidad (cuestionarla), elaborar los conceptos desde su experiencia personal en el segundo momento y finalmente discutir, cuestionar, defender, proponer mejoras en las relaciones de género a partir de los dos momentos anteriores. La descripción de esta metodología participativa calza con el enfoque que se desarrolló en la propuesta de abordaje usada en el Saint Francis College para el tratamiento del tema de identidad de género en octavo año.

## **5. Desarrollo de la propuesta**

Blas y Chadwic, citados por Carmona, Cascante, Gómez, Gómez y Murillo (2004), subrayan la importancia de relacionar la información que reciben los estudiantes con su realidad para que los conocimientos se incorporen a su estructura cognitiva. Por lo que se pretendió abordar la teoría desde su contraste con la forma en que los agentes socializadores marcan la definición de la identidad de género en Costa Rica. Alfaro, Barquero y Fernández (2006) ponen de manifiesto el papel de la Educación Cívica, que busca la concepción tanto de habilidades y como de destrezas que los jóvenes desarrollen de cara al aprendizaje significativo y el conocimiento de su realidad circundante para actuar sobre ella.

El trabajo realizado para estudiar críticamente la identidad de género se llevó a cabo en cinco sesiones de dos lecciones cada una (80 minutos por sesión) con cuatro secciones diferentes de octavo año, durante los cursos lectivos 2009, 2011 y 2012. La metodología utilizada requirió el aporte individual y grupal de los estudiantes y de la docente. Los estudiantes aportaron al trabajo de clase: objetos personales que consideraban parte importante de su identidad de género; revistas (nacionales y extranjeras) y periódicos en que se encontraron anuncios de personas; productos que son referentes de los “ideales” de hombres y mujeres socialmente reconocidos; materiales como goma, tijeras, cartulinas y marcadores. La profesora aportó anuncios de televisión, periódico y revistas nacionales en las que se evidencian estereotipos asociados a los roles de los hombres y las mujeres, así como de objetos que refuerzan la identidad de género.

Para la realización de dicho trabajo, se desarrollaron las siguientes fases:

- a) En la primera etapa de la experiencia se le solicitó a los estudiantes que trajeron los objetos personales con los que identificaban su rol de género, señalándoles solamente, que fueran objetos que les ayudaran a sentirse más femeninas o masculinos según fuera el caso.
- b) Con los objetos en el aula los estudiantes hicieron una exposición de las razones que los llevaban a sentirse cómodos con ellos por la forma en la que reforzaban ser hombre o mujer, lo que permitió en conjunto con el acercamiento teórico el cuestionamiento sobre cómo desde el periodo del embarazo materno se empieza a asignar colores, objetos y roles para cada sexo, marcando en los niños desde muy temprana edad lo que suponen es “ser hombre” o “ser mujer”, como algo natural y luego como lo que socialmente es aceptado.
- c) Los conceptos teóricos que se revisaron a la luz de los aportes de los estudiantes fueron los términos sexo, género, estereotipo, identidad de género, feminidad, masculinidad, agentes socializadores.
- d) Una vez que se estudiaron los conceptos, los muchachos demostraron en el aula, a través de un socio-drama, cuáles son los comportamientos esperados para hombres y mujeres en el contexto costarricense, sin embargo, la variante para el socio-drama fue la incorporación de un juego de roles, por lo que los varones

utilizaron los objetos de sus compañeras y viceversa, las señoritas usaron los objetos traídos por sus compañeros, para evidenciar la percepción de cada uno.

- e) Una vez hecho el socio – drama, los jóvenes participaron en una actividad de cierre en la que expusieron su análisis sobre lo que se presentó por parte de sus compañeros. La mayoría de los estudiantes señaló estar de acuerdo con la visión que se estaba presentando, ya que era un reflejo de la cotidianidad costarricense según su experiencia personal.
- f) La última etapa del proceso de análisis crítico de la identidad de género y su proceso de construcción llevó a los estudiantes a realizar un cartel en que se construyera la silueta de la mujer y el hombre ideal de acuerdo con lo que presentan los medios de comunicación masiva, enfocándose en periódicos y revistas, para ser luego complementado con el análisis de los anuncios de la televisión y secciones de películas en que se presentan estereotipos de los roles de género y de cómo deben verse físicamente y comportarse hombres y mujeres según su edad.

En esta última etapa los estudiantes con los que se trabajó mostraron imágenes que evidenciaban los comportamientos y las características para hombres y mujeres. En las mujeres se resaltaron aspectos tales como la figura del reloj de arena, subrayando características como senos prominentes, cuerpos esbeltos y delgados, presentación “impecable”, obsesión por las dietas, por las compras, especialmente de ropa, zapatos y maquillaje, las tareas domésticas, la maternidad, uso de tonalidades rosáceas y violetas, gusto por el romance y la ternura. Para los hombres se evidencian características como un cuerpo fornido, su tendencia a practicar actividades recreativas y deportivas como el fútbol, observación de la televisión, ser proveedor del hogar, ser consumidor de licor, ser fanático de los automóviles, las herramientas y los videojuegos.

## 6. A manera de evaluación

### A. Fortalezas

Con el fin de evaluar la forma de trabajo utilizada con los jóvenes se les consultó a estos sobre la pertinencia de las actividades realizadas. Un alcance significativo en esta materia lo constituye la fijación de los conceptos teóricos estudiados, pero sobretodo su comprensión significativa. Por ejemplo, el educando Luis Diego Soto, de la generación 2011, señaló que “la metodología fue muy dinámica por lo que fue lo que me aprendí mejor en el año, es más fácil aprender investigando sobre los demás, relacionándonos con los papás y los abuelos para ver qué cambios hay en los roles de cada uno y lo que socialmente se esperaba”. Este logro es particularmente significativo, ya que como señala Bernal (2005), el adecuado aprendizaje del tema identidad de género es clave para el desarrollo de otros tópicos, ya que facilita la comprensión crítica de los derechos para grupos específicos, normas de convivencia, el respeto a la diversidad y a las costumbres en el desarrollo pleno de hombres y mujeres.

De acuerdo con Sofía Quirós y Ariana Quirós de la generación del 2012, el abordaje del tema resulta muy agradable porque se puede ver la forma en que se subrayan los estereotipos en la sociedad y que en los medios de comunicación se aceptan como válidos, especialmente al hacer y ver los “cartelitos”. A ellas se une el sentir de Valeria Mena de la generación de octavos del 2009, quien señaló que es cierto que todos esos estereotipos los tenemos preconcebidos por la cultura en la que se vive, pero es impactante de cierta manera verlo plasmado en un papel, tanto lo que esperan de la mujer como lo que se espera de un hombre. Por ejemplo, se espera que una mujer esté siempre arreglada si es una profesional o “descharchalada” si es ama de casa, que sea cariñosa, que desee ser madre, quien cocina y, demás, que un hombre sea fuerte, valiente, protector, caballeroso, pero en realidad es machista y grosero, complaciente, un vago para tareas del hogar, entre otros. Muchas de estas cualidades que se han impuesto al género no calzan con lo que actualmente desean los jóvenes, y es preocupante que eso pueda suceder sin darse cuenta, pues ese proceso de socialización nos defina como persona y el estilo de persona que se vaya a ser.

Según lo anterior, el estudiante Felipe Del Valle, de la generación del 2009, expresó que “la metodología empleada tiene como punto positivo el análisis de anuncios y las obras, ya que algunos reflejan muy bien los aparentes roles o características que tienen hombres o mujeres, muestran hasta estereotipos y son fáciles de identificar si uno sabe del tema”. Por otra parte, Mariana Abellán, de la generación 2011, dijo que “esta forma de trabajo muy dinámica y no es tan mecánica ya que en análisis hay más factores que pueden afectar el trabajo de los estudiantes (nosotros) porque hay más posibilidades de sacar las respuestas de internet o copiar respuestas de otros trabajos y muchas veces no usamos nuestras propias capacidades de analizar o poner un poco de empeño en el trabajo porque no es tan llamativo ni tiene tanta motivación, en cambio con este método permite aprender, uno se divierte haciéndolos; es un método de aprendizaje que permite el desarrollo de la creatividad e iniciativa de los estudiantes haciendo que esto tenga que ver con la construcción de la identidad”. En resumen, los estudiantes en general concuerdan con el hecho de que este método de trabajo permite analizar mejor, ya que se construye y se aprende a la vez.

### ***B. Debilidades***

Debido al formato de trabajo y la riqueza de los ejemplos que se utilizaron para estudiar el tema, el factor tiempo es una limitante que no permite profundizar en los análisis con los educandos. Requiere de una inversión de tiempo y dedicación por parte del profesor y de los estudiantes para aportar los materiales que sirven para evidenciar los patrones tradicionales y foráneos, sino también de ilustración no solo a los temas que se están estudiando. En el caso del docente, en ocasiones, el problema se agudiza si los ejemplos deseados no están disponibles en los diferentes medios; o bien, como es el caso de las películas o series televisivas, requiere de una selección cuidadosa de escenas o parte de ellas.

Hay estudiantes que no traen al aula suficientes materiales para realizar el socio-drama o bien el collage en el cartel. Por esta variante, se hace menos fácil la evidencia de aquellos rasgos asociados al “ser hombre - masculino” o “ser mujer femenina” por lo que dificulta la cimentación de la construcción del análisis y la discusión del eje temático.

Una limitante al desarrollo del trabajo la constituye la actitud que los muchachos tienen con respecto al tema. En algunos casos, son poco flexibles para realizar una crítica constructiva y lo toman inclusive como un ataque u ofensa personal; puesto que se dio el caso de padres quejosos porque a sus hijos se les enseñara sobre ciertos patrones culturales tradicionales y el choque con los nuevos, o no quedó claro que se estudiaban aquellos que constituían estereotipos socialmente reconocidos.

Otro aspecto en el cual la mayoría estuvo de acuerdo fue con que el análisis ayuda a tomar conciencia, pero no necesariamente modifica los patrones de comportamiento enraizados en el ser costarricense. Esto porque la respuesta que mayor refleja esta situación la dio la señorita Mena, quien puntualizó “crea consciencia pero el cambio en los patrones tiene que ver con la cadena de valores de cada persona y cómo juzgue estos comportamientos. “Al chanco con lo que lo crían” es la expresión que se me viene a la mente y es lastimoso porque tiene un muy alto costo en la persona tanto en su autoestima como en la forma de juzgar a los demás”.

Consultado sobre la metodología utilizada algunos estudiantes la consideraron poco agradable y nada significativa, muestra de ello está en lo comentado por Álvaro Rodríguez de la generación 2012. Álvaro señaló “no me gustó mucho la forma de trabajo, siento que no aprendí nada nuevo”.

Finalmente, se podría decir que lo más difícil para alcanzar el objetivo fue lograr traspasar las “barreras” construidas y poco cuestionadas que algunos traen, o traemos, de la percepción de las experiencias personales. Sin embargo, en el balance general se puede subrayar el valor del cuestionamiento que invita a todos a hacer y que muchos participan anuentemente y valoran a partir de ello.

## 7. Conclusiones

Los estereotipos están ligados a sentimientos y percepciones que se constituyen en justificaciones del comportamiento personal. Lo anterior, evidencia, haciendo eco de las palabras de Bernal, (2005) que chicos y chicas viven en una constante confrontación con los modelos de mujeres y hombres que les ofrece su entorno, aprendiendo las valoraciones – positivas y negativas- que se hacen de cada cual, y respondiendo a los estímulos, premios o castigos, cuando se responde de manera más o menos efectiva a lo que se espera de ellos según su sexo. Por tanto, las creencia y actitudes vinculados a objetos (juguetes, vestimentas, colores, formas, etc.) o situaciones (juegos, expresiones de afecto) y a metas (lo que lleguen a ser), sirven de guía normativa a la acción de los sujetos.

Bernal (2005) refleja bien el sentir expresado por los estudiantes a través de su experiencia didáctica. Más allá de la carga genética, hormonal y biológica, la construcción de la identidad de género depende de las variaciones culturales, socio-económicas de los grupos a los que se pertenece y a la experiencia perceptiva que el individuo desarrolla. Así como lo plantea Carl Rogers y la psicología de la Gestalt.

Mena (2013), en respuesta a la entrevista realizada para saber los pro y contra de la metodología que se usó en el Saint Francis, señaló que si se le enseña a los jóvenes a analizar su entorno y el impacto que tiene sobre su identidad se podría cambiar la reproducción de patrones culturales ya dados como ciertos. El uso de metodologías que enfrenten al estudiante con un dilema moral le permite nadar contracorriente, llevándolo inclusive a entender y reconocer con lo que está conforme o inconforme, aunque desconocía el por qué. El uso de metodologías dinámicas pone de relieve una mayor fijación de los conceptos teóricos que se están estudiando. Observando los objetos, imágenes y videos usados, se puede reconocer cuáles son los agentes socializadores en la construcción de la identidad de género.

En síntesis, es posible lograr un cambio cognitivo gracias al uso de instrumentos culturales en las interrelaciones sociales. Los muchachos tienen la capacidad de internalizar y transformar



mentalmente las percepciones a partir de la metodología utilizada como parte de la aplicación de la teoría de la Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky.

## Referencias bibliográficas

- ALFARO, M., BARQUERO, A. y FERNÁNDEZ, C. (2006). **Propuesta de unidad modelo para el abordaje de los contenidos de octavo año en el área de la Educación Cívica Costarricense**. Tesis de grado para optar por el grado de licenciatura en la Enseñanza de los Estudios Sociales, Universidad de Costa Rica
- ALVARADO, B. (2010). **Dinámicas de género en el aula: Pautas para la inclusión en el ámbito educativo**. Materiales. Perú. Educación sin Fronteras. Recuperado el 25 de mayo de 2013, de <http://www.educacionsinfronteras.org/files/741135>
- BAUTISTA, J., MÉNDEZ J. y MONTECILLO, M. (2002). **Técnicas para dinamizar la enseñanza y el aprendizaje: técnicas de trabajo intelectual y dinámicas de grupo para educar y orientar**. San José: Ediciones PROMESA.
- BERNAL, A., ZÚÑIGA, E., GARCÍA, S., ALFARO, M., VILLEGAS R., y CARVAJAL E. (2005). **Aprender a enseñar Educación Cívica Centro de Altos Estudios e Investigación Pedagógica**. Proyecto administrado por el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Nuevo León, Monterrey, N.L. México. Recuperado el 24 de abril 2013 de <http://www.caeip.org/docs/altos-estudios/civica.pdf>
- BUXARRAIS, M. (1994). *Aproximación a la educación moral y reforma curricular*. Incluido en **La Educación Moral: perspectivas de futuro y técnicas de trabajo**. Barcelona: Editorial GRAO
- CARMONA, M., CASCANTE, M., GÓMEZ, G., GÓMEZ, J. y MURILLO, S. (2004). **La Historia Inmediata a través de los comics y los editoriales de periódico: una propuesta didáctica para tratar los conflictos étnicos en el ciclo**

**diversificado.** Tesis de grado para optar por el grado de licenciatura en la Enseñanza de los Estudios Sociales, Universidad de Costa Rica.

CASCIO, F (s.f.). **Vygotsky.** Recuperado de 7 de junio de 2013 de

<http://www.monografias.com/trabajos14/vigotsky/vigotsky.html>

FUNDACIÓN CHILE (s.f.). **Modelo de Aprendizaje Sociocultural de Vygotsky.**

Recuperado el 27 de julio de 2013 de

[http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/DirEducCont/Teorias/Aprendizaje/Unidad%20I/ec\\_42b\\_modelo\\_aprendizaje\\_sociocultural\\_Vigotsky.pdf](http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/DirEducCont/Teorias/Aprendizaje/Unidad%20I/ec_42b_modelo_aprendizaje_sociocultural_Vigotsky.pdf)

GONDRA, J. (2011). **La psicoterapia de Carl R. Rogers. Sus orígenes, evolución y re-**

**lación con la psicología científica.** Recuperado el 1 de junio de 2013 de <http://psicologos.mx/la-psicoterapia-de-carl-r-rogers-sus-origenes-evolucion-y-relacion-con-la-psicologia-cientifica.php>

GONZÁLEZ, M. (2002). *Feminismo, academia y cambio social.* **Educación** Revista de la Universidad de Costa Rica, 26, 2.

INSTITUTO NACIONAL DE LAS MUJERES Y MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA

(2003). **Serie: Aplicación de la Visión de Género a los programas del MEP.**

Colección Metodologías No. 3, Educación no sexista No. 1-10, San José, Costa Rica.

MATEUS, A. (2009). **Medios de Comunicación y su influencia en la identidad social de**

**las víctimas. Estudio de caso: La detención masiva en el Municipio de Quinchía.** Trabajo para optar por el Grado de Profesional en Sociología, Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario. Recuperado el 22 de julio de 2013 de <http://repository.urosario.edu.co/bitstream/10336/1270/1/52818164.pdf>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2009). **Proyecto de Ética, Estética y**

**Ciudadanía.** Programa de Estudio de Octavo año del Tercer Ciclo de la Educación General Básica. Costa Rica

MUMANI, Y. PINTO, S. y TORPO R. (2012) **Teoría de Vigotsky**. Recuperado de <http://www.virtual.ucb.edu.bo/pluginfile.php/1/blog/attachment/512/UNIVERSIDAD%20CATOLICA%20BOLIVIANA%20SAN%20PABLO.docx>

PNUD (2013). **Promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer**. Recuperado el 24 de julio de 2013 de [http://www.undp.org/content/undp/es/home/mdgoverview/mdg\\_goals/mdg3.html](http://www.undp.org/content/undp/es/home/mdgoverview/mdg_goals/mdg3.html)

PROGRAMA ESTADO DE LA NACIÓN (2008). **Estudiar la Costa Rica que tenemos, pensar la Costa Rica que queremos**. Propuesta para la mediación pedagógica de los informes del Estado de la Nación en Estudios Sociales y Educación Cívica, a nivel de secundaria. Unidad 2: Desafíos de la Sociedad Costarricense.

PROGRAMA ESTADO DE LA NACIÓN EN DESARROLLO HUMANO SOSTENIBLE (2012). **Decimoctavo Informe Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible**

REINOSO, I., HERNÁNDEZ, J.C. (junio, 2011). **La perspectiva de género en la educación**. Cuadernos de Educación y Desarrollo 3 (28) Recuperado el 23 de julio de 2013 de <http://www.eumed.net/rev/ced/28/rchm.htm>

VARGAS, G. (2003). **Kant y la pedagogía Fenomenología de la génesis individual y colectiva del imperativo moral**. Pedagogía y Saberes 19: 63 – 74 Recuperado el 24 de julio de 2013 de [http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab19\\_09reflex.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab19_09reflex.pdf)

## Notas de la Autora

81

<sup>1</sup> Becaria en Yad Vashem (Autoridad para el Recuerdo de los Mártires y Héroes del Holocausto; Jerusalem, Israel 2012). Estudiante del programa de Maestría en Tecnología Educativa en el Tecnológico de Monterrey (Nuevo León México). Licenciada en la Enseñanza de los Estudios Sociales y de la Educación Cívica por la Universidad de Costa Rica, Summa Cum Laude por su tesis de grado “Propuesta de Unidad Modelo para el Abordaje de los Contenidos de Octavo Año de la Educación Cívica Costarricense” (2006) Especialización en Diseño de Unidades Virtuales para la Enseñanza de los Estudios Sociales (2006). Graduación de honor en Bachillerato en la Enseñanza (2003), Diploma de Excelencia Académica de grado y pregrado (2003). Cuenta con 12 años de experiencia laboral en la enseñanza de Estudios Sociales y Educación Cívica en Colegios privados. Actualmente, es docente y Coordinadora del Departamento de Estudios Sociales en el Saint Francis College. Ha sido tutora para primaria en todas las materias básicas y de secundaria en Estudios Sociales, así como profesora de español en segundo idioma en el Tutor Club de Berlitz.