

GOBIERNO DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ  
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL GOBIERNO DEL ESTADO  
SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL REGULAR  
BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO  
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO

## GENERACIÓN

2016



2018

LA PERSPECTIVA DE GÉNERO PARA FAVORECER LA PARTICIPACIÓN  
EQUITATIVA EN EL ALUMNADO

PORTAFOLIO TEMÁTICO

que presenta:

Érika Michelle González López

PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRA EN EDUCACIÓN  
PRIMARIA

TUTORA: DRA. ÉLIDA GODINA BELMARES

SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P., JULIO DE 2018



Esta es una copia que se localiza en el repositorio institucional de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí (BECENE) en la colección de documentos de titulación: Documentos Recepcionales

BECENE Dirección URL de esta obra:

<http://beceneslp.edu.mx/docs2018/16241204>

Versión: Publicada

Documento: Portafolio.

Datos bibliográficos:

Erika Michelle González López, 2018, La perspectiva de género para favorecer la participación equitativa en el alumnado, San Luis Potosí, México, BECENE.

Reusó

Esta obra está licenciada bajo los términos de la Licencia Creative Commons Atribución -No Comercial-Sin Derivadas 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Esta licencia solo permite descargar este trabajo y compartirlo con otros siempre que se acredite a los autores, no se puede cambiar el documento de ninguna manera ni usarlo comercialmente.

Para ver una copia de esta licencia, visite

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>



**BENEMÉRITA Y CENTENARIA  
ESCUELA NORMAL DEL ESTADO  
DIVISIÓN DE ESTUDIOS  
DE POSGRADO  
SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.**

San Luis Potosí, S.L.P., noviembre 22 de 2018.

Los que suscriben, integrantes de la Comisión de Conversaciones Públicas y Tutor(a) del Portafolio Temático, tienen a bien

## **D I C T A M I N A R**

Que el(la) alumno(a): **GONZÁLEZ LÓPEZ ERIKA MICHELLE**

Concluyó en forma satisfactoria, y conforme a los lineamientos técnicos y académicos, el documento de portafolio temático titulado:

### **LA PERSPECTIVA DE GÉNERO PARA FAVORECER LA PARTICIPACIÓN EQUITATIVA EN EL ALUMNADO.**

A resolución de los suscritos, y una vez llevada a cabo la fase de lectura del portafolio temático, así como su presentación en la conversación pública, se determina que reúne los requisitos para la obtención del grado de **Maestra en Educación Primaria**.

Atentamente

LA COMISIÓN

Dr. Francisco Hernández Ortiz  
Director General

Dra. Érida Godina Belmares  
Directora de Posgrado

  
BENEMÉRITA Y CENTENARIA  
ESCUELA NORMAL DEL ESTADO  
DIVISIÓN DE ESTUDIOS  
DE POSGRADO  
SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

Dra. Érida Godina Belmares  
Tutor(a) de Portafolio Temático

Certificación ISO 9001 : 2015  
Certificación CIEES Nivel 1  
Nicolás Zapata No. 200.  
Zona Centro, C.P. 78230  
Tel. Fax 814-25-30  
e-mail: posgrado@beceneslp.edu.mx  
www.beceneslp.edu.mx  
San Luis Potosí, S.L.P.

**2018 “Año de Manuel José Othón”**

## ÍNDICE

<b>A TI QUE ME LEES</b> .....	6
<b>CAPÍTULO I: HISTORIA DE VIDA PERSONAL Y PROFESIONAL DESDE UNA MIRADA EN GÉNERO</b> .....	12
<b>1.1. La raíz de mi sensibilización en género</b> .....	12
1.1.1. La influencia de mi familia ¿reproducción de estereotipos? .....	12
1.1.2. Primeros años escolarizados .....	13
1.1.3. La gran decisión... ¿matraces o plumones? .....	15
1.1.4. La BECENE: Mi formación como profesora .....	16
1.1.5. Después de la licenciatura: La raíz mi sensibilización.....	19
<b>1.2. La docencia desde mi mirada</b> .....	20
1.2.1. Ser maestra... ¿una elección libre o reproducción de un rol social?.....	20
1.2.2. Ciclo de vida docente .....	22
1.2.3. Retos en la docencia en cuanto a género .....	26
<b>CAPÍTULO II: RADIOGRAFÍA DE LA COMUNIDAD, ESCUELA Y AULA CON PERSPECTIVA DE GÉNERO</b> .....	29
<b>2.1. La Pila, lugar donde comienza el análisis de género</b> .....	29
2.1.1. Tipo de familia y edad de los padres .....	30
2.1.2. Situación laboral y pasatiempos de los miembros de familia .....	30
2.1.3. Principales actividades socio-recreativas que se realizan en familia .....	31
<b>2.2. La primaria Vicente Guerrero, entretejido de culturas</b> .....	33
2.2.1. Infraestructura y materiales .....	34
2.2.2. Formas de organización .....	35
2.2.3. Cultura escolar .....	39
<b>2.3. El grupo de 5ºB</b> .....	42
2.3.1. Características de acuerdo a la edad.....	42
2.3.1.1. Las Cognitivas .....	42
2.3.1.2. Las Morales .....	43
2.3.1.4. Las emocionales .....	44
2.3.1.5. Las sociales.....	44
2.3.1.6. Tipificación de género .....	45
2.3.2. Perfil grupal .....	47

2.3.2.1. Formas de percibir la información .....	48
2.3.2.2. Formas de procesar la información .....	48
2.3.2.3. Formas de orientarse socialmente .....	48
2.3.2.4. Intereses.....	49
<b>CAPÍTULO III: LA BASE TEÓRICA-EMPÍRICA DE LA PROBLEMÁTICA A ESTUDIAR .....</b>	<b>50</b>
<b>3.1. Las desigualdades de género: perspectivas a nivel macro .....</b>	<b>49</b>
3.1.1. La preocupación de la UNESCO por la educación equitativa .....	50
3.1.2. La CEDAW como búsqueda de la igualdad de género .....	51
3.1.3. Perspectiva de México en materia de igualdad de género .....	52
3.1.4. La escuela Vicente Guerrero: Problemática contextualizada .....	55
3.1.4.1. Evidencias de la problemática.....	59
3.1.5. La pregunta de investigación y los propósitos.....	63
<b>3.2. Importancia del tema de estudio.....</b>	<b>65</b>
3.2.1. Perspectiva personal.....	65
3.2.2. Planteamientos del currículum oficial.....	66
3.2.2.1. Plan de Estudios 2011.....	66
3.2.2.2. Nuevo planteamiento curricular: Modelo educativo 2017 .....	68
<b>3.3. Sustento teórico para la implementación de la investigación .....</b>	<b>69</b>
3.3.1. Género .....	69
3.3.2. Equidad de género o igualdad de género.....	71
3.3.3 Participación equitativa.....	72
3.3.4. Perspectiva de género.....	73
<b>3.4. Prácticas de intervención .....</b>	<b>75</b>
3.4.1. La sensibilización y transversalidad de la perspectiva de género .....	75
<b>CAPÍTULO IV: LA EDUCACIÓN DESDE MI PERSPECTIVA.....</b>	<b>79</b>
<b>CAPÍTULO V: LA RUTA METODOLÓGICA PARA LA INVESTIGACIÓN DE GÉNERO EN EL AULA .....</b>	<b>87</b>
<b>5.1. La investigación como generador de conocimiento .....</b>	<b>87</b>
<b>5.2. Tipología de la investigación .....</b>	<b>88</b>
5.2.1. Investigación cualitativa (IC).....	88
5.2.2. Investigación acción (IA) .....	89
5.2.3. Investigación formativa (IF) .....	91

<b>5.3. La profesionalización docente: un camino para la transformación de la práctica educativa .....</b>	<b>93</b>
<b>5.4. El portafolio temático: el camino para investigar una problemática en el aula .....</b>	<b>95</b>
5.4.1. Recolección, selección, reflexión y análisis de artefactos .....	96
5.4.2. El ciclo reflexivo de Smyth.....	97
<b>CAPÍTULO VI: REFLEXIÓN DE LA INTERVENCIÓN DOCENTE A FAVOR DE LA PARTICIPACIÓN EQUITATIVA.....</b>	<b>102</b>
<b>6.1. Analizamos estereotipos en la publicidad .....</b>	<b>103</b>
6.1.1. Diseñando cómo detectar estereotipos .....	103
6.1.2. Escribimos lo que pensamos de las personas .....	104
6.1.4. Socializamos los nuevos anuncios sin estereotipos.....	113
6.1.5. Primer acercamiento a la equidad de género.....	114
6.1.6. Reconstrucción de la práctica educativa .....	116
<b>6.2 Con lentes de género analizamos roles del aula .....</b>	<b>117</b>
6.2.1. Creando el taller de chefsitos .....	117
6.2.2. Armamos el equipo de chefs para el taller “Cuidemos nuestra alimentación” .....	118
6.2.3. Reflexionamos sobre los roles en los equipos y de chefs .....	123
6.2.4. Avances en la modificación de roles a favor de la igualdad de hombres y mujeres .....	130
6.2.5. Qué aprendí y cómo puedo enfocar los lentes de género.....	131
<b>6.3. La participación de mujeres y hombres en el segundo imperio de México .....</b>	<b>134</b>
6.3.1. Creando espacios de análisis de la historia de México con perspectiva de género .....	134
6.3.2. Las cualidades ¿tienen género? .....	135
6.3.3. Identificamos la participación de hombres y mujeres en el Segundo Imperio .....	139
6.3.4. Informamos el papel que tuvo Carlota en México .....	144
6.3.5. La autoevaluación: la importancia de trabajar en conjunto niñas y niños..	147
6.3.6. Logros alcanzados al conocer el papel de Carlota en la historia.....	149
6.3.7. Qué aprendí y cómo puedo mejorar mi práctica.....	150
<b>6.4. Diseñamos espacios equitativos en la clase de educación física .....</b>	<b>152</b>

6.4.1. Construyendo un proyecto que rescate las voces de niñas y niños de la escuela.....	152
6.4.2. ¿Cómo es la clase de educación física? .....	154
6.4.3. Elaboramos y aplicamos encuestas para conocer las voces de niñas y niños de la escuela .....	158
6.4.4. Analizamos las encuestas ¿Qué datos descubrimos? .....	160
6.4.5. ¡Compartimos las propuestas con la maestra de educación física!.....	166
6.4.6. Logros de la clase de educación física.....	168
6.4.7. Después de estos resultados... ¿Qué continúa? .....	169
<b>6.5. Creamos un proyecto de electricidad sin distinción de género .....</b>	<b>172</b>
6.5.1. Articulando las asignaturas con perspectiva de género .....	172
6.5.2. ¿Hombres y mujeres podemos arreglar aparatos eléctricos? .....	174
6.5.3. La experimentación en el aula ¿posibilidad para generar científicos y científicas? .....	178
6.5.4. Un proyecto eléctrico: oportunidad de comprobar lo aprendido .....	183
6.5.5. Socialización de los proyectos de electricidad .....	186
6.5.6. Balance: logros y dificultades en la iniciativa de crear científicos y científicas .....	190
6.5.7. ¿Qué retos personales y como profesional de la educación continúan hacia el éxito de una práctica equitativa y reflexiva en el alumnado?.....	191
<b>6.6. Identificamos violencia de género en nuestro entorno escolar .....</b>	<b>193</b>
6.6.1. El diseño como base potenciadora del aprendizaje .....	193
6.6.2. ¿Qué es la violencia y cuáles tipos de violencia existen? .....	194
6.6.3. Identificamos violencia de género en diversos textos .....	199
6.6.4. ¿Qué podemos hacer para sensibilizar a la escuela sobre la violencia de género existente?.....	205
6.6.5. Avances en la disminución de violencia de género .....	208
6.6.6. ¿Qué retos enfrente para la disminución de la violencia de género? .....	208
<b>6.7. Pintamos paredes que expresen equidad de género .....</b>	<b>210</b>
6.7.1. El diseño como base potenciadora del aprendizaje .....	210
6.7.2. Dibujamos propuestas para disminuir la violencia de género.....	212
6.7.3. Pintando en la escuela se entiende cómo disminuir la violencia de género .....	212
6.7.4. Inauguramos el mural “Elegir sin violencia de género” .....	225

6.7.5. Los logros en la atención a la problemática de investigación.....	227
6.7.6. ¿Qué continúa después del mural?.....	228
<b>APRENDIZAJES Y DESAPRENDIZAJES EN LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>229</b>
<b>7.1. Respuestas a la pregunta de investigación .....</b>	<b>229</b>
<b>7.2. Avances de los propósitos de estudio .....</b>	<b>234</b>
<b>LA EQUIDAD DE GÉNERO: PUNTO DE PARTIDA PARA NUEVAS INVESTIGACIONES .....</b>	<b>240</b>
<b>REFERENCIAS.....</b>	<b>243</b>

## A TI QUE ME LEES...

Cuando leemos, tenemos diferentes motivos para hacerlo, ya sea que lo hagamos con un fin recreativo, para ampliar nuestros conocimientos, para actualizarnos o para conocer nuevas experiencias. A ti lector o lectora, quiero compartirte el proceso de investigación que llevé a cabo en la construcción de este portafolio temático, y el anhelo de que el conocimiento pedagógico adquirido como docente investigadora pueda ser de utilidad para este campo de estudios.

El presente portafolio temático cuyo título es “***La perspectiva de género para favorecer la participación equitativa en el alumnado de quinto grado de primaria***”, implicó para mí un proceso de trabajo enriquecedor desde el inicio hasta el final. Ahora, el estar escribiendo estas palabras, significa que he llegado al fin de una etapa que sin duda me permitió crecer, reflexionar y transformar mis competencias personales y profesionales.

El contexto en el cual se desarrolló la investigación se ubica en el medio semiurbano y se caracteriza por un nivel socioeconómico bajo aunado a diversos problemas sociales. El grupo que estudié durante el ciclo escolar 2017-2018, se integra por un total de 31 estudiantes, 12 niñas y 19 niños. Debo aclarar que he atendido a este grupo desde el ciclo escolar anterior, lo cual me permitió conocer con cierta profundidad la participación inequitativa que existe entre el alumnado dentro del aula y en los diversos espacios escolares, lo cual incide en su desarrollo integral para aprender.



La perspectiva de género para favorecer la participación equitativa en el alumnado por [Erika Michelle González López](#) se distribuye bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional](#).

Después de la observación que he llevado a cabo, fue necesario recolectar evidencias e instrumentos diagnósticos que permitieran hacer visible la problemática en el aula, para así plantearme una pregunta de indagación que fuera el eje rector de toda la búsqueda, diseño, intervención y evaluación de la práctica docente: *¿Cómo favorecer la participación equitativa a través de la sensibilización y transversalización de la perspectiva de género en el alumnado de quinto grado de primaria?*

De este cuestionamiento derivó el planteamiento de dos propósitos, uno que atendiera específicamente al alumnado y el otro dirigido a mí como docente:

1. Favorecer la participación equitativa en el alumnado a través de la sensibilización y el trabajo transversal de la perspectiva de género para potenciar su propio aprendizaje.
2. Fortalecer mis competencias personales y profesionales, mediante el diseño, la aplicación y evaluación de estrategias como la sensibilización y la transversalización de la perspectiva de género para potenciar la participación equitativa en el alumnado.

Esta pregunta y propósitos me orientaron en la experiencia pedagógica e investigativa, desde el diseño focalizado que permitiera atender la problemática, así como el proceso de evaluación y reflexión que apoyaron la reconstrucción de la práctica docente. Consideré pertinente utilizar las estrategias de sensibilización y transversalidad de la perspectiva de género para desarrollar un pensamiento crítico, movilizar las creencias y así poder actuar en el entorno escolar y cotidiano del alumnado hacia prácticas equitativas, disminuyendo el temor y favoreciendo al descubrimiento de nuevas habilidades y conocimientos a los que estaban limitados por los estereotipos de género.

Desde mi perspectiva personal y profesional, esta temática es relevante porque si no modificamos los esquemas de participación actual de las niñas y de los

niños o no apoyamos la disminución de prácticas sexistas, continuaremos en entornos violentos, discriminativos, hegemónicos de dominación y no democráticos, ajenos a la reflexión que potencie el desarrollo de manera integral. En esta investigación parto de considerar que los estereotipos de género limitan el actuar y la forma de pensar, lo cual genera la no ampliación de nuestro aprendizaje y limita nuestra participación en diversos espacios, tal como lo veía en el alumnado atendido.

En la presente indagación utilizo un enfoque transversal, porque por medio de la articulación de las diferentes asignaturas busco que el alumnado tenga una visión holística de tal manera que pueda analizar y descubrir cómo las cuestiones de género son invisibilizadas en los libros de texto, en las prácticas docentes, en su propio pensar y actuar en la clase.

Los apartados que conforman esta investigación, parten de mi historia personal y profesional, de formas identitarias construidas a lo largo del tiempo, de formas de pensar y actuar permeadas por la práctica; incorpora también la revisión teórica y metodológica que guían la investigación, el análisis de las intervenciones, las conclusiones y una visión futura como docente investigadora.

A continuación, presento una síntesis de los apartados que componen este portafolio temático:

El capítulo I "*Historia de vida personal y profesional desde la mirada de género*", está compuesto por dos subapartados; el primero tiene por nombre "*La raíz de mi sensibilización en género*", y en él describo y analizo cómo los diferentes hechos, personas, situaciones y contextos influyeron en mí, desde mis primeros años de vida personal y familiar hasta el momento actual, limitando mi ideología y actuación, al reproducir roles y estereotipos de género.

El segundo subapartado del primer capítulo es "*La docencia desde la mirada de género*". Éste rubro es interesante porque expongo un trayecto donde narro mi proceso de formación inicial hasta el momento en que fui docente frente a grupo. Doy a conocer cómo también ha influido mi formación, desde la Normal y los diferentes contextos escolares y actores educativos, en la continuidad de actitudes sexistas y prácticas alejadas de la educación para todos.

En el segundo capítulo *“Radiografía de la comunidad, escuela y aula con perspectiva de género”*, explico datos específicos del lugar en donde se realizó la investigación formativa, para así evidenciar cómo la comunidad de “La Pila”, la escuela “Vicente Guerrero” y el aula de quinto grado de primaria, conforman parte del entramado cultural, que hace evidente la problemática desde el análisis de las características propias del contexto social en donde se encuentran inmersos los niños y las niñas de este grupo.

*“La base teórica-empírica de la problemática a estudiar”* corresponde al tercer capítulo y al contexto temático, en donde explico los hechos concretos del aula que me llevaron a indagar la problemática. También doy cuenta de la importancia de datos relevantes, curriculares y legales, así como de argumentos que permiten explicitar las aportaciones del campo de los estudios de género. En el mismo apartado planteo la pregunta central y los propósitos de la investigación formativa con relación al aprendizaje y la enseñanza.

En el capítulo IV titulado *“La educación desde mi perspectiva”*, explico ideas personales en las cuales muestro mi postura filosófica, como persona y profesional, qué pienso con respecto a la educación, al papel del profesorado y del alumnado; mis concepciones con respecto a la enseñanza y el aprendizaje, cuáles son los valores que prepondero en el aula y qué expectativas tengo de que a partir del proceso educativo las niñas y los niños se formen como futuros ciudadanos participes en una sociedad que para ser más democrática, pacífica y justa, demanda modificar esquemas tradicionales y estereotipados.

*“La ruta metodológica para la investigación de género en el aula”*, corresponde al capítulo V. Aquí planteo el proceso seguido para la construcción del portafolio temático, donde hago evidente el tipo de investigación que es acorde a los procesos de enseñanza y aprendizaje a indagar. También expongo el por qué el portafolio temático apoya la construcción de conocimiento pedagógico, a través de las diferentes etapas para su elaboración, como la recolección, selección, reflexión y proyección de los artefactos de la intervención docente, que se analizaron por medio de la metodología del ciclo reflexivo de Smith. Además incluyo papel nodal de la confrontación de teórica llevada a cabo por el equipo de cotutoría y el

acompañamiento permanente de la tutora, condiciones todas que permitieron incrementar mis competencias como docente e investigadora.

En el sexto capítulo “Reflexión de la intervención docente a favor de la participación equitativa”, encontrarán el corazón de la reflexión y el análisis de la práctica focalizada donde doy cuenta de la manera en que atendí la problemática detectada. En este portafolio se encuentran siete análisis en los que muestro el aprendizaje del alumnado y el propio como docente, las percepciones e incidentes críticos que me llevan a deliberar y transformar mi actuar en el aula, así como los artefactos elegidos que muestran los avances para analizar y dar argumentos sólidos a favor de la modificación de la problemática a atender.

En los análisis de la práctica, es evidente encontrar un conjunto de características distintivas de cada uno, mismos que apoyan la comprensión de la intervención docente desde la filosofía personal, el conocimiento del alumnado, el conocimiento didáctico, el procedimiento metodológico, el conocimiento del nivel y de investigación que se concatenan para desencadenar al final de cada análisis en un conocimiento pedagógico que permite reformular el siguiente diseño y por ende la propia intervención.

Casi para terminar, encontramos “*Aprendizajes y desaprendizajes de la investigación*”, donde doy cuenta de los principales hallazgos obtenidos con el tema de estudio, explico los logros y dificultades del alumnado con respecto a la participación equitativa, y como docente reflexiono sobre qué aprendí con respecto a la intervención. Ofrezco además, argumentos que responden a la pregunta y propósitos de investigación construidos en el proceso investigativo, con la intención de que sirvan de andamiaje para construir conocimiento pedagógico que pueda ser de utilidad a más docentes investigadores en materia de equidad de género. Comparto también cómo he podido vislumbrar mi transformación personal y profesional a partir del proceso de construcción del portafolio, y a través de mis concepciones, mi actuar y mis actitudes. Así mismo, doy cuenta de cómo descubrí un nuevo enfoque para ver las diferencias y desigualdades de género en el aula, lo cual apoyó sustancialmente mi reconstrucción pedagógica y me permitió reconocermelo como una docente humanista, constructivista, inclusiva y equitativa.

*“La equidad de género: punto de partida para nuevas investigaciones”*, corresponde a la mirada prospectiva, donde explicito los retos y cuestionamientos que surgen a partir de esta investigación, los nuevos caminos por conocer, me asumo como una docente investigadora que reconoce la necesidad y el agrado hacia la investigación, puesto que aporta conocimiento pedagógico a más docentes. También muestro mis planes a futuro en cuanto a formación continua, pues la maestría es sólo un paraje para construirnos como profesionales y personas preocupadas por contribuir a la educación en nuestro entorno.

Finalmente, encontraremos las referencias que fueron de utilidad para el conocimiento del alumnado, la didáctica, el campo disciplinar, la metodología utilizada, el tema de estudio y la teoría pedagógica que fueron el sustento y argumento para la elaboración de este portafolio temático.

Lo anterior es sólo el esquema de lo que encontrarás en este documento. A continuación, podrás comenzar a leer en el primer capítulo, mi historia personal y profesional desde una mirada de género, que ayudará a comprender por qué soy sensible a este hecho y en qué me ayudaron u obtaculizaron en mi desarrollo integral las diferencias y desigualdades de género.

# **CAPÍTULO I: HISTORIA DE VIDA PERSONAL Y PROFESIONAL DESDE UNA MIRADA EN GÉNERO**

*"No importa la envoltura del cuerpo,  
lo que importa es lo que uno tiene en la cabeza"*

**Marta Lamas**

## **1.1. La raíz de mi sensibilización en género**

Ser consciente de lo que me ha ocurrido en el pasado, tiene un impacto significativo para comprender lo que soy ahora, y esto parte del proceso de autoconocimiento que se vive en este nivel de formación académica. ¿Pero qué pasaría si no recorriéramos nuestro pasado y solo fuéramos conscientes del presente? Considero que reconocer el fuerte vínculo que tiene el tema de estudio con nuestra propia vida, es lo que da sentido y significado a lo que realizamos. El autocuestionamiento no puede quedarse sólo en el ámbito laboral, sino tiene que impactar en todas las esferas del desarrollo personal para poder cambiar a favor de uno mismo.

En este apartado se encontrará un recorrido breve de mi vida personal y académica en donde reflexiono, desde mi tema de estudio, sobre diversos sucesos y personas que me han sido personalmente significativas para ser mejor docente.

### **1.1.1. La influencia de mi familia ¿reproducción de estereotipos?**

Nací el 10 de enero de 1989 en el estado de San Luis Potosí. Mi familia está conformada por seis integrantes: papá y mamá, tres hijas y un hijo, de los cuales soy la primera hija del matrimonio de Micaela López Hernández y Martín González Ibarra. Ser la primera hija ha contribuido a buscar siempre ser el ejemplo para mis hermanas y hermano.

En mi familia siempre ha habido y he tenido una estabilidad emocional, económica y moral. Mi papá y mi mamá se han caracterizado por siempre apoyarnos, pero también exigirnos personal y académicamente, lo cual ha hecho que seamos profesionistas responsables. Los valores que han predominado en mi

educación familiar son el trabajo, la perseverancia, el apoyo en cualquier circunstancia y la sensibilidad a las situaciones adversas y personas que nos rodean, siempre otorgando la mano a quien lo necesite.

Mi mamá tiene cualidades que aprecio y trato de reproducir. Ella ha sido muy trabajadora y valiente, expresa sus pensamientos y sentimientos, y defiende sus ideales y principios. Ella dejó su trabajo para cuidar de nosotros, lo cual valoro mucho, sin embargo, considero este hecho relevante para cuestionarme ¿cuántas veces las mujeres son las que renuncian a su condición laboral por cuidar a hijos e hijas? Mientras que el hombre, cumpliendo con su rol social, se encarga de ser el proveedor. Mi papá es contador público y de él he aprendido a ser alegre, crítica y siempre dar un extra en cualquier ámbito para ser mejor y hacer la diferencia entre lo más común.

Al pensar en las carreras que mis hermanas y hermano han seleccionado, veo que las mujeres de la familia hemos seleccionado carreras relacionadas con las humanidades, mientras que mi hermano se inclinó hacia el área científico-matemática. Mi hermana Denisse Alejandra es psicóloga, Citlalli Haideé es docente de preescolar, y Edgar actualmente estudia para ser ingeniero mecatrónico. De este modo veo que seleccionamos lo que es común para las mujeres y los hombres, lo cual me lleva a pensar ¿hasta este momento soy consciente de que reproduce un rol social?

### **1.1.2. Primeros años escolarizados**

Mi trayectoria escolar desde el inicio, ha contribuido e influido para perfilarme como profesora. Estuve en la guardería desde mis primeros años puesto que mis padres trabajaban en ese tiempo. Cursé el preescolar en la escuela “Angélita Martínez” en 1994. De ahí tengo menos recuerdos, sin embargo, logro analizar que en la institución solo había mujeres: profesoras y una directora, mientras que el profesor de educación física siempre fue un hombre. Ciertamente a esa edad no fui consciente de ello, pero sí me sirve como un primer acercamiento a ver profesiones que son consideradas para “mujeres” y “hombres”. Comencé a tener

aproximaciones escolarizadas en una institución pública, y durante este periodo mi mamá ya no trabajaba y ya habían nacido mis hermanas.

Mi escuela primaria se llama “Justa Ledesma”, e ingresé a ella en 1997. Fue importante porque comencé a desarrollar habilidades que me ayudaron durante toda mi formación académica y extraacadémica. Igualmente puedo decir que entre el profesorado de la primaria, había mayor cantidad de hombres en comparación con el preescolar, pero predominaban las profesoras, sin duda, y como lo refiere la literatura, la docencia es considerada una profesión para mujeres.

Desde primer grado hasta sexto me caractericé por pertenecer al cuadro de honor, así como por participar en actividades como declamación y oratoria, se denotaba mi gusto por la asignatura de español y las ciencias naturales. Era una alumna entusiasta, participativa y creativa; cuando me tocaba exponer siempre quería sorprender al grupo y al maestro o a la maestra.

En el profesor de sexto grado, Miguel Ángel Tamayo, tuvo gran influencia en mí, porque me gustaba cómo era la relación estrecha con sus alumnos, su inteligencia demostrada en las clases, así como su simpatía, pero además solía salirse del currículum dándonos clases de dibujo técnico, y ésta era una de las clases que más disfrutaba. Este profesor siempre era considerado para los grados de quinto y sexto; se le atribuía este rol ya que existía (y existe) la creencia de que que por ser hombre “es mejor” para grados donde se necesita mayor “disciplina”, mientras que para grados como primero y segundo se asignaban (y se asignan) siempre a las mujeres por el estereotipo de que ellas “son maternales” y eso es lo que necesitan las niñas y los niños de estas edades.

Pertenecí al coro de la Iglesia que se ubicaba por mi casa cuando tenía 12 años de edad. Ahí aprendí a tocar la guitarra, además de socializar con menores de diferentes edades. Durante esos años, me invitaron a ser catequista de pequeños de entre seis y ocho años de edad, lo cual considero que fueron mis primeros acercamientos para trabajar con niños y niñas a mi cargo. Era una actividad que disfrutaba mucho, preparaba las clases, los exámenes y los cantos con juegos. En ese entonces no tenía conocimientos sobre la docencia, pero aplicaba la regla de cómo me gustaría que me dieran clases. Dentro de esta institución religiosa, la

mayoría de los grupos de catequistas y el coro en el que estaba, estaba conformada por mujeres, lo cual igualmente me lleva a preguntarme ¿por qué las mujeres somos las más religiosas?

En mi trayecto de la secundaria me caractericé por mis notas altas y por ser jefa de grupo dos años seguidos, así como de pertenecer a un grupo musical de guitarra. Ahí desarrollé más acentuadamente mi gusto por la lectura en las clases de español del maestro Luis, quien se caracterizaba por ser un excelente lector, pero sobre todo, por ser muy crítico en la clase que impartía. También desarrollé el gusto por las asignaturas de química, física y biología, en donde asistir al laboratorio y conocer los compuestos químicos y su nomenclatura hicieron que fuera perfilando mis deseos por estudiar química.

Como he mencionado anteriormente, a los 13 años fui catequista, y eso me ayudó a formar un coro a la edad de 15 años, en el cual fui coordinadora de niñas más pequeñas: les enseñaba las canciones, cómo cantar y tocar la guitarra con mi poco conocimiento de música que tenía, y también ahí entendí que la educación consistía de cierta forma en reproducir y transmitir el conocimiento a los más pequeños. Lo que siempre me extrañó durante la adolescencia, fue que los niños varones que iban al coro, permanecían poco tiempo; infiero de ahí que la devoción es una característica valorada “para mujeres”, como los grupos de oración y catecismo, mientras que los hombres en la Iglesia siempre tuvieron papeles de coordinación en coros, grupos juveniles y de adultos. Advierto que en ese entonces rompí un rol atribuido para los hombres, pues en ese momento de mi historia fui coordinadora de un coro.

### **1.1.3. La gran decisión... ¿matraces o plumones?**

Durante mi instancia en la preparatoria no sabía qué carrera escoger. Seleccioné la capacitación de químico-laboratorista porque desde la secundaria disfrutaba las asignaturas en biología, química y física, y esto se denotaba en las altas calificaciones, incluso concursé a nivel estatal por mis excelentes resultados en

química; definitivamente me encantaba estar en el laboratorio, observando los matraces, las sustancias, los animales y fetos conservados en formol.

Sin embargo, tenía una gran duda, ¿cuál sería mi campo de trabajo? Mi profesora de química me explicó que podría trabajar en los laboratorios de los hospitales en las muestras de orina y copro, lo cual me dio algo de náuseas, en empresas como Bimbo, en el área de control de calidad, y reflexioné que no me agradaba estar encerrada. La otra opción sin duda era la docencia en el nivel medio superior, tal como mi profesora hacía. Analicé a las maestras que me habían dado clase, gran número de ellas eran químicas que daban clases en la preparatoria, así que pensé que tal vez no había mucho trabajo en ese campo.

En segunda opción tenía la docencia, pues recordaba gratos momentos en el catecismo, en la preparación de la clase y de los materiales; también me acordaba de cuando les daba clases de algunas asignaturas a mis compañeros de la secundaria y la preparatoria. Me acerqué a mi mamá para esa importante decisión; ella me contactó con una maestra quien me dio su opinión sobre la docencia y mi futuro como mujer, me explicó que tenía que pensar en cómo iba a cuidar a mis hijos, que sería madre, y que ella pensaba que la docencia podía conjugar perfectamente ambas actividades. Medité mucho en ese comentario.

El día que fui a visitar a la maestra, me contó con gran pasión lo que es ser maestra de primaria, su experiencia, el trabajo satisfactorio de ver cómo el alumnado aprende. Así que no tardé varios días en decidir, consideré que era la mejor opción pues conjugaba un gusto con la labor de ser madre. A lo que actualmente me cuestiono ¿acaso los hombres pensarán lo mismo al momento de elegir su profesión? ¿por qué tenemos que pensar las mujeres cómo será nuestro futuro con hijos e hijas? Después de varios años, he pensado ¿qué hubiera pasado si me hubiera acercado a químicos o químicas que sí están en el campo de trabajo? ¿en dónde estaría trabajando?

#### **1.1.4. La BECENE: Mi formación como profesora**

Al haber decidido qué profesión tenía que estudiar, ahora venía el mayor reto: entrar a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí (BECENE), lo que parecía difícil pues existen muchos mitos sobre el ingreso a la escuela entre los cuales estaba el de que sólo podían hacerlo estudiantes recomendados, sin embargo, decidí hacer el examen y logré mi ingreso.

Ahí aprendí las nociones básicas de la labor docente que desconocía completamente. También se puede ver que es una escuela que reproduce estereotipos en las diversas licenciaturas y actividades, como en la licenciatura de educación física donde predominan los hombres con casi el 90%, o en la de preescolar con el 100% de mujeres; en la licenciatura en primaria la distribución es un poco más equilibrada entre hombres y mujeres, al igual que en la de educación especial, español y matemáticas.

En la institución también se realizan concursos de belleza, como “señorita Normalista”, donde se premia la belleza y el ideal de la “mujer”, y “Mister Normal” para los hombres, en donde igualmente se premia “fuerza y atractivo físico”, y me pregunto ¿en dónde quedan las cualidades de la inteligencia o destrezas personales? Al evento “Señorita Normalista” asiste el director, mientras que al de los varones no ¿Acaso no tiene el mismo valor el concurso de los varones?

Cursé la licenciatura en cuatro años, y yo esperaba que en la Normal encontraría al mejor profesorado, a pesar de no ser así tuve a tres docentes que me inspiraron y que hasta la fecha los tengo presentes por su forma de ser: la maestra Adriana Zavala Álvarez, Jean Castañón y Fabián García Pereda; en ellos encontré características que me reflejan o que me apropié para seguir al dar clases. De la maestra Adriana, valoro su pasión hacia cada asignatura que me dio, su pensamiento divergente, así como saber hacer enlaces personales, una mujer que siempre ha buscado la superación personal, académica y laboral, sin importar que tenga familia, pues son su inspiración para seguir haciéndolo.

Las clases de francés del maestro Jean Castañón, fueron las más creativas, siempre hacía cuestionarme mi cultura como mexicana; en sus clases nunca me aburrí porque siempre tenía algo preparado dinámicamente, se salía del currículo,

nos contaba sobre su vida, y era algo que disfrutaba, aprender de su vida. Mientras que del profesor Fabián Pereda puedo mencionar que siempre me gustó su espíritu libre, salirse de las convenciones sociales, pero con un alto grado humano, inteligencia y sentido crítico; cuando requeríamos un tiempo extra, siempre estuvo dispuesto a darlo, es algo que valoro mucho y quisiera que mi alumnado sintiera esa confianza de solicitarlo cuando crean que sea necesario.

De ellos tres aprendí en especial que es necesario salirse de lo común, hacer uso de todas las herramientas personales que posees para el beneficio de tus alumnos y alumnas, pero sobre todo que seas un ejemplo a seguir completamente, no sólo en lo intelectual o en el discurso. Freire (2002), menciona que “no somos sólo lo que heredamos ni únicamente lo que adquirimos, sino la relación dinámica y procesal de lo que heredamos y adquirimos” (p. 104). Precisamente lo que voy apropiándome de los demás es lo que va construyendo continuamente mi identidad profesional.

Durante mi estancia de formación inicial recuerdo haberme cuestionado la obligación de usar un uniforme específico para las mujeres: “falda con zapatillas”; en la actualidad una mujer ya no las usa tanto, y menos en el aula. Estas imposiciones hacen que las normalistas seamos más “delicadas” o sentirnos “incómodas” en las prácticas. Consideraba que la normativa debía y debe de cambiar a favor de condiciones más óptimas de movilidad.

De la misma manera, en las prácticas escolares, se reproducía el estereotipo de género más marcado: los varones no impartían clase en primer grado, como ya recordaba anteriormente. Si queremos un profesorado sensible y reflexivo, con prácticas inclusivas y con perspectiva de género, es necesario que desde las escuelas formadoras en docencia se inicie la transformación del actuar y de valores en la institución.

En el último año de la carrera, en las prácticas docentes, pude tener como primer acercamiento a una profesora tutora responsable, comprometida y guía: la maestra Rosa María, quien realmente me asesoró ante la realidad escolar, en comisiones, responsabilidades, en organizar una escuela. Le agradezco que haya

sido sincera y me haya retroalimentado, los primeros años de servicio retomé muchas estrategias y formas de organizar un grupo por su influencia.

Concluí los estudios de la licenciatura, con mención honorífica, titulándome en la modalidad de ensayo pedagógico con el tema “La relevancia de la escritura como factor motivante para la producción de textos”. Hasta la fecha, este trabajo me ha permitido reflexionar sobre la importancia de que los contenidos de los programas de estudio tengan impacto en la vida cotidiana del estudiantado, de esta manera busco que el diseño de mis clases se perfile en muchas ocasiones al logro de ello.

#### **1.1.5. Después de la licenciatura: La raíz mi sensibilización**

El asistir en mis primeros años como docente a un taller de poesía con la Dra. Olimpia Badillo, con la lectura de ciertos poemas como de Sor Juana Inés de la Cruz o Rosario Castellanos, y en la crítica colectiva entre varios poetas, hicieron poco a poco cuestionarme mi actuar que tiene que ver con género y como parte de una familia, de la sociedad y en la escuela. , Ciertamente me he caracterizado desde la vida familiar y escolar por ser crítica del entorno, pero sobre todo de mí misma. Este acercamiento me llevó a cuestionarme ¿Por qué las mujeres deseamos tener una fiesta de quince años? ¿Por qué desde pequeñas deseamos casarnos y tener un bebé?, entre otras cuestiones personales que comenzaron a movilizar mis esquemas. Por ello considero, desde mi experiencia, que el profesorado debe empezar por la reflexión y el cuestionamiento propios.

Así que éste fue el inicio para comenzar a detectar en el aula y en las escuelas que he trabajado acciones normalizadas y naturalizadas, observando más las distinciones que hacemos para otorgar actitudes y expectativas, actividades diferenciadas, generando límites académicos y emocionales en el estudiantado, como separar a niñas y niños en las formaciones, darles actividades de fuerza a niños y limpieza a las niñas, privilegiando espacios para niños como canchas en receso y educación física, mientras que en las niñas se premia la obediencia, pasividad en las aulas y discriminación de espacios de la escuela. Al igual que en

el profesorado, las mujeres son las que dan clases en primeros grados, y los hombres en sexto grado, las madres de familia son las que asisten a las reuniones, entre otras situaciones por las que comencé a ser sensible para observar con mayor detenimiento.

Actualmente, he formado mi familia. Mi esposo y yo tenemos un fuerte vínculo de diálogo y respeto, constantemente nos cuestionamos los estereotipos de género en los diferentes ámbitos como lo es el familiar, social y escolar, tratamos de compartir actividades como la cocina, la limpieza, arreglar algún aparato, deportes y gustos sin limitarnos a las convenciones. Por ello considero que la parte fundamental es partir del autoanálisis para poco a poco germinar esa sensibilización en entornos y personas inmediatas, y así poder lograr una equidad en la sociedad.

En el siguiente subapartado abordo “La docencia desde la mirada de género”, en la cual explico mi trayecto como docente, cómo han incidido los diferentes contextos, familias, alumnado y profesorado, para construir y reproducir patrones de lo que es considerado “ser maestra”.

## **1.2. La docencia desde la mirada de género**

Escoger la profesión de la docencia no es algo sencillo para algunas personas, principalmente porque que es muy observada por diferentes actores sociales, como padres y madres de familia, sociedad en general, medios de comunicación, políticos, investigadores y los propios estudiantes, que influyen en la elección de una carrera estereotipada como “femenina”. Las personas que seleccionamos la carrera de la docencia nos caracterizamos por el gusto y vocación por enseñar a alguien, la paciencia y la búsqueda de estrategias para propiciar el aprendizaje.

En este apartado encontraremos mi trayectoria como docente frente a grupo, en donde concurren un entrelazado de culturas, mitos, creencias, las etapas de vida profesional, y retos que enfrentar relacionados con el tema de estudio.

### **1.2.1. Ser maestra... ¿una elección libre o reproducción de un rol social?**

Hay personas que eligen ser profesor o profesora, porque es una herencia familiar o porque es una carrera de fácil acceso económico y de menos años de preparación. Al respecto, Maldonado (2009), menciona esta triste realidad; dice que cierto porcentaje del profesorado, admite que además de haber ingresado a la docencia por vocación, también lo hicieron por el bajo costo y duración de la misma. Es por ello que personas de bajos recursos o que viven lejos de los centros urbanos, ingresan a las escuelas normales rurales, pues es a lo que pueden aspirar. A partir de las razones por las cuales las personas seleccionamos la carrera de la docencia, es como se denotan en su trabajo esas mismas ganas con las que ingresó por decisión propia.

Igualmente se puede evidenciar que socialmente el actuar de las personas se rige por la aceptación de roles o carreras “masculinas” o “femeninas”, no cuestionándose en muchas ocasiones esta reproducción. Al respecto Martínez (2012), dice:

La limitación del actuar de las personas conforme a roles de género más o menos rígidos que establecen lo que hombres y mujeres deben de hacer, ha tenido impactos directos en la composición de la matrícula y ha segregado (y afectado, por tanto, sus posibilidades de desarrollo) a las mujeres a las áreas de formación para los cuidados (educación y salud) y a los hombres a las que los preparan más para la provisión, el trabajo y la actividad física e intelectual (agricultura, ingeniería, cultura física y deporte) (p.17).

Por lo tanto, la elección de la carrera de la docencia no está únicamente limitada a ser considerada “barata”, “sencilla”, o “corta”, sino también lo está por una fuerte carga social al considerarse “feminizada”.

Biddle *et al.* (2000) citados en Maldonado (2009), señalan que: “el éxito... de la educación gira críticamente en torno al incremento de la competencia y el compromiso del profesor a lo largo de su carrera” (p.24). Por lo que la formación inicial es sólo la base, la competencia docente se desarrolla en el servicio y experiencia. Durante el inicio de la profesión comienza a desarrollarse la

competencia docente, y se va fortaleciendo a través del tiempo, caracterizada por los ciclos de vida profesional docente, que se irán determinado a continuación.

### **1.2.2. Ciclo de vida docente**

Al término de los estudios de licenciatura, realicé el examen de oposición para el ingreso al servicio profesional, donde obtuve resultados destacados, pues enseguida obtuve mi base en la zona escolar 115 perteneciente al municipio de Santa María del Río en el año 2011, en la comunidad “El fuerte”, un contexto rural. Entré al servicio con muchos nervios y optimismo; me encontraba en la etapa que, según Maldonado (2009), se conoce como la de la novatez, y en la cual predominaba en mí la búsqueda de innovar las prácticas educativas y la mejora de mi entusiasmo. Los profesores con mayor experiencia comentaban: “vas iniciando por eso trabajas así, espérate a unos años”.

La escuela “Gabino Barreda” de “El Fuerte”, es de organización completa. Me asignaron el grupo de primer grado, ya que existe el mito de que las maestras recién egresadas, deben ser asignadas a ese grado o a segundo grado , así como también es patrón normalizado que sólo sean mujeres las que den ese grado en específico. En mi formación inicial, nunca me enseñaron cómo enseñar a leer y escribir, cosa que me movilizó a indagar para investigar métodos de enseñanza y realizar un plan de intervención, acción en la que me acompañé de Cristina, una colega de mi misma generación de licenciatura.

Considero que ha sido de las mejores experiencias trabajar en una comunidad rural, porque hay mucho apoyo por parte de las familias y el alumnado es respetuoso con el profesorado. Pude observar que las madres de familia son las encargadas de la educación de sus hijos e hijas, porque existe migración al extranjero o a estados de la República Mexicana como Nuevo León, en donde los padres varones buscan empleo, lo cual hace que las madres sean las que se encargan completamente del cuidado, salud y educación del alumnado.

Este primer encuentro con la realidad laboral, me permitió comparar y contrastar mis prácticas como normalista, las cuales están alejadas de esta realidad,

ya que las escuelas normales no ofrecen la formación de lo que se espera en cuanto a organización escolar, papelería o comisiones; uno cree que únicamente se enfocará en el aprendizaje de la infancia. Igualmente, tampoco recibí una formación con perspectiva de género, por lo tanto, no era consciente de mis acciones, de mi lenguaje, ni de las interacciones y las expectativas hacia el alumnado.

Al respecto, Maldonado (2009), menciona que en el ciclo profesional de la docencia, está la etapa de “Introducción en la carrera”; era la etapa en la que me encontraba, y la caracteriza como “Un período de supervivencia y descubrimiento, que presenta la oportunidad de aprender a enseñar y de hacer transformaciones en el ámbito personal. Existe gran inseguridad y falta de confianza en sí mismos entre los profesores principiantes” (p. 26). En esta etapa realizaba prácticas por descubrimiento o por ensayo y error, así como también por imitación, como separar a los niños y las niñas en las formaciones, hablarles más dulce y con diminutivos a las niñas, cosa que reproducía de algunas profesoras con experiencia.

Durante tres años estuve en la comunidad, principalmente porque me gustaba la dinámica escolar, los proyectos que podía hacer en la escuela, asistir a dar talleres los sábados, y la comunidad se prestaba a dar recorridos y usar el medio ambiente. En estos años tuve comisiones de acción social, las cuales me ayudaron a organizar actividades en las que se visualizaran mejoras en la escuela, desde infraestructura hasta materiales en el aula. Esta comisión siempre fue dirigida por mujeres y me lleva a cuestionarme ¿acaso los hombres no pueden realizar este tipo de comisiones? ¿Por qué no cuestionamos la cultura escolar tan estereotipada? Igualmente gestioné un mural sobre el fomento a la lectura, gestioné viajes escolares a Mexquitic de Carmona y a Ricolino, espacios en donde las niñas y los niños estaban muy emocionados de salir de su entorno cercano.

También participé en la organización de eventos culturales como “la reina de la primavera”, en donde sólo las niñas participaban y se premiaba la belleza y el apoyo económico que la familia aportara para la escuela; en su tiempo esta actividad me resultaba una práctica muy natural porque la viví en mis diferentes etapas de la vida e incluso en la BECENE, lo cual ahora cuestiono y lo externo en las reuniones.

Al término de los tres primeros años, me ubicaba en la etapa del abandono de la novatez, puesto que ya dominaba poco a poco los aspectos burocráticos de papelería, de revisión de supervisión, cómo trabajar en primer y segundo grado, para esta etapa contaba con mayor conocimiento sobre la práctica, las comisiones escolares, las relaciones interpersonales, los eventos culturales-deportivos. Al respecto de esta etapa Maldonado (2009), dice: “Se presenta en la gran mayoría, un compromiso definitivo y de responsabilidad con la carrera, pues con el dominio de la docencia, la presión es más fácil de sobrellevar” (p. 34). En definitiva en esta etapa ya existía una mayor seguridad por lo que yo hacía, entre el “deber ser” y “la realidad”, y asimismo realizaba prácticas en función de este conocimiento empírico.

En el 2014 llegué a la zona escolar 153, perteneciente a la Delegación de la Pila, ubicada en la periferia del estado de San Luis Potosí, en un contexto semiurbano, en donde nuevamente me designaron primer grado. En esta ocasión fue todo lo contrario a lo que esperaba, el apoyo de los padres fue nulo, el contexto es sumamente difícil, se encuentran problemas de alcoholismo, prostitución, machismo, drogadicción, violencia intrafamiliar e inseguridad. Especialmente en el turno vespertino, llegan las familias que no aceptaron en las demás escuelas por falta de pago o irresponsabilidad. Este año fue difícil para mí, era mi primer cambio de contexto, diferentes actores, turno, profesorado. Es por ello que Elías (2015), menciona que cada escuela es una tribu:

Expresan su cultura compleja y única a través de: una visión y valores, rituales y ceremonias, historias y relatos y arquitectura y artefactos. Asimismo, sostienen que las direcciones de las escuelas influyen en la cultura de la escuela de muchas maneras promoviendo culturas positivas o “tóxicas” (p. 29).

Por lo tanto, es necesario comprender que habrá cambios en los elementos dependiendo de una historicidad y de la filosofía compartida en cada escuela.

He comprendido que cada escuela te permite crecer y comprender la diversidad cultural, o se tiene apoyo de la familia, o se mejora la ubicación de la institución, el alumnado, el ambiente entre el profesorado, la organización directiva. Durante esta transición me encontraba en la fase o etapa de estabilización, que

según Maldonado (2009), es la “fase en la que el docente se siente independiente, con más seguridad, donde esa estabilidad está directamente relacionada con el dominio de la docencia, pues a mayor dominio de la docencia menor presión laboral” (p. 27). Al estar con mayor seguridad sobre el trabajo docente real, se tiene más confianza al dirigirse al estudiantado, al profesorado, a padres y madres de familia, considerando que el cambio de lugar implicaba una adaptación mental y social, pero con más confianza por la previa experiencia docente vivida durante cuatro años.

A partir de mi quinto año de servicio, comencé a cuestionarme mis propias prácticas, había cambiado de turno en la misma institución, nuevamente querían darme primer grado, lo cual rechacé, y propuse tener sexto grado, pues implicaba un reto personal y profesional, puesto que nunca había tenido esta experiencia, y porque en mi filosofía docente es necesario no estancarse, crecer y experimentar; esta decisión fue fructífera porque aprendí cosas nuevas de la docencia. En este grado, el alumnado tiene entre los 11 y 12 años de edad, expresan con seguridad sus opiniones, pensamientos y sentimientos. Ahí comencé a darme cuenta de la voz de las alumnas, de la inequidad que había en la institución, de los espacios y juegos, principalmente en la clase de educación física. Comencé a ver cómo las niñas en su mayoría tienen bajas expectativas sobre su vida, y que su entorno no favorece a ampliarles las oportunidades para su crecimiento personal.

Considero que con estos siete años de servicio, me encuentro en la transición hacia la fase de “estabilización y el ciclo de experimentación y diversificación”, puesto que desde que ingresé a la maestría he reflexionado mucho sobre mi papel y los paradigmas psicológicos aplicados a la educación, los cuales me han ayudado a diversificar mi intervención docente, cambiar la evaluación, el papel del alumnado como constructor de su aprendizaje, las diferentes modalidades para planear que conducen al éxito de prácticas educativas argumentadas, la manera de conducirme con el estudiantado y sobre todo cambiar conceptos de disciplina y de desarrollo emocional, y desde una mirada etnográfica, buscar estrategias, técnicas y espacios. La reflexión y sensibilización desde la perspectiva de género llevan a cuestionar los roles y estereotipos de género que limitan el desarrollo integral de cada niña y cada niño.

Coincido con Maldonado (2009) cuando especifica que la siguiente etapa a la cual estoy mudando se caracteriza de la siguiente forma:

Los profesores abordan una serie de experimentos personales y diversifican materiales de enseñanza, formas de evaluación, manejo de grupos, organización de actividades, etc.; los profesores desean acentuar su impacto en el aula, y se preocupan por conocer los factores que bloquean dicho objetivo, de donde parten para llevar a cabo las reformas necesarias” (pp. 27-28).

En esta etapa se destaca mucho el liderazgo, y concuerdo con ello, pues en la escuela actualmente tengo un papel muy activo y participativo, cosa que también he vivido desde mi historia personal y académica.

### **1.2.3. Retos en la docencia en cuanto a género**

Cambiar una cultura escolar que ha durado más de diez años en la escuela, no se logrará en un año, sin embargo, he reflexionado que ese capital cultural se reproduce mientras no se cuestione y mientras no se busque a las personas adecuadas para generar el conflicto cognitivo del por qué se hacen las cosas así, por ello es necesario buscar la complicidad para cambiar paradigmas que ayuden a la escuela y al alumnado. Elías (2015), hace una reflexión final sobre el cambio, con la cual coincido plenamente:

Es necesario evitar el riesgo de que un excesivo énfasis en las continuidades y regularidades que persisten en la escuela haga perder de vista las posibilidades de cambio y renovación que estas mismas también tienen. No hay que olvidar que la cultura tiene un carácter estable; pero también una propiedad dinámica de renovarse a sí misma (p. 298).

Por otra parte, Liston y Zeichner (1997) citados en Maldonado (2009), comentan el ideal de la formación del profesorado:

Debe aspirar directamente a educar a docentes capaces de identificar y organizar sus propósitos, de escoger las estrategias pedagógicas o los medios adecuados, que conozcan y comprendan los contenidos que deben enseñar, que comprendan las experiencias sociales y las orientaciones cognitivas de sus alumnos (p. 64).

Las afirmaciones teóricas confirman, a su vez, mi posicionamiento de que en las escuelas Normales se debe buscar la forma de preparar al futuro profesorado con estas herramientas básicas, pero sobre todo con una mirada crítica en género.

Ahora las y los normalistas de recién egreso poseen una mayor preparación en el área de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC's), así como en cursar inglés como segunda lengua, y se han abierto más las oportunidades para ejercer la investigación. Sin embargo, he tenido contacto con nuevas generaciones, con compañeras de trabajo que me han puesto a pensar qué ha pasado con esos cambios, porque he visto poca motivación, falta de vocación, el deseo de querer todo fácil, cuestionan la lejanía y el sueldo, y advierto que, en los recién egresados, la formación inicial en cuanto a sensibilizar en género aún queda pendiente. A diferencia de la etapa de la novatez docente del ciclo de vida del docente al que hace referencia Maldonado (2009), estas prácticas lo contradicen, ya que:

El novel docente presenta un grado importante de ingenuidad e ideas positivas, donde cree que la problemática que enfrenta se resolverá trabajando con entusiasmo. En esta etapa, el docente presenta una confianza extraordinaria con respecto a los conocimientos que adquirió en su preparación académica, piensa que deben ser suficientes para resolver cada situación de conflicto (p. 33).

También he notado el deseo temprano por ser directores o directoras mediante el examen de promoción, sin interesarles la experiencia, parece ser que “siempre” quisieron ello. ¿Acaso un examen te dice que eres competente como profesor o profesora? ¿con un examen es suficiente para saber que tienes las habilidades, actitudes y conocimientos necesarios como directivo ante cualquier situación y el roce de las relaciones interpersonales en un centro escolar? Puedo observar con

los cambios que ha hecho el Servicio Profesional Docente, que hay muchas mujeres directoras, cuestión que anteriormente no se veía.

Un mayor reto que enfrentan las escuelas formadoras, el sistema educativo y el servicio profesional docente, es integrar en sus políticas, programas de estudio, libros de texto, cursos de preparación docente, encaminados a la perspectiva de género para las familias, estudiantado, profesorado, personal directivo y de supervisión, para cambiar paradigmas y expectativas, cuestionar lo que existe, eliminar poco a poco los límites que generamos socialmente, para contribuir a una sociedad más inclusiva, pacífica y equitativa.

Enseguida, en el capítulo III “Radiografía de la comunidad, escuela y aula con enfoque de género”, se hace un análisis del contexto externo e interno, y en cómo las diferencias y desigualdades de género influyen en la existencia de la problemática detectada en el salón de clases.

## **CAPÍTULO II: RADIOGRAFÍA DE LA COMUNIDAD, ESCUELA Y AULA CON PERSPECTIVA DE GÉNERO**

*“La verdadera dirección del desarrollo del pensamiento no es de lo individual a lo social, sino de lo social a lo individual”*

**L.S. Vygostky**

Identificar un problema educativo bajo el enfoque de género, es difícil en un principio, pues las prácticas sexistas se han naturalizado desde nuestra infancia alcanzando la adultez, y se reproducen en la familia, en la sociedad y en los centros escolares, dificultando el aprendizaje de niñas y niños y la convivencia entre ellos.

Leñero (2010) nos invita a las y los docentes, a ponernos los “lentes de género” para poder analizar nuestra práctica y generar espacios y ambientes que propicien la sensibilización y reflexión de dichas problemáticas en el aula y paulatinamente ir disminuyendo las brechas de aprendizaje.

Este apartado da cuenta de la problemática identificada en el grupo de quinto grado de primaria, donde es clara y evidente la influencia del contexto social, familiar y escolar, por lo que cobra relevancia comprender cómo influyen estos contextos en la reproducción de prácticas y creencias que reproduce el alumnado.

### **2.1. La Pila, lugar donde comienza el análisis de género**

La escuela primaria “Vicente Guerrero” (VG) se encuentra ubicada en un contexto semiurbano, dentro de la Delegación “La Pila”, en la periferia del Estado de San Luis Potosí, cerca del Centro de Readaptación Social “CERESO” y junto al municipio de Villa de Reyes. La localidad “La Pila” se encuentra a 1860 metros de altitud. La distancia de la Delegación a la capital del estado es de 20 km. La entrada más directa hacia la localidad es por la carretera México 57, pasando por la calle llamada “Camino a la Pila”.

Imagen 1. *Plano de la comunidad*



Fuente: Google maps.

Los servicios educativos con los que cuenta la comunidad son: dos preescolares, dos primarias en turno matutino y una en turno vespertino, una secundaria y una preparatoria.

Para obtener datos sobre el contexto familiar de los estudiantes, apliqué un cuestionario socioeconómico al alumnado que atiendo. A continuación, se muestran los datos más importantes que tienen relación con la problemática identificada en el aula.

### **2.1.1. Tipo de familia y edad de los padres**

En el aspecto familiar, se indagó sobre el tipo de familia en el que los niños y niñas se integran. En general son familias nucleares, conformadas por padre, madre e hijos-hijas. De los 31 alumnos, 25 son tienen familias de tipo nuclear, y seis de familia extendida. En promedio, las familias suelen tener seis miembros, y en el caso de las familias extendidas la cifra suele ascender a 9 nueve miembros.

La edad de las madres y los padres, oscila entre los 28 años hasta los 55 años de edad; la edad promedio de los padres varones es de 38 años, mientras que las madres la edad comienza desde los 27 hasta los 50 años, dando un promedio de 36 años.

### **2.1.2. Situación laboral y pasatiempos de los miembros de familia**

La situación laboral de las madres es muy diferente a la de los padres: el 43% trabaja como obreras en fábricas aledañas a la comunidad por ser una zona industrial. También laboran como cocineras, meseras y en venta de alimentos, mientras que el restante 57% está en el hogar al cuidado y crianza de los menores y a labores de limpieza. Las jornadas laborales de las madres obreras son muy extensas a diferencia de las demás, pues tienen que cubrir tres turnos.

En cuanto a los padres de familia, el 100% trabaja, de los cuales el 50% son obreros, el 20% son albañiles, 6% son electricistas y el restante 24% se dedica a trabajos diversos como pintor, mecánico, en ventas y carpintero. Con jornadas laborales muy amplias, cubriendo tres turnos.

Dos alumnos también trabajan aportando a la economía familiar; uno trabaja en una carnicería y el otro como ayudante de albañil y danzante en bailes tradicionales para fiestas religiosas.

Los datos nos revelan que a pesar de que actualmente existe mayor participación de la mujer en la vida laboral, se repiten los patrones de la familia tradicional mexicana, en donde el hombre continúa trabajando para sustentar a la familia y la mujer también contribuye al soporte económico familiar pero además continúa al cuidado de los hijos e hijas y los quehaceres del hogar.

### **2.1.3. Principales actividades socio-recreativas que se realizan en familia**

Se le preguntó al alumnado sobre el tipo de pasatiempos de los padres y madres. Los datos obtenidos fueron interesantes: con respecto a los padres, las respuestas tornaron a pasatiempos como jugar futbol, ver la televisión e ir al monte a cazar liebres o pájaros.

Mientras que el “pasatiempo” de las madres, según el 20% del alumnado es el quehacer, el 10% dice que cuidar a los hijos, el 6% contestó que el uso del celular, y el 6% comenta que ninguno. Los demás niños dan respuestas variadas, relacionadas con actividades recreativas como jugar lotería, salir de paseo, estudio de belleza, lectura y únicamente una respuesta se refirió a jugar futbol.

Al ver estas diferencias, se puede ver que en especial las mujeres en la comunidad además de trabajar, dedican “su tiempo libre”, según el alumnado, a “hacer el quehacer” y ocuparse de “cuidados maternos”, y muy pocas madres realizan una actividad recreativa a diferencia de los padres quienes realizan sus pasatiempos en espacios públicos, como los campos de fútbol y béisbol, así como en el monte para cazar, mientras que las actividades de las madres están aceptadas socialmente en los espacios privados, como el hogar o en espacios religiosos.

De acuerdo al análisis contextual, es importante conocer los aspectos socioeconómicos de las familias, conocer su nivel de escolaridad y el aspecto laboral de ambos padres es importante porque se visualiza su nivel de participación, de los espacios a los que tienen acceso y aceptación de acuerdo con los roles establecidos y aceptados en la comunidad. Es así como las niñas y los niños conviven con estos esquemas y se van apropiando de ellos conformando su identidad.

Las mujeres con niveles de escolaridad más elevados y que además desempeñan actividades asalariadas y asumen un compromiso personal con su trabajo extradoméstico son más propensas a lograr una situación igualitaria con su pareja, siendo notable un cambio en los roles de género ejecutados, ya que participan en la toma de decisiones, en la manutención del hogar y en la administración del presupuesto y poseen mayor libertad (Oliveira, citado en Rocha, 2011, p. 70).

La cita anterior me permite reflexionar sobre la importancia que efectivamente guarda la escolaridad, el trabajo y el uso de tiempo libre, para valorar si en los hogares se viven prácticas igualitarias entre hombres y mujeres. Además, con los datos de los cuestionarios, puede evidenciarse que sólo menos de la mitad de las madres de familia desempeñan una ocupación laboral, lo cual denota que la situación no es igualitaria dentro del seno familiar, en cuanto a los recursos económicos. Vivas, citada en Rocha (2011), menciona al respecto:

Las creencias sociales obstaculizan la equidad de las transformaciones sociales que han tenido en los roles de hombres y mujeres; a pesar del incremento de la participación

de las mujeres en los mercados de trabajo y de su importante papel en la manutención económica de sus familias, los obstáculos derivados de los valores y creencias que aún deben enfrentar, destacando la oposición por parte de los cónyuges, la creencia de que las mujeres deben atender a los hijos y la valoración del hombre como proveedor del hogar (p. 71).

Esta situación puede observarse en el contexto familiar del alumnado que atiendo en la escuela VG. Las condiciones económicas de México y por ende del entorno inmediato, exigen para las familias la participación de la mujer, más no la participación del hombre en el involucramiento en las labores del hogar y el cuidado de la familia, aspecto que genera desigualdad en el trabajo de cuidados no remunerados para las mujeres.

## **2.2. La primaria Vicente Guerrero, entretejido de culturas**

La escuela primaria Vicente Guerrero (VG) se localiza a un costado del edificio administrativo de la delegación, dentro del jardín principal, a 1 km aproximadamente de la entrada principal de la carretera México 57. La calle aledaña a la institución, llamada Miguel Hidalgo # 2, se encuentra catalogada como una de las principales.

Fotografía 1. Entrada de la escuela.



Fuente: Google maps

De acuerdo con lo que indican los relatos orales de personas de la comunidad sobre el origen de la escuela, el terreno que actualmente ocupa pertenecía a una hacienda en la época de la revolución, por lo que la antigüedad de la infraestructura data aproximadamente de 100 años. Dicha propiedad era usada como celda que formaba parte del juzgado del juez auxiliar. Años más adelante fue donado para construir dos salones de clase en donde se impartían clases de primero a quinto grado, funcionando como una escuela multigrado y como casa del maestro. Los alumnos de sexto grado, entonces, tenían que trasladarse hasta la Delegación Villa de Pozos para terminar la primaria.

### **2.2.1. Infraestructura y materiales**

En cuanto a infraestructura y dimensiones, el plantel educativo tiene una extensión territorial de 2879 m<sup>2</sup>. Cuenta con 18 aulas y dos adaptadas, un aula de medios, baños para niños y niñas, uno para maestras, una dirección, una cancha para actos cívico-deportivos, un cuarto para la cooperativa, una bodega para artículos de limpieza y mantenimiento escolar, una bodega para materiales de educación física y un cuarto destinado a la basura.

Es importante señalar que se comparten las instalaciones con el turno vespertino por lo que hay una dirección, aula de medios y biblioteca para su uso exclusivo, los demás salones se comparten entre la población escolar. Cuenta con servicios de luz, agua, teléfono, drenaje e internet. La escuela está bardeada con muros de concreto y se encuentra rodeada de casas habitadas.

El centro escolar tiene una infraestructura algo descuidada: se puede observar a simple vista cómo ha tenido diferentes etapas de construcción, por lo que existen salones muy diferentes en tamaño, forma y material de construcción; el vitropiso de las banquetas se está trozando. Cuenta con rampas en las banquetas para alumnado que presenta algún déficit en su la movilidad.

Con respecto a los materiales con los que cuenta la institución, que se han obtenido por medio de ventas en kermeses y de la cooperativa escolar, existen seis

cañones proyectores, que se usan dentro de las aulas para proyectar videos, películas, presentaciones o imágenes y seis bocinas; en el aula de medios existe un área especial para material didáctico de diverso contenido, que es muy poco usado por el profesorado de la institución, sólo se usa si tiene relación con los contenidos planeados por los docentes o para entretener; estos materiales fueron obtenidos a través de recursos federales de programas educativos como el Programa para el Fortalecimiento a la Calidad Educativa.

La escuela cuenta con muy pocos materiales para educación física. Sólo se tienen balones de futbol y básquetbol, cuerdas, sacos y colchonetas, adquiridos por los padres y madres de familia. El aula de medios cuenta con 30 computadoras, de las cuales 25 están en servicio y 20 tienen internet. Se cuenta con aire acondicionado, sin embargo, necesita mantenimiento. Esta aula también se adaptó para que fuera biblioteca por lo que el espacio es insuficiente en su función tanto de la biblioteca como de aula de cómputo.

Con respecto a la relación que tiene el tema de estudio con la infraestructura y los materiales puedo mencionar desde mi experiencia personal que estos aspectos no influyen o no son determinantes para la problemática situada. Sin embargo, puedo mencionar que el espacio de la cancha, destinado para más de quinientos alumnos y alumnas, se visualiza desequilibrado, pues quien ocupa dicho espacio para correr, jugar futbol o básquetbol, son los niños, mientras que los alrededores son ocupados por las niñas, cuestión que el personal docente no ayuda a que el alumnado se cuestione y, mucho menos, considero que se involucra en el tiempo del receso.

### **2.2.2. Formas de organización**

Es necesario clarificar qué es la organización y su función en los centros escolares. Al respecto, Schein (1994), menciona lo siguiente:

En la sociedad moderna, el hombre descubre que no tiene la habilidad, la fuerza, el tiempo o la resistencia necesaria para poder satisfacer sus necesidades básicas de alimento, techo y seguridad. Sin embargo, en la medida que varias personas

coordinan sus esfuerzos, descubren que juntos pueden hacer más que cada uno de ellos por sí solo... el esfuerzo coordinado para la ayuda mutua (pp. 12-13).

La organización en los centros escolares es indispensable para abastecer todas las necesidades que tiene una escuela en el área pedagógica, administrativa, de materiales, de infraestructura, de espacios, de gestión, de salubridad e higiene, entre otras, que forman parte de las actividades que se desarrollan en la institución y por lo tanto no podrían funcionar si estuvieran a cargo de una sola persona, por ello todos los miembros participan en el cumplimiento de dichas funciones de manera coordinada.

La escuela VG es una institución de turno matutino. Su población escolar asciende a 565 alumnos, de los cuales 288 son mujeres y 277 son hombres, dato arrojado por la Plataforma Estatal de Información Educativa (PEIE). El tipo de organización es completa, lo cual significa que cuenta para cada grado escolar con un docente responsable.

Respecto de la organización, es posible ver que está basada en el sistema estructural-funcionalista de Parsons (1951), donde hay una estructura con roles, comenzando por un puesto de dirección, que organiza a la escuela y demanda las formas básicas de enseñanza y gestión a los docentes. En un segundo nivel se encuentra el personal administrativo, que se encarga de los aspectos burocráticos de la institución y de estar constantemente solicitando a los docentes requerimientos de dirección y supervisión relacionados con estadísticas de población y calificaciones. En el tercer nivel se encuentran los docentes con las funciones de un grado escolar a atender, así como con comisiones específicas, y en cuarto nivel se ubican los alumnos y padres de familia.

Figura 1. Esquema organizacional de la institución



Elaboración propia.14/08/2017

En la institución hay 20 grupos de primero a sexto grado, así como 20 docentes (tres grupos de primer grado, tres grupos de segundo grado, cuatro grupos de tercer grado, tres grupos de cuarto grado, tres grupos de quinto y cuatro grupos de sexto grado) que atienden cada grado; una profesora de educación física, un secretario, una directora y dos conserjes. Los primeros y segundos grados, se caracterizan por ser dirigidos por maestras, mientras que los sextos grados tienden a destinarse para los maestros. Esta situación la relaciono con las creencias estereotipadas de que las mujeres “son maternales” y por eso se les asignan esos grados, mientras que a los hombres, al considerárseles como “estrictos”, les tocan los grados superiores.

La formación académica del profesorado es variada entre sí. La directora cuenta con doctorado, tres profesoras con maestría, dos docentes se encuentran en el proceso de formación en maestría, trece cuentan con licenciatura y un docente con normal básica. El personal administrativo concluyó los estudios de licenciatura y el personal de mantenimiento escolar con el nivel de preparatoria.

Las comisiones que hay en la escuela se sobrecargan en algunos docentes, mientras que otros no tienen comisiones. Esto es debido al modo en que la dirección ha organizado la escuela y al constante cambio de directoras, puesto que en este ciclo escolar hemos vivido la transición de dos directoras en un mismo ciclo escolar.

Es interesante mencionar que las actividades de gestión y actividades extraescolares y sociales ha sido liderada por mujeres, lo cual me lleva a la reflexión de si acaso será una práctica naturalizada, y preguntarme ¿Por qué los hombres no llevan a cabo la organización de eventos sociales internos?

La escuela se organiza desde hace aproximadamente tres años con base en los Consejos Técnicos Escolares (C.T.E), en donde cada fin de mes, estos consejos revisan la guía que es enviada por la Secretaría de Educación Pública (SEP). De este modo, los centros escolares se organizan por dicha guía, delegando fechas y comisiones específicas para combatir prioridades educativas enfocadas a la mejora de los aprendizajes (lectura, escritura y matemáticas), los rasgos de normalidad mínima, rezago, abandono escolar y convivencia escolar. Una crítica que hago a este tipo de modelos es que los consejos escolares han perdido su esencia primordial que consiste en analizar cada mes, entre el cuerpo colegiado docente, cómo combatir dificultades en cuanto al aprendizaje de las niñas y los niños, y en su lugar, los consejos sólo siguen una guía de pasos y se concentran en el llenado de documentos que serán entregados a supervisión escolar como archivo muerto.

Del total de la población escolar, hay 421 miembros de la comunidad de padres y madres de familia quienes también tienen funciones específicas en la escuela. Esta comunidad se organiza a través de una presidenta escolar, una tesorera, y por cada grado hay dos vocales. Sus funciones radican en organizar actividades para conseguir recursos económicos para beneficio de la escuela. Además organizan faenas escolares que consisten en la limpieza total de la escuela, pues la escuela cuenta con graves problemas de salubridad al haber haber una plaga de "juanes". La mayoría de las actividades son llevadas a cabo por las madres de familia. Existe una nula participación de los hombres padres de familia en la organización de la escuela, así como también una baja participación en las reuniones escolares.

Al ser una institución grande, son muy complejas las relaciones interpersonales, los acuerdos y los proyectos. Existe una zona de confort en la cual los docentes no se involucran ni participan con los compañeros o con los proyectos, ya que hay docentes que, en el ciclo de vida profesional docente, se encuentran, según

Maldonado (2009), en la etapa de preparación para la salida en la cual se observa lo siguiente:

Pérdida de la energía y fuerza inicial, es decir, en la mayoría de los casos ya se están preparando para la jubilación, no tienen interés por impactar o convencer con su trabajo y relaciones sociales. Existe un distanciamiento afectivo hacia los alumnos (p. 58).

He logrado observar tal situación en ciertos maestros que muestran pesimismo, poca motivación y baja o nula participación en los proyectos escolares.

### **2.2.3. Cultura escolar**

Cada centro escolar cuenta con un modo específico de organizarse, de entablar relaciones personales o de tener representaciones compartidas que configuran una cultura escolar específica. Stolp, citado en Elías (2015), define a la cultura escolar como aquellos “patrones de significado transmitidos históricamente y que incluyen normas, valores, las creencias, las ceremonias, los rituales, las tradiciones y mitos comprendidos, quizás en distinto grado, por las personas miembros de la comunidad escolar” (p. 288). Esta cultura da un toque particular a cada centro escolar, ya que en cada uno se comparten ciertos significados que llevan a generar modelos mentales que dirigen nuestro actuar y hacen que cada escuela se distinga entre las demás.

Cada sociedad tiene su propia cultura, en donde el significado de las acciones depende de cada espacio y tiempo. Mèlich (1996), dice que “cada uno de nosotros orienta su acción en función de la interpretación subjetiva que realiza de las acciones de los demás” (p. 59). Nos basamos en lo que creemos, de acuerdo a las personas que nos rodean, lo que pensamos que es correcto o no, para estar insertos en una sociedad. Para analizar desde una perspectiva más precisa el centro escolar VG, se retoma la clasificación de niveles de cultura escolar propuesta por Schein (1985), citado en Elías (2015). Así, el primer nivel compuesto por los supuestos básicos, es el más profundo y menos tangible, y constituye el centro de la cultura escolar. Estos supuestos son definidos por este autor como “aquellas

creencias aceptadas como verdaderas” (p. 293). Por su carácter naturalizado suelen ser no conscientes y afectan las prácticas cotidianas en la escuela, hasta que otro actor las cuestiona o confronta, y hasta ese momento puede haber un grado de concientización de las interpretaciones implícitas de esa cultura escolar.

De la Pienda (1999), puntualiza más acerca de las creencias, dice: “Se podría decir que se trata de una evidencia, un supuesto, una proposición, que ni racional ni empíricamente puedo demostrar a otros de manera que les obligue a aceptarlos” (p. 239); la creencia es algo como una condición de posibilidad, el ser humano vive en función de sus creencias, es por ello que tiene importancia analizarlas en el centro escolar, pues a partir de éstas se modula el comportamiento, las acciones y las maneras de hablar.

De acuerdo con lo anterior, en la escuela VG las creencias entre el personal docente, que son transmitidas de manera oral, entre colegas, familias o por la experiencia, y en relación con el tema de estudio, son:

Tabla 1. Creencias en la escuela sobre el papel de las mujeres y hombres.

Mujeres y niñas	Hombres y niños
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las niñas son dóciles.</li> <li>• Las formaciones son por sexo.</li> <li>• Las maestras son buenas en decorar aulas y manualidades.</li> <li>• Las maestras atienden los primeros y segundos grados por ser pacientes y maternas.</li> <li>• Las niñas tienen buena letra.</li> <li>• Las niñas son obedientes.</li> <li>• Las niñas entran primero al salón.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los niños son agresivos.</li> <li>• Los niños pueden cargar cosas pesadas.</li> <li>• Los maestros arreglan aspectos de electricidad y digitales.</li> <li>• Los maestros atienden los grados superiores por ser más estrictos.</li> <li>• Los niños son buenos en los deportes.</li> <li>• Los niños tienen buen razonamiento matemático.</li> <li>• Son rebeldes.</li> </ul>

Elaboración propia. 18/08/2017

Desde mi observación, los profesores y las profesoras modelan su manera de actuar ante los alumnos y alumnas, acentuando el aspecto de género por medio de las creencias que nos han sido transmitidas históricamente. Al respecto Leñero (2010), dice que “esta transmisión se lleva a cabo por medio de normas, creencias,

costumbres y prácticas sociales que van formando modelos de vida y visiones del mundo sólo en apariencia inmutables” (p. 66). Limitamos el papel del estudiantado de manera que las creencias se convierten en costumbres, al siempre actuar de una manera, delegándoles trabajos específicos y diferenciados para niñas y niños, incorporando historias, juegos, cantos, lecturas, consejos de familiares, de elogios y críticas, medios de comunicación, lo que conforma la transmisión cultural de significados y creencias.

Los niños y niñas igualmente, limitan su actuar en función de lo que creen que es correcto o incorrecto de acuerdo con su identidad de género o su diferencia sexual, y a pesar de que tengan deseo de realizar alguna actividad, se restringen al no corresponder con lo que han aprendido que debe ser lo propio para niñas o para niños en algún espacio específico, que ese deseo no es bien visto por los demás, y así limitan la experiencia de vivir cosas que sin la ingerencia de la diferenciación por sexo acrecentaría las perspectivas de alumnas y alumnos.

Las creencias como tales, sean compartidas o no, son configuraciones subjetivas que además de dar sentido a nuestro actuar también lo limita:

La creencia es una puerta a la realidad, pero, por su propia naturaleza, es también una limitación a la comprensión total y última de la misma. Su carácter subjetivo la hace radicalmente relativa a quien la tiene y vive de ella” (De la Pienda, 1999, p. 241).

Por lo antes definido, resulta de importancia reflexionar acerca de las creencias que prevalecen en la cultura de la escuela VG, que limitan el desarrollo óptimo de relaciones, de una pedagogía adecuada, pero sobre todo que limita históricamente nuestro actuar ante cambios evidentes en la sociedad, como la tecnología, el acceso a la información, los tipos de familia, la participación equitativa de hombres y mujeres en espacios como político, laboral, educativo y social, entre otros.

Mientras el profesorado no tengamos una mirada más crítica y abierta de las creencias que obstaculizan el clima escolar, las relaciones interpersonales, el trabajo colaborativo, pero sobre todo el aprendizaje y papel activo del estudiantado en la escuela; no tengamos la cultura de cuestionar, de reflexionar y confrontar con

los demás acerca de las creencias ante la realidad y los cambios sociales de nuestra época, de que éstas pueden modificarse gracias al conocimiento, mientras no hagamos lo anterior, continuarán prevaleciendo por más años en el centro escolar estas creencias estereotipadas con una fuerte inequidad en las prácticas docentes.

### **2.3. El grupo de 5ºB**

El grado que actualmente atiendo es 5º B, el cual tuve el ciclo escolar anterior. Son en total 31 miembros, de los cuales 19 son niños y 12 son niñas, y sus edades oscilan entre los 9 y 10 años.

Según Santrock (2007), en la teoría del desarrollo del ciclo de vida de Erikson en la que se encuentran los alumnos y alumnas, es en la de “laboriosidad frente a inferioridad”. En esta etapa:

La iniciativa de los niños los pone en contacto con un caudal de experiencias. Dirigen su energía hacia el dominio de conocimiento y habilidades intelectuales. En ningún otro momento los niños muestran tanto entusiasmo por aprender, su imaginación es expansiva (p. 72).

Es por ello que las niñas y los niños y muestran mucho entusiasmo por aprender cosas nuevas, o viceversa, mucha flojera al ir a la escuela. Específicamente en el grupo se puede ver cómo los niños exigen que se les enseñe inglés, computación, música (guitarra y flauta) y clases de dibujo, muestran iniciativa y propuestas para que la maestra dé más de lo que solicita el currículum.

#### **2.3.1. Características de acuerdo a la edad**

##### *2.3.1.1. Las Cognitivas*

De acuerdo con la edad en la que se encuentran, según la clasificación de Piaget, corresponde a la etapa de las operaciones concretas, en la cual “el niño aprende las operaciones lógicas de seriación, de clasificación y de conservación. El pensamiento está ligado a los fenómenos y objetos del mundo real” (Meece, 2000,

p. 103). Siguiendo esta idea, es posible observar esta transición ya que los niños que atienden comienzan a comprender mejor los cambios físicos y químicos en y de la naturaleza, dejan de sorprenderse y a cuestionarse “¿por qué llueve?” “¿cómo se forma el arcoíris?”, así como a comprender operaciones más complejas que implican la adición y sustracción.

### *2.3.1.2. Las Morales*

Las aportaciones, igualmente de Piaget, en el estudio del desarrollo moral, que también clasifica diversas etapas en este aspecto de acuerdo con la edad, han sido relevantes, sin embargo, es necesario aclarar que la edad no define exactamente la etapa, ya que pueden existir niños en una etapa previa o posterior dependiendo de muchos factores, no obstante esta clasificación ha permitido guiar al docente hacia una identificación por medio de la observación de la etapa en la que se ubican aproximadamente de acuerdo al grado escolar en el que se encuentra. Según Santrock (2007), los niños se ubican en la etapa de la moralidad autónoma:

Entre los 10 y 11 años de edad el niño llega a la segunda etapa del desarrollo moral, ahora sabe que las normas sociales son convenios arbitrarios que pueden discutirse e incluso cambiarse previo consenso de los interesados. También saben que pueden violarse en favor de las necesidades humanas (p. 571).

En concordancia con la cita anterior, he observado que el estudiantado ya no es tan apegado a las reglas, puesto que suelen modificarlas a su conveniencia, y esto se refleja en los juegos como el fútbol, las atrapaditas, policías y ladrones o en la organización de trabajos por equipos en el aula. La clasificación de Kohlberg sobre el desarrollo infantil, describe esta etapa como postconvencional, o etapa 5, definida como una etapa de “orientación al contrato social”:

Ven las leyes como un instrumento que permite expresar voluntad de la mayoría y promover el bienestar colectivo. Ve en las leyes que logran esos objetivos y que se aplican de modo imparcial a un contrato social obligatorio; pero considera injustas y

discutibles las leyes contrarias a los derechos humanos o la dignidad del hombre (p. 76).

Las niñas y los niños comienzan a cuestionar las reglas establecidas en casa, en la calle y en la escuela, cuestionan su aplicación y porque parecen ser subjetivas.

#### *2.3.1.4. Las emocionales*

Según Erikson, citado en Santrock (2007), “un determinante importante de la autoestima es la opinión que tienen los niños de su capacidad para el trabajo productivo” (p. 323). Esto se relaciona con la etapa de laboriosidad que mencioné anteriormente en la cual los niños aprenden habilidades valoradas en la sociedad, y específicamente en “La Pila”, esto se puede observar en habilidades como leerfluidamente, realizar operaciones básicas, expresarse oralmente, manejar una computadora o un celular, tocar un instrumento, o dominar algún deporte.

Además, a esta edad las alumnas y los alumnos tienen una mayor conciencia de sus emociones, saben identificar y expresar el por qué de sus sentimientos y emociones, dependiendo del contexto, y de si son o no aceptables. Al respecto, Papalia (2010), dice: “en la niñez media los niños tienen conciencia de las reglas de su cultura relacionadas a la expresión emocional aceptable” (p. 324). Los niños aprenden qué les hace irritarse, sentir temor o tristeza y la manera en que otras personas reaccionan ante la manifestación de esas emociones.

Esto se denota claramente cuando las niñas suelen ser más expresivas de la alegría o la tristeza, mientras que culturalmente en México un niño varón que llora puede sentir vergüenza al no ser muy aceptado y al ser etiquetado como femenino.

#### *2.3.1.5. Las sociales*

En el grupo las relaciones entre pares son muy características puesto que se establecen de manera natural de acuerdo a la edad y porque han convivido por más de cinco años. Al respecto Papalia (2010), dice: “a menudo están formados por

niños del mismo origen racial o étnico y de composición socioeconómica similar. Los niños que juegan juntos suelen ser de una edad similar y del mismo sexo” (p. 335). Las agrupaciones obviamente son por edad, puesto que el sistema educativo así organiza la gradualidad de los aprendizajes, sin embargo, no hay distinción por la composición económica o étnica en el grupo.

Los grandes beneficios de que los menores realicen actividades entre pares es el desarrollo de habilidades sociales, que les dan un sentido pertenencia, identidad, aprenden roles y reglas como de liderazgo, comunicación y cooperación. Papalia (2010), opina que: “el grupo de pares ayuda a los niños a aprender a desempeñarse en sociedad, esto es, cómo ajustar sus necesidades y deseos a los otros, cuándo ceder y cuándo mantenerse firme” (p. 335). Específicamente aprenden los roles y estereotipos que en un futuro realizarán insertos en una sociedad adulta. En la infancia media, los niños van dejando su egocentrismo, por lo que efectivamente se ajustan a los deseos de los demás para pertenecer a un grupo.

#### *2.3.1.6. Tipificación de género*

De acuerdo con diversos estudios, existe un proceso por el cual las niñas y los niños adquieren no sólo una identidad de género, sino también motivos, valores y conductas que son consideradas adecuadas, en su cultura, con su sexo biológico.

De acuerdo con el desarrollo infantil, se va desarrollando desde muy temprana edad, la identidad de género, entendida así como la “conciencia personal del propio género y de sus implicaciones” (Santrock, 2007, p. 255). Posteriormente, el desarrollo de estereotipos de los papeles de género y finalmente el desarrollo de patrones de conducta tipificados por el género, es decir, la tendencia a preferir las actividades estereotipadas como del propio sexo frente a las que se suelen asociar al sexo contrario.

Figura 2. *Proceso del desarrollo de la identidad de género.*



Elaboración propia. 18/08/2017

De los 10 a los 11 años, edad en la que se está realizando esta investigación formativa, los estereotipos del alumnado que se asignan a los rasgos de personalidad comienzan a oponerse a la de los adultos. Sin embargo, Santrock menciona que no porque lo verbalicen significa que lo acepten: “que los niños de primaria digan que los niños y niñas pueden tener intereses y realizar actividades consideradas propias del sexo opuesto no significa necesariamente que aprueben a quienes lo hagan” (2007, p. 257).

Según los estudios de Alan Sroufe, citado en Santrock (2007), ha encontrado que en esta edad muestran mayor insistencia en dejar claro los límites de género y evitan convivir con el sexo opuesto, tienden a ser considerados competentes y populares desde el punto social, mientras los que rompen dicha regla de segregación de género y conviven más con el sexo opuesto, tienden a ser rechazados por sus iguales.

De acuerdo con las conductas tipificadas por género y sexo, en dicha edad tanto niños como niñas se vuelven conscientes de lo que se espera de ellos y se ajustan a tales normas culturales. Sin embargo, las niñas tienden a seguir interesadas en los juguetes, juegos y actividades del sexo opuesto, ya que toman conciencia de que en la sociedad se valoran más las actividades y conductas masculinas mientras que los niños no son bien vistos y son más juzgados si optan por actividades de “niñas”.

Por lo tanto, de acuerdo con lo mencionado anteriormente, se sintetizan las características de los niños de 5ºB en la siguiente tabla:

Tabla 2. *Características de acuerdo a la edad.*

CARACTERÍSTICA	ALUMNOS DE 5°B
Edad	10-11 años
Cognitiva	Operaciones concretas.
Ciclo de vida	Laboriosidad frente a inferioridad.
Morales	Moralidad autónoma.
Tipificación de género	Creación de estereotipos Segregación por género Reforzamiento por preferencias (juegos, juguetes y actividades).

Elaboración propia. 15/10/2017.

### 2.3.2. Perfil grupal

Conocer las características específicas y generales de un grupo en el que uno tiene intervención pedagógica, es sumamente relevante, porque es el punto de partida para poder realizar intervenciones contextualizadas.

Fariñas, citado en Cabrera (s/f), menciona que “el carácter irrepetible de la persona, [...] que cada uno de nuestros alumnos tiene una forma propia de aprender, un potencial singular de desarrollo, de naturaleza eminente motivacional en la que inciden significativamente las preferencias personales” (p. 202). Por esta razón es importante conocer las características personales y únicas de cada estudiante, para tenerlas en cuenta no únicamente como perfil general sino para potenciar cada singularidad.

En los estudios de Maestría, la unidad académica de Necesidades Educativas Especiales, favoreció la realización del perfil grupal, considerando las características como las formas en la que perciben la información, formas de procesar la información, formas de orientarse socialmente y en el tiempo, asignaturas con mayor dificultad y dominio, intereses y con relación al tema de estudio.

### *2.3.2.1. Formas de percibir la información*

De acuerdo con la observación en clase, 25 alumnos perciben la información a través del canal auditivo/verbal, mientras que seis estudiantes tienen percepción visual. Por medio de un instrumento que apliqué al inicio del ciclo escolar, de acuerdo al estilo de aprendizaje, canales de aprendizaje (Kinsella, citado en Cabrera, s/f), puedo contrastar la siguiente información: 21 correspondían a ser auditivos, seis visuales y cuatro kinestésicos. Por lo anterior, sustancialmente la mayoría necesita de apoyos auditivos y verbales, que reforzaré por medio de mis explicaciones o apoyos de audio grabaciones, mientras que para la minoría tendré que contemplar actividades que requieran la manipulación o apoyos gráficos y videos.

### *2.3.2.2. Formas de procesar la información*

Para procesar la información, sea global o analítica, 22 estudiantes corresponden a un procesamiento de la información de manera analítica y nueve de manera global.

Esto también lo contrasto con su pensamiento divergente o convergente, en donde 21 estudiantes son convergentes y 10 divergentes, considerándose convergente la percepción de la información de forma abstracta y la formulación conceptual procesándola por la vía de la experimentación activa, mientras que los divergentes, captan la información por medio de experiencias reales y concretas y la procesan de forma reflexiva (Cabrera, s/f).

### *2.3.2.3. Formas de orientarse socialmente*

Por medio del monitoreo grupal y en los trabajos de pequeños equipos en las diversas actividades y momentos de la clase, identifiqué a cuatro alumnos que se orientan socialmente de forma individual, mientras los demás 27 lo hacen de forma social. Esto tiene que ver con la etapa de su desarrollo infantil de la cual Papalia (2010), dice: “el grupo de pares ayuda a los niños a aprender a desempeñarse en sociedad, esto es, cómo ajustar sus necesidades y deseos a los otros, cuándo ceder

y cuándo mantenerse firme” (p. 335). Por lo tanto agruparse es primordial para aprender y para pertenecer a un grupo social.

#### *2.3.2.4. Intereses*

Los intereses son muy variados. Los datos obtenidos se deben a su manifestación en diversos momentos. Coinciden niñas y niños en cuanto a que les gustan los deportes como el fútbol y básquetbol; algunos niños han manifestado que les gusta salir en bicicleta, mientras que muy pocas niñas poseen una.

En cuanto al desarrollo de habilidades artísticas como la música, existe alumnado que posee diversas habilidades en cuanto a tocar un instrumento musical, y esto se debe a la influencia de la comunidad y el apoyo de diversas instituciones que aportan clases gratuitas de diversos instrumentos.

Manifiestan ver programas de televisión como novelas o caricaturas en la tarde y en la noche. Así como el gusto de las redes sociales como Facebook o Whatsapp, en donde se evidencia que tienen acceso a un celular o tableta.

Después de conocer el contexto externo e interno en donde se desarrolla la investigación formativa, el siguiente apartado aborda los argumentos teóricos que dan fundamento al actuar y a la vigencia de la problemática a atender en el grupo.

## **CAPÍTULO III: LA BASE TEÓRICA-EMPÍRICA DE LA PROBLEMÁTICA A ESTUDIAR**

*"...La máxima participación de la mujer, en igualdad de condiciones con el hombre, en todos los campos, es indispensable para el desarrollo pleno y completo de un país, el bienestar del mundo y la causa de la paz".*

**CEDAW**

En el presente apartado hago explícitos los argumentos a nivel macro, meso y micro que delimitan la problemática motivo de estudio; además doy cuenta de los aportes de autores y autoras que dan sustento al tema, así como algunas orientaciones para la intervención docente. Así como también abordo el objeto de investigación que surgió a partir la identificación de una problemática en el aula de quinto grado, describo los eventos en que se manifestaron, la relevancia, los aportes teóricos, la pregunta y los propósitos de investigación.

### **3.1. Las desigualdades de género: perspectivas a nivel macro**

#### **3.1.1. La preocupación de la UNESCO por la educación equitativa**

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), tiene como uno de sus principales objetivos a la educación para la conservación de la paz y la seguridad mundial. En septiembre de 2015, los países se comprometieron a renovar el marco para el desarrollo sostenible mediante la adopción de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

Se ha encontrado en los países que los principales retos siguen siendo encontrar maneras de incluir a todos los estudiantes y las estudiantes y asegurar que todas las personas tengan las mismas oportunidades de progresar en el ámbito educativo. UNESCO (2017) hace mención y énfasis en renovar las políticas para garantizar “El derecho de todos los niños y todas las niñas a la educación... se ha ratificado en instrumentos tanto vinculantes como no vinculantes desde el punto de vista jurídico” (p. 12). Se evidencia la preocupación porque sigan existiendo

desigualdades y discriminación, acentuado la importancia de la educación de las mujeres, por lo tanto, las políticas públicas se reformulan a fin de que no sólo queden en un documento de carácter internacional y base para las políticas públicas nacionales, sino el ideal es que sean aplicables en todas las esferas sociales para lograr cambios sustanciales.

Según las cifras más recientes de la UNESCO, unos 263 millones de infantes y jóvenes de edades entre los 6 y los 17 años, la mayoría niñas, actualmente no asisten a la escuela (Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, 2016). Por lo que el análisis de dicho informe hace evidente que existen importantes disparidades de género, puesto que las niñas representan dos tercios del número total de menores que no asisten a la escuela.

### **3.1.2. La CEDAW como búsqueda de la igualdad de género**

La Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW, por sus siglas en inglés), creada por ONU Mujeres, es la carta internacional de los derechos de la mujer y provee un marco obligatorio de cumplimiento para los países que la han ratificado para lograr la igualdad de género.

Su artículo 10, está enfocado al ámbito educativo. Al respecto, ONU Mujeres (2011), menciona que la educación se tiene que “asegurar, en condiciones de igualdad entre hombres y mujeres”. Algunos de sus planteamientos son:

- a) Dé orientación en materia de carreras y capacitación profesional, acceso a los estudios y obtención de diplomas en las instituciones en los diferentes niveles educativos.
- b) Acceso a los mismos programas de estudios y exámenes.
- c) La eliminación de todo concepto estereotipado de los papeles masculino y femenino en todos los niveles y en todas las formas de enseñanza, mediante el estímulo de la educación mixta y de otros tipos de educación que contribuyan a lograr este objetivo, mediante la modificación de los libros y programas escolares y la adaptación de los métodos en enseñanza.

- d) Las mismas oportunidades para la obtención de becas y otras subvenciones para cursar estudios.
- e) Las mismas oportunidades de acceso a los programas de educación complementaria, con miras en particular a reducir lo antes posible la diferencia de conocimientos existentes entre el hombre y la mujer.
- f) La reducción de la tasa de abandono femenino de los estudios y la organización de programas para aquellas jóvenes y mujeres que hayan dejado los estudios prematuramente.
- g) Las mismas oportunidades para participar activamente en el deporte y la educación física.
- h) Acceso al material informativo específico que contribuya a asegurar la salud y el bienestar de la familia.

Sin duda las características que derivan del documento referido se inscriben en un marco de políticas que aseguren el cambio en el currículum y los libros de texto, el estilo de enseñanza y el acceso a programas que disminuyan las brechas para el aprendizaje y participación entre los niños y las niñas. A pesar que la CEDAW fue creada en 1979, después de aproximadamente cuatro décadas, siguen prevaleciendo desigualdades, prácticas estereotipadas en el profesorado, mientras que en los contenidos de enseñanza sigue prevaleciendo la invisibilización de la participación de las mujeres en las diversas asignaturas y se tiende a prevalecer la reproducción estereotipada de orientación vocacional en la selección de carreras.

### **3.1.3. Perspectiva de México en materia de igualdad de género**

Actualmente en México existe una evolución desde que la mujer pudo acceder a votar, mayor participación en los diferentes ámbitos como el laboral, social, académico y familiar, pero a pesar de estos cambios significativos, existe aún rechazo hacia el género femenino.

Según Estrada, Mendieta y González (2016), México ocupa el lugar 68 en igualdad de género de una lista de 132 países. Se encuentra 16 sitios arriba de la

posición otorgada el año 2015, de acuerdo con el Índice Global de Diferencias de Género elaborado por el Foro Económico Mundial desde 2006. Se ha avanzado sustancialmente pero aún falta bastante por hacer en la materia, como por ejemplo en la participación política, científica, académica y social, prevalecen grandes desigualdades en oportunidades e incluso diferentes salarios en comparación con los hombres.

Las familias mexicanas, los medios de comunicación y la cultura son las vías que reproducen los esquemas ya existentes. Estrada, Mendieta y González (2016), al respecto mencionan que “la manera de comportarse, actuar y ver la vida, se desenvuelve mediante estereotipos. Es decir, se conceptualizan grandes diferencias entre hombres y mujeres, incluso de manera institucional, porque existe discriminación y mal trato hacia el llamado “sexo débil” (pp. 19-20). Los roles de género en la familia en México son todavía restringen la libertad de las mujeres aun cuando ya cuentan con plenos derechos reconocidos legalmente, ya que son las principales encargadas del cuidado del hogar y los hijos e hijas.

Los hombres han sido educados en un paradigma de superioridad, se les percibe socialmente como proveedores, jefes del hogar y quienes toman las decisiones. De igual forma, los varones han ocupado cargos dentro de la política y puestos más importantes dentro de las empresas, por lo cual su condición de vida se ha transformado hacia un mayor control y poder. Por lo tanto, hay avances en materia de políticas públicas, pero en el cotidiano de la cultura mexicana, prevalecen las desigualdades y la discriminación.

Consultando al Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), de acuerdo al grado promedio de escolaridad, se muestra la siguiente tabla:

Tabla 3. *Promedio de escolaridad nacional.*

Grado promedio de escolaridad, 2015 (Años de educación)			
Entidad	Mujeres	Hombres	Brecha
Nacional	9.01	9.33	0.32
Aguaascalientes	9.64	9.82	0.17
Baja California	9.68	9.84	0.17
Baja California Sur	9.89	9.92	0.03
Campeche	8.94	9.35	0.41
Coahuila de Zaragoza	9.78	10.02	0.25
Colima	9.52	9.54	0.02
Chiapas	6.92	7.69	0.76
Chihuahua	9.45	9.48	0.03
Ciudad de México	10.84	11.43	0.59
Durango	9.17	9.13	0.04
Guanajuato	8.30	8.47	0.17
Guerrero	7.60	8.03	0.43
Hidalgo	8.63	8.81	0.18
Jalisco	9.17	9.33	0.16
México	9.30	9.77	0.47
Michoacán de Ocampo	7.90	7.96	0.06
Morelos	9.23	9.38	0.15
Nayarit	9.28	9.05	0.21
Nuevo León	10.08	10.47	0.39
Oaxaca	7.25	7.83	0.58
Puebla	8.28	8.74	0.45
Querétaro	9.35	9.78	0.43
Quintana Roo	9.44	9.79	0.35
San Luis Potosí	8.85	8.79	0.05
Sinaloa	9.61	9.56	0.05
Sonora	10.01	10.00	0.01
Tabasco	9.11	9.53	0.42
Tamaulipas	9.41	9.61	0.21

Fuente INEGI. Atlas de género. 2017

A nivel nacional existe una pequeña brecha de 0.32, sin embargo, al hacer una revisión de manera general, en todos los estados, la brecha suele ser predominante hacia los hombres, salvo en Nayarit y San Luis Potosí. Los datos arrojados en el Atlas de Género del INEGI, hacen alusión a que la escolaridad son los años cursados en las instituciones educativas, por lo que es relevante analizar que el máximo grado en promedio es el término de primaria.

Con respecto a la ocupación, referida a las personas que se encuentran trabajando, personalmente considero relevante esta tabla porque, aunque la

escolaridad es preponderante, se puede vislumbrar con este otro dato cómo muchas mujeres no trabajan, y esto lo asumo como un rasgo de machismo presente en nuestra sociedad mexicana.

Tabla 4. *Ocupación nacional.*

Entidad	Mujeres	Hombres	Brecha
Nacional	36.77	75.12	38.36
Aguascalientes	41.86	74.50	32.64
Baja California	45.05	73.49	28.44
Baja California Sur	50.48	77.66	27.18
Campeche	42.82	78.92	36.10
Coahuila de Zaragoza	42.37	75.28	32.90
Colima	51.54	76.45	24.91
Chiapas	31.41	81.29	49.88
Chihuahua	41.96	76.43	34.47
Ciudad de México	47.04	70.89	23.85
Durango	42.30	77.57	35.26
Guanajuato	43.06	74.08	31.02

Fuente INEGI. Atlas de género. 2017

A nivel nacional el 36.77 % de las mujeres trabaja, mientras que los hombres logran el 75.12%. Los roles estereotipados hacen que la mujer asuma papeles de cuidado, educación y alimentación de los hijos e hijas, mientras el hombre sea el proveedor de los recursos económicos. De las mujeres que trabajan, también existe otra tabla, que se refiere a lo que realizan después de su trabajo, es decir, a actividades no remuneradas. Estas actividades son realizadas por más del 80% de las mujeres, mientras que los hombres no realizan estas actividades, denotando que a pesar que la mujer ya esté inserta en la vida laboral, aún continúa con los esquemas desiguales en materia de labores del “hogar”.

#### **3.1.4. La escuela Vicente Guerrero: Problemática contextualizada**

Por medio del análisis de la propia práctica docente como parte de mi proceso formativo como maestrante, se producen cambios positivos en cuanto a la

identificación de problemas que se originan en el aula. La investigación formativa según Restrepo (s/f) ocurre “cuando se llevan a cabo proyectos de investigación-acción educativa aplicados a la transformación de la práctica pedagógica de los maestros o a cambios colaborativos diversos en las instituciones escolares” (pp. 9-10). La profesionalización docente debe basarse en la investigación de nuestras propias intervenciones y problemáticas detectadas en el aula, esto significaría que en cada ciclo escolar los profesores estaríamos modificando nuestro propio conocimiento pedagógico y los principales beneficiados serían los alumnos y alumnas porque se está reflexionando sobre la acción para tomar decisiones fundamentadas en cuanto al uso de estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Desde hace más de dos años, he sido más consciente de las cuestiones de género, por lo que comencé a observar en las aulas la problemática de la desigualdad en este aspecto. Comencé a detectar en el grupo de sexto grado que atendía en el ciclo escolar 2015-2016 hasta el actual, el aislamiento de las niñas en las actividades escolares dentro y fuera del aula, observo y reflexiono sobre las conductas de las alumnas y los alumnos, me cuestiono para entender ¿Por qué el profesorado, sociedad y familia hacemos diferencias entre sexos? ¿Cómo incide el género en los estudiantes para el desarrollo de su aprendizaje?

Por esta razón consideré necesario valorar mi práctica docente y las interacciones de alumnas y alumnos. Durante el ciclo escolar pasado, recojí mediante un registro anecdótico, donde planteaba preguntas u observaciones de las acciones, prestaba atención a cosas que ocurren en el aula, interacciones, participaciones, juegos y propuestas que tienen relación con los patrones de género que vamos reproduciendo el personal docente, directivo y alumnado.

A continuación muestro el registro anecdótico de las observaciones en el aula, cuestionándome ciertas actitudes de los niños y niñas ante actividades, espacios en la escuela y el aula, tipo de juegos y juguetes, roles y estereotipos que reproducen constantemente.

Instrumento de evaluación. *Registro anecdótico.*

### REFLEXIÓN DE REGISTRO ANECDÓTICO

- “Las niñas exigen que pasen primero al aula”- ¿Por qué se debería pasar primero a las niñas?
- “El color rosa es de niñas, y el azul de los niños”. Estereotipo de usos de colores por género.
- En educación física, los niños son los que dominan las canchas, sólo quieren jugar fútbol, son los que deciden qué y quiénes, mientras las niñas se sientan, echan porras, juegan a la cuerquita. Esto tiene que ver con las clases de educación física ¿Por qué el maestro permite esto? ¿Las niñas por qué no cuestionan?
- Los niños son los que muestran más conductas disruptivas, violentas y agresivas, mientras que las niñas muestran conductas pasivas.
- Los niños en el grupo en su mayoría son los que participan más en clase, sólo hay tres niñas que lo hacen constantemente.
- Traje juegos de mesa y comics, los cuales todos los niños se mostraron interesados por aprender y jugar, las niñas no mostraron interés, sólo una niña quiso aprender, pero como no fue acompañada por las demás niñas dejó la actividad. ¿Por qué las mujeres no mostramos interés desde pequeñas por la estrategia o curiosidad?
- Los docentes seguimos formando a los alumnos y alumnas por sexo, cuando he decidido dejar de hacer, algunos niños y niñas se continúan formando así.
- Los niños tienen consolas como Xbox, Play Station, interactúan con videojuegos, mientras las niñas sólo tienen acceso a los juegos de Tablet y celular.
- Las niñas en el receso sólo caminan y platican, mientras que los niños corren y juegan.

Elaboración propia. 2017

Algunas de estas observaciones pueden ser juicios de valor no fundamentados, sin embargo, el objetivo de mostrar este registro es hacer notar lo que he observado en mi aula y que llama mi atención. A partir de esto, deseo continuar actuando ante lo que ocurre con los alumnos y las alumnas respecto de los estereotipos reproducidos en el ámbito escolar para lograr una participación equitativa en el alumnado en las diferentes asignaturas, espacios y actividades.

Comencé a observar durante dos semanas constantemente la cultura escolar, cómo incide ésta en el comportamiento de las niñas, en donde están inmersas las normas y valores, costumbres, mitos, rituales que siguen prevaleciendo de manera inconsciente en la organización escolar y en los docentes.

El personal docente suele tratar a las niñas con más cariño o hablarles con diminutivos, les delegan actividades de limpieza, de organización. A diferencia de los niños con quienes los docentes suelen ser más duros, y encargan actividades de fuerza y movimiento.

En cuanto a las normas establecidas, las niñas tienen que portar falda dos días a la semana. Esta prenda genera en las niñas incomodidad y restricción de movimientos, por lo que puede ser una posible causa de que sean más pasivas. Los niños portan pantalón deportivo y formal, lo que genera mayor movilidad a los alumnos.

Como costumbres se tiene que cuando se timbra, las y los estudiantes hacen formaciones separadas por sexo para asistir a honores a la bandera o para entrar y/o salir de la escuela, y se da prioridad a que las niñas entren primero a las aulas. Los niños corren a la hora del receso y las niñas permanecen sentadas comiendo y platicando. A la hora de educación física, es una constante que los niños sean los que siempre juegan futbol y las niñas estén en las orillas jugando a la cuerda. En los pequeños espacios para bailar, que se organizan en las kermeses, los niños son los que bailan y se pelean, mientras las niñas permanecen en las orillas con evidente timidez.

Estos aspectos observados ayudan a identificar una relación entre la poca participación en el aula y los estereotipos de género que poseen, los cuales están impactando el rol social que está designado en su contexto familiar y social.

Además de las actitudes cotidianas en el aula, las niñas son las que obedecen, se comportan “mejor”, están sentadas esperando las indicaciones del docente, a comparación de los niños, que son más despiertos, preguntan sobre temas actuales y generan controversias a diferencia de las niñas. Todas estas observaciones han permitido tener una idea sobre cómo se educa a las mujeres y

a los hombres desde su infancia, por lo que esta educación en casa se refleja en los espacios escolares.

Estas observaciones me llevaron a hacer una depuración más fina en cuanto a mi alcance como docente en la intervención de dicha problemática, puesto que he reflexionado sobre el trasfondo cultural y social para reproducir estos roles aceptados socialmente, y que por lo tanto, como dice Tenti (2008); “Todo lo que sucede en la sociedad “se siente” en la escuela” (p. 14).

La problemática detectada en el salón de clases es inequidad de género, que afecta la participación activa, la expresión oral de sus opiniones, sentimientos y emociones, las decisiones grupales, los espacios que comparten como el aula y la cancha, los tipos de juegos, la creatividad, las formas de relacionarse, así como la iniciativa en el grupo.

#### *3.1.4.1. Evidencias de la problemática*

Además de la observación de lo que ocurre en el aula y que sirve para fundamentar la existencia de un problema, es necesario evidenciarlo mediante la construcción de un diagnóstico que dé cuenta de ello. Elliot (2004), al menciona que: “la investigación-acción consiste en profundizar la comprensión del profesor (diagnóstico) de su problema, por lo tanto, adopta una postura exploratoria” (p. 5). Bajo tal perspectiva comencé con las primeras acciones para acabar de identificar y acotar las causas que me permitieran comprender el origen del problema, con el apoyo de una metodología del profesorado investigador, y así tener evidencia que validara la existencia de la problemática que yo observaba en el salón de quinto grado de primaria.

Las evidencias que a continuación muestro dan cuenta de la problemática que he detectado en el grupo de 5°B, desde el ciclo escolar 2016-2017 en que comencé a atender al alumnado, pero también a observar con atención y cierta sistematicidad que las niñas del grupo tenían una participación diferente y en desventaja en relación con la de los varones. Esta situación se manifestaba, desde la participación oral, las decisiones en el aula, la ocupación de los espacios públicos

y actividades diversas, por lo que era visible la existencia de un predominio de aportaciones de los niños en el grupo.

A continuación se presenta el análisis e interpretación de un video, “Actividades de hombres y mujeres en la comunidad”, la evaluación de una clase llamada “La asamblea”, resultados de la prueba del Sistema de Alerta Temprana (SISAT) y resultados de evaluación diagnóstica. Todos los instrumentos son fuente de información para dar argumentos sobre la existencia de la problemática relacionada con género.

Como primer instrumento encontramos un ejercicio llamado “Actividades que realizan las mujeres y hombres de la comunidad”, y se muestra a continuación la sistematización de las respuestas del alumnado.

Tabla 5. *Actividades de los hombres y mujeres.*

Actividades que realizan las mujeres y hombres de la comunidad “La Pila”			
Niños		Niñas	
Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
1. Trabajan, toman, van a los bailes, se pelean, corren, juegan futbol, barre y trapean.	1. Hacen de comer, trabajan, se maquillan, barren, van a las fiestas, toman, cuidan a sus hijos.	1. Usan camisa, toman y usan celular.	1. Usan cinturón y playeras, usan el carro y barren.
2. Pelean y toman.	2. Cocinan.	2. Trabajan, usan celular, usan pantalón, camisa y zapatos, cuidan sus derechos.	2. Hacen la limpieza, se maquillan, usan falda, blusa y tacones y usan celular.
3. Hombre fumando, tomando y acostado.	3. Mujer triste y lavando los trastes.	3. Se ponen borrachos.	3. Trapean.
4. Dibujo sin acciones.	4. Dibujo sin acciones.	4. Se peinan, trabajan, barren, comen, fuman, toman.	4. Barren, recogen y trapean, trabajan, se peinan, fuman, toman, hacen de comer, estudian, usan zapatillas, pantalón y camisas.
5. Comiendo.	5. Cocinando.	5. Trabajan, se drogan, fuman, se pelean, se besan, usan pantalón y son vaqueros.	5. Se arreglan: pintan las uñas, se peinan, maquillan, usan falda, zapatos, blusa; se embarazan, se besan, se pelean, trabajan en la casa y futbol.
6. Fuman, juegan futbol, béisbol, usan botas y sombrero, asisten a los bailes.	6. Usan vestido, barren la casa, se maquillan, hacen la comida, se pintan el pelo, van a los bailes.	6. Trabajan, juegan fut, toman, usan sombrero.	6. Barren y trapean, cocinan, usan
7. Dibujo con objetos (cigarro, botella de licor, bat de beisbol, arma, pantalón y pelota)	7. Dibujo con objetos (cuchillo, escoba, bolsa, vestido, tacones, platos y lentes)	7. Hombre dormido, juegan futbol, se visten vaquero y toman.	
8. Están borrachos, usan pantalones y camisas, van al baño, trabajan,	8. Pintarse la cara, ir al baño, usar vestido, trabajar y trabajar, estudiar,	8. Trabaja en fábrica.	

fuman, se pelean, juegan futbol).	usar tanga, se embarazan.		celular, se arreglan (pintan uñas, accesorios, falda y tacones, toman)
9. Juega videojuegos, come, trabaja, lee, aprende, besan, pelean, juega boliche.	9. Lavan ropa, barre y trapean, trabajan, tienden la cama, duermen, leer, besan, se arreglan (pintar uñas, usan vestidos)		7. Cocinan, se arreglan con zapatillas y falda. 8. Barrer.

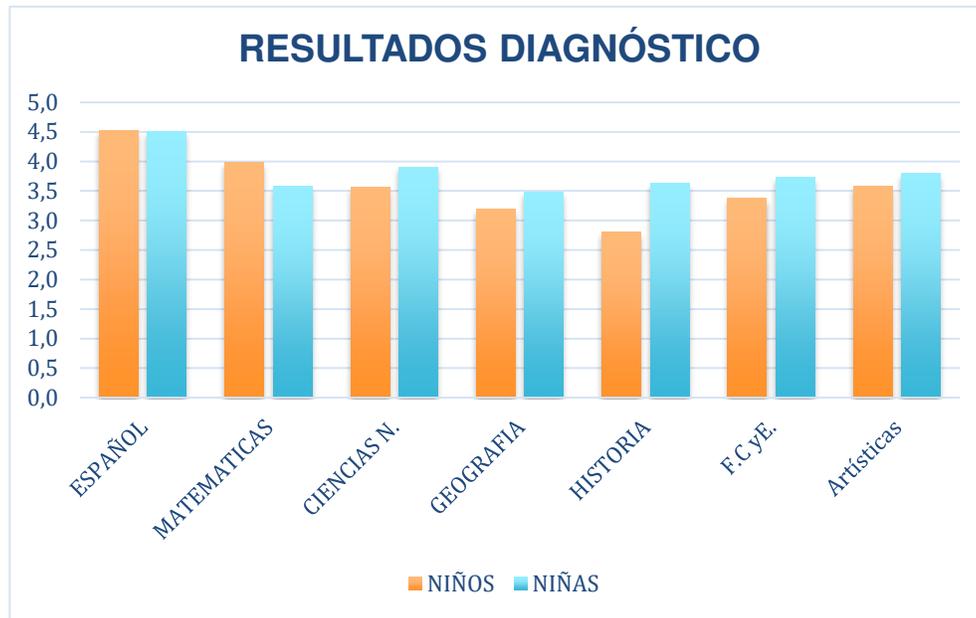
Elaboración propia. 2017

En el instrumento se les solicitó que escribieran ¿Qué actividades o qué usan las mujeres y hombres en “La Pila”?, en donde por medio del dibujo, tenían que representar o escribir. La mayoría del estudiantado muestra predominio por el dibujo, y por ello infiero que es una habilidad que tienen o es del agrado en el grupo. En el cuadro podemos observar cómo los niños y las niñas visualizan las actividades de su papá y mamá en la comunidad, donde ciertamente se refuerzan estereotipos, como por ejemplo, en donde el hombre trabaja, consume bebidas alcohólicas, juega futbol y usa armas; por otro lado, la mujer cocina, hace el quehacer del hogar, algunas trabajan y se arreglan físicamente. En muy pocos casos se respondió que ellas consumen bebidas embriagantes.

En este instrumento se hace visible el impacto que tiene la familia; asimismo se ve que las acciones son repetitivas, hay muy pocas aportaciones en donde el padre hace quehaceres, mientras que de las mujeres se menciona muy poco que trabajen, más bien hacen referencia a que están en la casa. Esto lo relaciono con la poca participación que tiene la mujer en la esfera social, en los espacios públicos, pues como se puede ver aquí, la mujer desenvuelve su rol en la casa, en los quehaceres domésticos, en los espacios privados.

En la siguiente gráfica, se presentan los resultados desagregados por sexo en cuanto a los aprendizajes del grupo en las diferentes asignaturas, de acuerdo con las pruebas escritas aplicadas como diagnóstico en el mes de agosto del 2017:

Gráfica 1. *Resultados diagnósticos.*



Elaboración propia. 2017

La gráfica muestra que las asignaturas de geografía, ciencias naturales, historia, formación cívica y ética, incluso en artísticas, las niñas tienen mejor rendimiento académico en las pruebas escritas. En el área de español, al parecer obtienen igual promedio, mientras que los niños muestran mayor rendimiento en la asignatura de matemáticas.

Lo encontrado en el grupo de quinto grado me permite hacerme algunos cuestionamientos ¿Por qué los niños sobresalen en las habilidades matemáticas? ¿Qué causas lo originan? ¿Por qué las niñas tienen mejor resultados académicos escritos, pero en producciones orales no? ¿El contexto tendrá una relación con ello?

Encontré Oora evidencia de la problemática a través del instrumento que tiene que ver con una grabación de la clase llamada “La asamblea” en donde se tenía que abordar un conflicto ocurrido en el aula, al cual todos deberíamos dar solución. Se presenta la situación “Día de compartir lonche”, sin embargo, no pude estar presente pues se me citó a una junta con carácter urgente. Los niños y niñas salieron al receso, pero en el momento de tomar su lunch en un área compartida, un niño comenta que no quiere comer con las niñas, por lo que todos toman su lunch de manera separada. Dos niñas muestran disgusto, mientras que los niños dicen que ellas sí querían pero que Raúl no aceptó. En la asamblea, varios niños

participan, mientras que únicamente dos niñas son las que muestran interés porque sean tomadas en cuenta. Durante la grabación de la clase se registró la siguiente tabla.

Tabla 6. *Participación en clase*

CRITERIO	NIÑOS	NIÑAS
Existe motivación por participar	8	2
Involucramiento en la clase	12	6
Muestra seguridad al hablar	7	2
Se muestra activo en las actividades planteadas	15	8
Expone sus ideas/opinión/conocimiento	8	2
Repite información al participar	-	-
Participa de manera voluntaria	8	2
Participa de manera obligada	0	0

Elaboración propia. 2017.

Por medio del análisis de la videograbación de la clase, es evidente la importancia que tiene la reflexión posterior sobre el video, porque durante la clase, llaman mi atención otros aspectos, y al observar las participaciones de la postura pasiva, el involucramiento de las alumnas es casi nulo, y me cuestiono a partir de la meditación de la clase ¿por qué los niños se muestran más activos que las niñas?

### **3.1.5. La pregunta de investigación y los propósitos**

La problemática para mí como docente era evidente: los niños del grupo tenían una mayor participación, tomaban decisiones, y a partir de tales evidencias, comencé a plantearme preguntas en relación con esta problemática, ¿cómo puedo generar

espacios equitativos de participación? ¿cómo disminuir la influencia social del género en las actividades planteadas? ¿qué actividades logran sensibilizar al alumnado a darse cuenta de las desigualdades existentes en el aula y en la escuela? Desde estas cuestiones, pude formular la pregunta generadora de la investigación:

¿Cómo favorecer la participación equitativa en el alumnado de quinto grado a través de la sensibilización y transversalidad de la perspectiva de género?

Así como también pude plantear los propósitos con los que indagaré con base en la pregunta de investigación:

1. Favorecer la participación equitativa en el alumnado a través de la sensibilización y transversalidad de la perspectiva de género para potenciar su propio aprendizaje.
2. Fortalecer mis competencias personales y profesionales, mediante el diseño, la aplicación y evaluación de estrategias como la sensibilización y la transversalidad de la perspectiva de género para potenciar la participación equitativa en el alumnado.

Esta pregunta y propósitos, serán la base de la investigación formativa que guiará la búsqueda teórica, didáctica, disciplinar y de conocimiento del estudiantado como maestrante para obtener conocimiento pedagógico. Restrepo (s/f) menciona claramente: “es una oportunidad para transformar su práctica y construir saber pedagógico. Esto es, saber hacer en la enseñanza de su saber específico”. Todo lo cual ayudará a transformar mi práctica, y encontrar estrategias que puedan disminuir la problemática detectada.

## **3.2. Importancia del tema de estudio**

### **3.2.1. Perspectiva personal**

Considero que he reflexionado y observado en mi entorno personal, social y profesional desde la mirada de género a partir de un taller de poesía en el que asistí en el año 2011, en donde con el poema “Recordatorio” de Rosario Castellanos, comencé a cuestionarme sobre mis propias acciones como mujer que están influidas por la cultura; algunas de ellas han sido limitantes o a ser obstáculos para crecer personal y profesionalmente. Por ello considero que me resulta relevante estudiar cómo impacta en el alumnado la sensibilización desde la perspectiva de género y ver cómo se potencia su aprendizaje.

También como profesora, pude vislumbrar cómo las alumnas se han limitado a explorar sus propias posibilidades y competencias personales, influidas por el género, en donde las madres de familia les piden a las estudiantes ser “bien portadas y estar calladitas”; no se permiten conocer sus posibilidades matemáticas, en juegos de mesa o videojuegos, en actividades deportivas, en habilidades orales y de toma de decisiones, quizás por el miedo a ser reprendidas o por el desconocimiento de las actividades nuevas nunca antes realizadas.

Mi percepción hasta el momento es que sin la equidad de género, no habrá un desarrollo de la sociedad democrática en el ámbito económico, político y social. Antón (2015) al referirse a las acciones para fomentar la igualdad de género en México, se pregunta “¿Por qué la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres y las niñas son prioritarios para la ONU?”, y responde: “Porque sin igualdad entre mujeres y hombres, niñas y niños, ninguna sociedad podrá lograr el ansiado desarrollo sostenible en su triple dimensión: económica, social y ambiental”, forma de pensar que comparto y con la cual concuerdo. Porque además, la discriminación y la violencia contra las mujeres y las niñas son los principales obstáculos para transitar hacia sociedades más justas e igualitarias (Antón, 2015).

### **3.2.2. Planteamientos del currículum oficial**

#### *3.2.2.1. Plan de Estudios 2011*

La problemática a atender, favorece a uno de los principios pedagógicos del Programa de Estudios 2011, “Favorecer la inclusión para atender a la diversidad”, pues constituye una estrategia para ampliar las oportunidades, reducir las desigualdades, cerrar brechas e impulsar la equidad. La educación inclusiva “se ocupa de reducir los distintos tipos de discriminación a los que están expuestos niñas, niños y adolescentes” (SEP, 2011, p. 39). Se busca, de este modo que por medio de las prácticas docentes se creen escenarios basados en los derechos humanos y el respeto a la dignidad humana, en los que las niñas y los niños se puedan desarrollar intelectual, social, emocional y físicamente.

Además, no sólo se está atendiendo a un solo principio pedagógico, sino también al de “Incorporar temas de relevancia social”, pues precisamente, estos temas se derivan de los retos que como sociedad enfrentamos a través del tiempo, y por lo tanto tenemos la responsabilidad de contribuir. Según la SEP (2011), es necesario contribuir “a la formación crítica, responsable y participativa de los estudiantes en la sociedad” (p. 40), pues con ello se favorecen aprendizajes relacionados con valores, actitudes, conocimientos y habilidades que “atienden a la diversidad” y “la equidad de género”, entre otros temas de impacto social.

Por lo tanto, sobre la problemática de la poca participación de las niñas y niños en el aula, me corresponde como docente, actuar bajo dichos principios que favorecen al alumnado a su desarrollo integral. Específicamente, en el programa de estudios de quinto grado, en la asignatura de Formación Cívica y Ética (FCyE), se favorece la competencia cívica y ética de “Respeto y valoración de la diversidad”, en donde se refiere a las facultades para reconocer la igualdad de las personas en dignidad y derechos, respetar y valorar sus diferencias en su forma de ser, actuar, pensar, sentir, crecer, vivir, y convivir. Redefiniendo en nuestra sociedad la diversidad, expresada “en edad, sexo, religión, fisonomía, costumbres, tradiciones, formas de pensar, gustos, lengua, y valores personales y culturales” (SEP, 2011, p. 174).

Puedo hacer mención de que a pesar de que en el programa de estudio del grado se incluye el principio de trabajar la apreciación a la diversidad, existen muy pocas lecciones en los libros de texto de FCyE que analicen los estereotipos como limitantes del actuar de las niñas y los niños incluso no sólo la perspectiva de género es materia exclusiva para el análisis, sino también debería permear en las demás asignaturas, sin embargo, podemos analizar los libros de Español y únicamente se habla de dos actividades, en matemáticas no hay mención alguna, así como en las ilustraciones de la asignatura de geografía y ciencias naturales, no existe una presencia de las aportaciones de las mujeres a dicha rama disciplinar. Todavía esta ausencia está más acentuada en el libro de historia, en donde a partir del cuarto bloque se hace una breve mención de la participación de la mujer en la historia al poder votar por primera vez en México, pero hace invisible la participación desde la época colonial hasta la contemporánea de aportaciones importantes que son dignas de estar en los libros de texto.

Según el programa de estudios 2011, la perspectiva de género corresponde a un trabajo transversal, en donde por medio de esta temática o situaciones relevantes es posible trabajar en más de una asignatura, no dejando la responsabilidad a FCyE, pues implica que el alumnado “recupere contenidos de otras asignaturas, con el fin de que la reflexión ética enriquezca el trabajo de los bloques mediante un proyecto integrador que promueve tareas de indagación, reflexión y diálogo” (SEP, 2011, p.178). Además, se establece un fuerte nexo entre la escuela y la necesidad social para reflexionar, tomar postura y asumir un compromiso colectivo y personal, una postura de cambio y participación para la solución de los problemas presentes en nuestro entorno inmediato.

Por lo tanto considero que fomentar la participación equitativa en el alumnado es un tema transversal, porque emerge de lo que actualmente ocurre en el contexto escolar, local, nacional e internacional, así como también estoy de acuerdo con la propuesta del programa de estudio sobre proponer el trabajo transversal para la perspectiva de género, es decir, no sólo se debe de trabajar en la formación ética del alumnado, sino ser un eje rector para todas las asignaturas que se vinculen a un aprendizaje integral.

### *3.2.2.2. Nuevo planteamiento curricular: Modelo educativo 2017*

El nuevo planteamiento curricular menciona que uno de sus principales ejes será la “Inclusión y Equidad”, y a diferencia del Plan de estudios 2011, en donde sólo se hace mención a estos temas en uno de sus principios pedagógicos, ahora éstos son un eje rector, lo cual considero un gran acierto del modelo educativo. Según la SEP (2017), la escuela es parte de un sistema institucional que “debe ser un espacio incluyente, en el que se practique la tolerancia y no se discrimine por origen étnico, género, discapacidad, religión, orientación sexual o cualquier otro motivo” (p. 65), lugar donde se aprecie la diversidad para que la sociedad sea más justa y democrática, así como el incremento en la creación de conocimiento, desarrollo de soluciones innovadoras, igualdad sustantiva en derechos y acceso a ocupaciones mejor remuneradas.

Me resulta significativo encontrar en el Plan y programa de estudios actual, el capítulo sobre Heterogeneidad de contextos de la educación básica, donde se hace evidente que es necesario trabajar la inclusión y la equidad, en acciones orientadas a la igualdad entre hombres y mujeres. Menciona la SEP (2017), en esta reformulación curricular, que a pesar de existir igualdad en el acceso a la educación, persisten brechas en los niveles de aprovechamiento en ciertas disciplinas:

Las niñas y las jóvenes obtienen peores resultados que sus pares masculinos en las ciencias exactas y naturales. La ansiedad en el aprendizaje de las matemáticas y los estereotipos de género afectan a las niñas desde temprana edad, e impactan en su desarrollo matemático en todos los niveles (p. 83).

Considero como un avance positivo en el planteamiento de la SEP, que esté explícito el problema de la desigualdad entre niñas y niños en el ámbito educativo, y no sólo decir que no “debe de existir distinción por género” y quedarse sólo como principios generales. Además, el nuevo modelo hace evidente que la poca presencia y participación de mujeres en los campos de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas, tiene consecuencias no sólo en el ámbito social, sino también en el personal. Por lo que, a partir de la identificación de las desigualdades, menciona

que se tiene que actuar por medio de “intervenciones focalizadas, como tutorías y formación continua docente para que las dinámicas en las aulas sean más incluyentes” (p. 83). Es evidente que la práctica docente debe transformarse desde la sensibilización y transversalidad de la perspectiva de género, pues hoy en día nos encontramos con que el profesorado no observa la realidad en la que nos encontramos, considera que las prácticas sexistas que realiza son “normales o naturales” por hay características “diferentes” entre los niños y niñas.

Dentro de la asignatura de FCyE, en los ejes para organizar los aprendizajes, específicamente el referido al “Sentido de pertenencia y valoración de la diversidad”, se menciona la “igualdad y perspectiva de género” (SEP, 2017), como un tema perteneciente al eje, desde cuarto de primaria hasta el tercer grado de secundaria. También se puede valorar un cambio sustancial en los contenidos de Historia al mencionar la participación de mujeres en eventos históricos relevantes que anteriormente no figuraban ni en los contenidos curriculares, mucho menos en los libros de texto gratuitos. Habrá que valorar y analizar el acervo cuando el nuevo modelo entre en vigor para aplicarse en todos los niveles educativos.

### **3.3. Sustento teórico para la implementación de la investigación**

Como parte de la búsqueda bibliográfica que diera sustento y una base sólida en cuanto a las conceptualizaciones e intervención para encontrar respuestas concretas a la pregunta de investigación, es necesario puntualizar términos conceptuales y didácticos. Cabe señalar que la principal referencia de mi postura personal y profesional, en cuanto a la equidad de género en la educación está basada en los aportes de la Dra. Martha Leñero.

#### **3.3.1. Género**

Considero que es necesario analizar el eje rector de esta investigación para comprender más sobre la problemática. Comprender qué es el género ha llevado a Marta Lamas, pionera en México en los estudios de género, a analizar cómo cada cultura manifiesta una diferencia entre hombres y mujeres. Los papeles sexuales,

están originados por la diferencia biológica. Estos papeles, según Lamas (1998), marcan la diferente “participación de los hombres y mujeres en las instituciones sociales económicas, políticas y religiosas, incluyen las actitudes, valores y expectativas...” (p. 98), tanto de lo femenino y lo masculino.

Existe una gran diferencia entre sexo y género, no es lo mismo sexo biológico que la identidad asignada o adquirida. En las diferentes culturas cambia lo que se considera femenino o masculino, por lo tanto “dicha asignación es una construcción social, una interpretación social de lo biológico”. Según Piñones, género es:

La fabricación cultural e histórica de lo femenino y lo masculino, la cual se define como conjunto de prácticas, ideas y discursos relativos a la feminidad y masculinidad, que terminan el tipo de características consideradas socialmente como masculinas (adjudicadas a los hombres) y como femeninas (adjudicadas a las mujeres) ... involucrando relaciones de poder y desigualdad (p. 16).

Por lo tanto, a partir de las aportaciones de Lamas y Piñones, puedo mencionar que género es una construcción social, no es algo con lo que los seres humanos nacemos, como las actitudes, gustos, habilidades, valores por el hecho de ser hombres o mujeres. Incluso el género se modifica en el transcurso del tiempo. Aquí en México, por ejemplo, era aceptado en el pasado que los hombres usaran peluca o zapatillas, así como la vestimenta y papel de las mujeres en la época de la intervención francesa y la revolución mexicana se modificó un par de décadas después.

Desde la perspectiva psicológica, género es una categoría en la que se articulan tres instancias básicas (Lamas, 1996): la asignación, la identidad y el papel de género. La asignación se realiza cuando nace el bebé, a partir de la apariencia externa de sus genitales. La identidad se establece cuando tiene aproximadamente dos o tres años de edad, ya que en la infancia se estructura la experiencia, al identificarse al género al que pertenece en todas las manifestaciones de “niño” o “niña”. Ya asumida la identidad de género es “casi” imposible cambiarla.

La última instancia es el papel de género, se forman un conjunto de normas que dictan la sociedad y la cultura, donde se establecen estereotipos rígidos, que

condicionan, según Eleanor, citado en Lamas (1996): “los papeles y limitan las potencialidades humanas de las personas al estimular o reprimir los comportamientos en función de su adecuación al género” (p. 114). La estructuración social de género es tan fuerte que se llega a pensar que es natural.

### 3.3.2. Equidad de género o igualdad de género

Es necesario hacer una distinción entre dos palabras clave, ya que en el cotidiano se suelen confundir o pensar que son palabras iguales, ¿Qué se busca favorecer en este tipo de investigación formativa? ¿Igualdad o equidad?

Según el Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG, 2008):

Igualdad de género	Equidad de género
	
<input type="checkbox"/> Hombres y mujeres tienen libertad de desarrollar habilidades, conocimientos, aptitudes y capacidades personales.	<input type="checkbox"/> Dar a cada cual lo que pertenece.
<input type="checkbox"/> Sin límites de estereotipos, roles de género rígidos o prejuicios.	<input type="checkbox"/> Medida dirigida a cubrir déficit históricos y sociales de las desigualdades por razón de género.
<input type="checkbox"/> Los derechos, responsabilidades y oportunidades no dependen del hecho de ser mujer u hombre.	<input type="checkbox"/> Las personas pueden realizarse según sus propósitos de vida según sus diferencias.
<input type="checkbox"/> Valor superior, del estatuto jurídico.	

Elaboración propia. 2017

Leñero (2010), menciona las diferencias entre ambas, pero a la vez van unidas, “igualdad consiste en dar las mismas condiciones, trato y oportunidades a mujeres y hombres, y la equidad estriba en dar las mismas condiciones, trato y oportunidades a mujeres y hombres, pero ajustándose a las especiales características o situaciones de los diferentes grupos...” (p. 178). Comparando las concepciones del PUEG y Leñero, puedo mencionar que siempre se busca la igualdad como un principio de todo ser humano, sin embargo, al existir diferencias,

brechas de oportunidades entre ambos, se busca la equidad de género en los diferentes contextos, para disminuir los déficits, brechas u obstáculos entre hombres y mujeres. En la escuela y en el aula se buscará erradicar toda manifestación de sexismo y violencia de género.

### **3.3.3. Participación equitativa**

Históricamente la participación entre mujeres y hombres, niñas y niños en los diferentes espacios y actividades sociales no ha sido igual.

Esto me lleva a reflexionar ¿qué entiendo por participación? De acuerdo a la raíz etimológica del latín, *participativo* y *pars*, significa parte o porción, así como del verbo *capere*, que significa agarrar o tomar, según Corominas citado en Pérez y Ochoa (2017), participar es formar parte de algo, “es la capacidad para expresar decisiones que repercutan en la vida propia o de la comunidad en la que estamos insertos”. (p.186) No lleva solo una connotación individual, si no también social.

La participación en el aula, no solamente se acota a que el alumnado se exprese, o que el docente le dé la libertad de hacer lo que sea o estar de acuerdo en todas las ideas y opiniones que formulen; para Puig, Escardíbul y Novella (2003), la participación se refiere a “implicarlos en la vida escolar a través de la palabra y la acción cooperativa, pero también es dialogar y realizar proyectos.” (p. 19) La participación no sólo implica centrar la atención en la palabra o diálogo, se busca a demás de ello formas de intervención en cosas que nos preocupan colectivamente.

Tomando como referencia las características de la participación de niñas y niños según Perez y Ochoa (2017), las clasifico de la siguiente manera:

Figura 3. *Características de la participación.*



Elaboración propia. 2018

He vivenciado cómo las diferencias de género en las prácticas docentes, la cultura escolar, familiar y contextual, inciden entre niñas y niños en toma de decisiones, formas de expresarse, la confianza y la colaboración; estas diferencias entre el alumnado pueden ocasionar que enfrenten barreras para el aprendizaje y la participación.

De esta forma puedo definir que la participación equitativa en el aula se refiere a que el alumnado se involucre de manera activa y real, en situaciones educativas concretas en el aula y en la escuela, que todos tengan voz para expresar sus emociones y opiniones, puedan decidir libremente sin limitaciones, sentirse seguros de sí mismos, y reducir las brechas de género que han dificultado una participación activa en los diferentes espacios, actividades y desempeño en las diversas asignaturas.

#### **3.3.4. Perspectiva de género**

Al analizar cómo el género es una construcción social, no solamente con una mirada feminista o crítica, sino viendo que no sólo las desigualdades únicamente han afectado a las mujeres y niñas, sino también a los hombres y niños, la perspectiva

de género, aporta una forma distinta de ver y analizar diversas situaciones, haciendo evidente desigualdades sociales y culturales entre mujeres y hombres, que como menciona Leñero (2010), “de otra forma pasarían inadvertidas” (p. 93), si no se analizaran desde este enfoque.

Inmujeres (2007), menciona que el género es una herramienta que busca mostrar las diferencias entre hombres y mujeres no sólo por la determinación biológica, sino también por las asignaciones culturales, “permite entonces entender que la vida de las mujeres y hombres puede modificarse en la medida que en que no está “naturalmente” determinada” (p. 104). Una de las características principales es que la perspectiva de género cuestiona los estereotipos con los que somos educados, y abre la posibilidad de reestructurar contenidos y nuevas formas de relacionarnos entre hombres y mujeres.

El empleo del enfoque de género, según Inmujeres (2007), plantea la necesidad de solucionar desequilibrios mediante acciones como:

Figura 4. *Características del enfoque de género.*



Elaboración propia. 2017

El punto nodal es modificar acciones, prácticas, creencias, desde las diferentes actuaciones, desde el ámbito privado y público, valorar las acciones que realizamos, sin discriminar o menospreciar, modificar reglas o valores que prevalecen con el paso del tiempo, además de fortalecer el poder de decisión, que específicamente en nuestro país se ve disminuido por el machismo que prevalece en la actualidad. Por lo tanto, la perspectiva de género tiene un gran valor como una herramienta de análisis y su potencialidad para cuestionar, modificar y solucionar desequilibrios que existen entre hombres y mujeres (Leñero, 2010).

### **3.4. Prácticas de intervención**

#### **3.4.1. La sensibilización y transversalidad de la perspectiva de género**

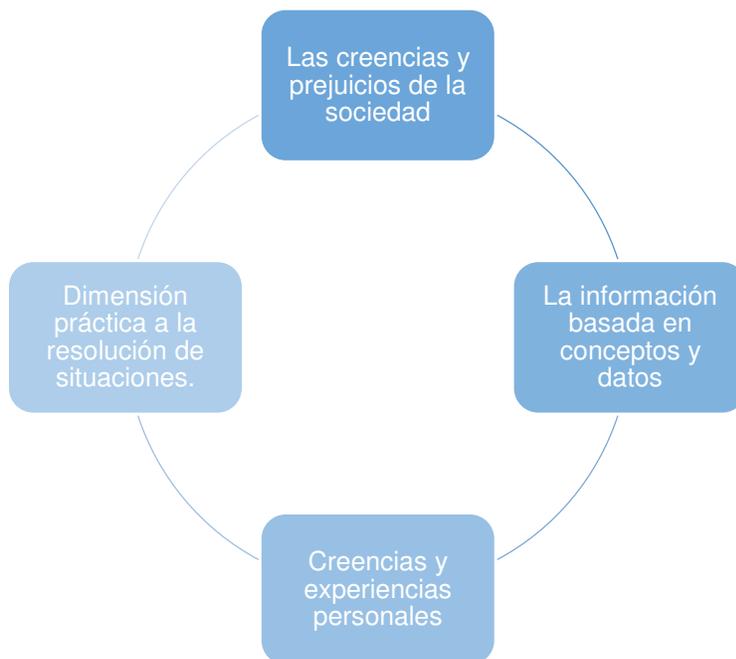
Para comenzar a trabajar en los espacios escolares, principalmente se tiene que iniciar con la sensibilización como una primera etapa, porque los diferentes participantes en el hecho educativo puede que sean o no sensibles a las cuestiones de género. Por lo tanto, para poder intervenir es necesario sensibilizar, que en el sentido literal se define como la facultad de experimentar sensaciones a partir de los sentidos.

La sensibilización en género, según Inmujeres (2008), implica entonces que las personas “abran los ojos y vean, escuchen, huelan, saboreen y toquen la realidad y la problemática de las desigualdades e inequidades de género” (p. 15). Como anteriormente he mencionado, no lograr darse cuenta del acontecer, no ser empáticas a las desigualdades entre hombres y mujeres, y específicamente en el campo educativo, no ver las diferencias que hay entre alumnas y alumnos, maestras y maestros, directores y directoras, padres y madres de familia, entre otros.

La sensibilización resulta ser una excelente herramienta para crear conciencia por medio de la reflexión, y abordar aspectos ocultos o naturalizados en las relaciones de poder entre las personas y grupos sociales. Como estrategia de aprendizaje, es una actividad concientizadora que remueve las actitudes indiferentes a un problema social, a la vez que propicia la acción y busca cuestionar prejuicios a través de la reflexión y el conocimiento.

Frente a esta realidad, la sensibilización se plantea como un proceso educativo y de aprendizaje que incide en cuatro dimensiones. Según Inmujeres (2008), éstas son las siguientes (Figura 4):

Figura 5. *Dimensiones de incidencia de la sensibilización*



Elaboración propia. 2017

La sensibilización requiere trabajo individual, reflexión colectiva y asimilación de información que provea herramientas conceptuales y propicie la revisión de conductas y comportamientos individuales y colectivos, enfocados hacia la erradicación de prácticas que deseamos desplazar y transformar.

En un artículo de Amnistía Internacional (s/f), se menciona sobre la necesidad de generar talleres de sensibilización dirigidos a la población en general, y resalta la importancia de “comprender las limitaciones a las que mujeres y hombres están sometidos a causa de los prejuicios inherentes a la definición de su género” (p. 5) De forma reiterativa, se hace énfasis en la necesidad de hacer comprender cómo las cuestiones de género limitan el actuar de la humanidad.

La sensibilización no es la única estrategia de intervención para lograr cambiar las concepciones del alumnado, profesorado, miembros de la familia, y

demás actores educativos, pues al mobilizarse los esquemas mentales, al poner especial atención, es momento de una segunda estrategia, que ahora nos apoye en esa movilización del actuar.

La transversalización de la perspectiva de género según Leñero (2010), implica “intervenir en varios niveles y momentos que van desde la detección de esferas donde aún prevalezcan desigualdades de género... hasta la formulación de propuestas para revertir tales situaciones” (p. 100). Ya no sólo confiere a identificar y ser sensibles a lo que ocurre en nuestro alrededor, sino proponer y actuar.

Las características de la transversalidad, según Reyzábal y Sanz (1995), se sustentan en la existencia de contenidos predominantemente valorativos y actitudinales, con dimensión social, con objetivos y contenidos del currículo y la necesaria interrelación de las asignaturas. La transversalización debe “atravesar” todas las políticas, programas y proyectos programáticos de las instituciones. De la Campa y Coello (2016), complementa esta concepción:

Es una estrategia que reconoce que “género está en todas partes” y que por tanto exige un análisis a todos los niveles que visibilice las experiencias, necesidades e intereses de mujeres y hombres para enfrentar las desigualdades en todas las esferas y ámbitos de la vida (p. 17).

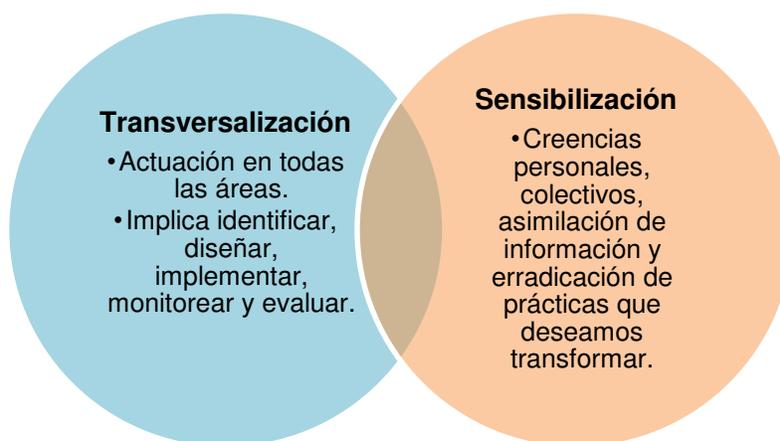
Por consiguiente, entiendo que transversalizar la perspectiva de género en el aula, no es sólo enfocarme en la asignatura propia de FCyE, sino buscar cómo la perspectiva de género “atraviese” un proyecto didáctico, en donde las asignaturas se interrelacionen y partan de su contexto inmediato para que aporten significativamente al desarrollo del aprendizaje integral en el alumnado.

Reyzábal y Sanz (1995), hace más de dos décadas, proponen uno de los ocho ejes transversales: “Educación para la igualdad de oportunidades entre personas de ambos sexos”, y dicen que para evitar la discriminación es ineludible hacer visibles esas situaciones para que las cuestiones de género salgan a la luz y se puedan deconstruir los mecanismos que las perpetúan.

El instituto de las mujeres (2008), menciona que existe un debate sobre la transversalidad de género en educación, es decir, se discute si la práctica educativa

debe implementarse a través de una asignatura específica o si debe permear todas las materias y los espacios del currículo. Sin embargo, a partir de este debate, una buena aportación es definirlo como una estrategia dual, lo cual he tomado como referencia para elaborar los diseños de intervención, ya que explicita la necesidad de combinar de forma paralela acciones concretas y transversales que contribuyan a avanzar.

Figura 6. *Estrategia dual.*



Elaboración propia. 2017

Con estas estrategias, una de las metas de la educación debería ser, según Moriña (2004), que el alumnado “reconozca y acepte las diferencias de sexo, no impregnando el currículum de ideas restrictivas y estereotipadas sobre lo que “pueden hacer las niñas” o lo que “pueden ser los niños”, sino estimulando al alumnado para que interactúe entre sí.

En el posterior apartado, doy a conocer lo que conforma mi filosofía docente, y por medio del reconocimiento de mi historia académica y personal, relato cómo he construido mis concepciones y actuaciones en torno a la educación y a los principales actores educativos.

## CAPÍTULO IV: LA EDUCACIÓN DESDE MI PERSPECTIVA

*“Lucho por una educación que nos enseñe a pensar  
y no por una educación que nos enseñe a obedecer”*

**Paulo Freire**

Pensar quién eres y por qué actúas de cierta manera en el espacio áulico, implica una introspección personal de las raíces que te han construido hasta el momento actual, esclarecer la manera de pensar y actuar y hacerlo explícito en este documento. No es un trabajo sencillo, es reconocer tu historia y ahondar en la propia mente las concepciones que giran alrededor del hecho educativo.

En el presente apartado, explico mis creencias con respecto a la educación, el aprendizaje, la enseñanza, la escuela, el alumnado y los diferentes actores educativos, mis principales valores, concepciones y teorías implícitas que configuran mi filosofía docente y conforman mi hacer cotidiano.

Al comenzar a escribir estas líneas, me cuestioné ¿Qué es filosofía? ¿En mi actuar está implícita mi filosofía como profesional de la educación? ¿Estoy consciente de conocer cuáles son los principios que guían mi actuar? Según Romano y Fernández (2011):

La filosofía es el arte de preguntar, de cuestionarse de manera fundamental, de realizar las preguntas correctamente e intentar responderlas mediante razonamientos lógicamente estructurados. Por ello, la filosofía no caduca, porque mantiene viva la inquietud del ser humano por lo que no se sabe (p. 49).

En sí, la filosofía aplicada a la educación, es la guía del actuar al discutir y buscar constantemente la perfección como persona y como profesional de la educación; implica cuestionarme ¿Quién soy? ¿Por qué educo de esta forma? ¿Qué busco alcanzar con mis actividades en el estudiantado? ¿Quiénes son los niños y niñas que atiendo en el grupo? ¿Qué y cómo se tiene que enseñar para desarrollar un aprendizaje integral?

La filosofía es lo que traza mi actuar, mis creencias y valores que van marcando cada decisión, específicamente en el aula. A lo largo de mi trayectoria escolar, personal y profesional, puedo mencionar que el ser estudiante, y conocer una multitud de profesores y profesoras en mi formación académica, reflexionar y analizar la educación que tuve desde los primeros grados escolarizados desde la primaria hasta este momento actual de formación como maestrante, me han llevado a vislumbrar que tengo un estilo característico como profesora.

Existen docentes que han marcado mi historia personal y su impacto es tal que trato de reproducir esas actitudes, actividades y tipo de relaciones con mis estudiantes. Por lo tanto, logro darme cuenta del impacto que ha tenido mi historia personal para tener concepciones y representaciones como alumna y docente.

Actualmente concibo a la educación como un proceso que persigue el desarrollo integral del alumnado para preparar a los futuros ciudadanos y ciudadanas de la sociedad, para que puedan atender a las demandas y retos actuales, donde practiquen la democracia, el respeto y la equidad. Reflexiono cuando Pierre Bourdieu cuestiona la función de la educación como forma de reproducir las clases sociales. Éstees un buen cuestionamiento a debatir y me conduce a preguntarme: ¿qué hago en mi clase: educo o formo? ¿en mi actuar reproduzco estas desigualdades sociales? Concibo que la educación debe romper estos esquemas hegemónicos, de reproducción de roles, clases sociales, estereotipos y normas que limitan la creatividad, la libertad, el aprendizaje, incluso la propia felicidad.

Por lo tanto, el papel de la enseñanza es clave, pero... ¿qué es la enseñanza entonces? La concepción de enseñanza puede cambiar, según Hernández (1998), dependiendo del paradigma psicológico aplicado a la educación. Estos modelos según el tiempo histórico tratan de dar explicación a los problemas de la educación y explican cómo debería ser el papel docente, del alumnado, entre otros. Comparto la visión sociocultural y creencia en donde el enseñante y el aprendiz negocian, discuten, comparten y contribuyen a reconstruir códigos y contenidos curriculares, en donde se crean interpretaciones y representaciones gracias a la participación conjunta.

Como profesora, el tipo de enseñanza que reproduzco en el aula es mediadora y guiada, con respecto a ser guiado, porque el estudiantado en ocasiones necesitará apoyo en alguna área del conocimiento o también por su nivel de maduración. A veces, las y los alumnos no cuentan con las herramientas necesarias para llegar a la zona de desarrollo próximo y como docente pondré andamios para su aprendizaje. Cuando ya poseen autonomía, autorregulación y motivación para aprender, la función de enseñanza sólo será mediadora.

Para enseñar se necesita diversificar estrategias, construir ambientes de aprendizaje, conocer al alumnado, sus intereses, formas de relacionarse, forma de percibir y procesar la información, áreas potenciales y de oportunidades; tener una mente creativa e innovadora para crear situaciones de aprendizaje significativas, así como también saber hacer uso de los recursos contextuales, materiales, didácticos, humanos y tecnológicos que tiene a su alcance y saberlos conjugar en la planeación, pero sobre todo en la práctica.

El proceso de enseñanza no sólo se refiere a lo que se hace dentro de las cuatro paredes del aula, sino en la escuela o fuera de ella; los espacios educativos pueden ser la misma comunidad, y esto genera un aprendizaje significativo. Considero que la práctica docente debe impactar en la vida cotidiana del alumnado, lo que aprenda debe tener una funcionalidad.

La enseñanza no puede ir separada del proceso de aprendizaje, no se enseña sin un objetivo claro para que “alguien” aprenda. Desde el mismo enfoque sociocultural, según Hernández (1998), “el aprendizaje es producto de las situaciones de participación guiada en prácticas y contextos socioculturales determinados” (p. 238), en donde ocurren procesos de interacción con otros más capacitados que proveen ayuda y asistencia. No aprende únicamente sólo el individuo, sino por medio de la socialización e intervención de un mediador.

Considero que el aprendizaje es la movilización de nuestros esquemas mentales, lo que nos hace apropiarnos de una habilidad, conocimiento o actitud. Este proceso puede ser guiado por medio de la enseñanza de un docente, padre o madre, hermano, amigo o adulto; en espacios específicos como la escuela, hogar, en la comunidad, en la Iglesia o en general donde ocurren interacciones. Este

aprendizaje puede ser intencionado o no intencionado. En el hecho educativo, concibo que el aprendizaje debe ser intencionado desde las planeaciones focalizadas a atender una problemática.

Argumento que el aprendizaje tiene una característica particular: puede ser autónomo, dependiendo de los intereses personales, se puede indagar algo que nos mueva a buscar en espacios, personas, instituciones o con el uso de la tecnología. El papel del docente será desarrollar esta autonomía en cada niño y niña a favor de su propio conocimiento.

Puedo vislumbrar que el aprendizaje tiene que ser intencionado para que el alumnado logre desarrollar sus potencialidades en las intervenciones; se tiene que buscar que sean autónomos de su propio aprendizaje partiendo de una motivación intrínseca y extrínseca, preponderando la socialización entre pares para la construcción y reconstrucción de sus nuevos esquemas mentales, así como generar situaciones en donde el aprendizaje sea a partir de un error o por descubrimiento. Con mi historia académica, puedo darme cuenta de que he modificado mis concepciones, a partir de la experiencia y formación en el posgrado, he cambiado mi concebir del aprendizaje. Anteriormente pensaba que sólo podía ser guiado, y no todo lo anterior, por lo que considero un logro personal transitar por dichas creencias a partir de la confrontación teórica en las diferentes unidades académicas, con mi tutora y con los colegas en el posgrado.

En el proceso de aprendizaje, el actor más importante en la educación es el alumnado, alrededor de él deben de girar todas las actividades del docente quien debe conocer sus intereses, cómo aprenden de acuerdo a su edad, cómo es su desarrollo cognitivo, emocional, moral y social, para que pueda adquirir los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para ser un ciudadano competente en la sociedad.

Alejándome de esquemas rígidos, como pueden ser algunos aspectos del conductismo, concibo que el alumno o alumna deben de tener un papel activo en su proceso de aprendizaje, ya no pueden ser considerados como meros receptores de información, y ser pasivos, sino todo lo contrario, es decir, se tiene que considerar

que es un ser humano que se está desarrollando, el cual necesita interactuar, desarrollar sus múltiples talentos.

En la actualidad, el alumnado tiene que ser sensible ante las diversas problemáticas del mundo y su entorno inmediato, ser crítico, reflexivo, capaz de generar soluciones, siendo proactivo, generando nuevos conocimientos, un ser capaz de hacer uso de todas las herramientas que posea y que tenga al alcance. Que haga uso consciente y responsable de la tecnología, que hoy en día evoluciona más para cada ámbito.

Con respecto al segundo actor más importante que somos el profesorado, considero que sin nuestra aportación no se darían los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los profesionales de la educación damos lo mejor de nosotros para que los futuros ciudadanos y ciudadanas puedan desarrollarse mejor que nosotros, otorgamos nuestro tiempo escolar y extracurricular, nuestras habilidades, personalidad, damos recursos económicos en beneficio del alumnado que lo necesite, incluso nos familiarizamos con aspectos de salud e higiene, aspectos emocionales que afectan y vulneran a los estudiantes, papeles que en nuestra formación inicial no nos dijeron que haríamos, sin embargo como dice Tenti, todo lo que ocurre en nuestra sociedad impacta en la escuela, lo cual hace que la función del docente se amplíe y no únicamente nos dediquemos al hecho de enseñanza y aprendizaje.

En consecuencia, como docente no sólo me enfoco al área académica, me enfoco en otras dimensiones como las emocionales, artísticas, sociales y culturales. No sólo se enseña conocimiento, sino también habilidades, actitudes, creencias, hábitos.

Como estudiante valoré del profesorado que me formó, el tiempo dedicado a mí cuando presentaba dudas, inquietud por el aprendizaje o un problema personal; la calidez, las relaciones interpersonales, su sentido crítico que fomentaban al cuestionarme qué hago y por qué, la inteligencia que demostraban, las clases preparadas diferentes y atractivas, en donde prevalecía ante todo el diálogo y todas las condiciones óptimas para aprender. Esto que valoro, lo trato de reproducir ahora que tengo la valiosa responsabilidad de ser una profesora.

También busco ser diferente a lo que prevalece como tradicional, hegemónico y sexista. Considero que una de las obligaciones como docentes, es estar actualizados, ya que la sociedad del conocimiento evoluciona rápidamente, lo cual implica no solo la profesionalización, sino continuar leyendo, utilizar la tecnología a favor de la educación y de uso personal, conocer otras culturas que permitan cuestionarnos ¿por qué seguimos haciendo esto?. También es necesaria la reflexión crítica constante de la práctica docente, del sistema educativo, de los diferentes actores, y es importante ser profesores empáticos, tolerantes y emprendedores.

El sexismo actual en México ha ido modificándose, pero continúa prevaleciendo en la ideología y prácticas cotidianas, en la discriminación en diversos ámbitos. Hay grandes avances en el reconocimiento y en legislaciones, pero parecen ser invisibles ante los ojos de la sociedad en general, y en específico en el área educativa, en profesoras y profesores, en el alumnado y miembros de las diferentes familias.

He vivido desde mi infancia hasta en la actualidad grandes limitantes por ser mujer. La familia, la escuela, los medios de comunicación y la sociedad, paulatinamente van delimitando el actuar dependiendo de tu sexo, como si al nacer ya viniéramos con las habilidades a desarrollar, los gustos, la forma de ser, de relacionarnos o las expectativas de vida.

Paulatinamente he modificado mi sentir a partir de mi experiencia. Primero pensaba desde una postura feminista radical, que efectivamente los hombres han devaluado la participación histórica de las mujeres, pero con el estudio y observación del entramado cultural de diferentes espacios, puedo decir que mi concepción hacia la participación de hombres y mujeres se ha modificado; vislumbro que no es igual, pues existen grandes limitantes, obstáculos y déficits por atender y para tener las mismas oportunidades. Y para poder modificarlas se tiene que empezar con uno mismo, ver la realidad no sólo de lo que sufre la mujer sino también ver qué sufren los hombres, los niños y las niñas en el aula.

Cuando comenzamos a ver la realidad, es necesario ampliar la mirada de los diferentes escenarios, a no sólo mirar sino a cuestionar y actuar. ¿De qué sirve sólo

observar y no modificar nuestra propia historia? Por eso mismo considero que la educación y mi papel como docente es primordial para sensibilizar al alumnado, profesorado y miembros de las familias, del impacto que tiene la reproducción de estereotipos de género para el aprendizaje y la participación.

Por lo tanto el profesorado tenemos que actuar ante esta problemática que limita la libertad, creatividad, derecho a elegir, el crecimiento personal y académico; tenemos que ser profesionales críticos y reflexivos de las prácticas escolares, analizar el programa de estudios del grado, los libros de texto, salirse un poco del currículum para enseñar la relevancia de los descubrimientos de las mujeres así como también de los hombres. A su vez analizar programas de televisión, comerciales, películas, entre otros aspectos, poner en juego actividades que son consideradas estereotipadas que permitieran abrir el panorama de las niñas y niños, y así desarrollar potencialidades que no imaginarían que pudieran tener.

Trabajar con equidad de género permitirá generar espacios en donde tanto las alumnas como los alumnos desarrollen su sentido crítico ante la sociedad, familia, reflexionen, se involucren y participen.

Al iniciar la docencia, tenía muchos temores y no contaba con la experiencia, así que poco a poco fui adquiriendo habilidades. También me fui moldeando por las expectativas de las madres y padres de familia y lo que consideraba era ser “una buena maestra”. Desde un inicio cumplía las expectativas de “exigir” mucha tarea, tenía prácticas tradicionales en cuanto al manejo de resolución de conflictos en donde sólo castigaba o regañaba. No escuchaba al estudiantado para resolver sus problemas.

No solía reflexionar sobre mis acciones, aunque veía que no funcionaban, pero no indagaba por qué. A partir de mi proceso de formación en el posgrado he cambiado concepciones sobre cómo tratar a niños y niñas, a resolver conflictos en el aula, diversificar las estrategias. Soy consciente y reflexiva de la práctica. Ha cambiado mi manera planear. He comprendido cómo aprenden los menores y la importancia de conocer las etapas de desarrollo infantil para entender sus acciones y saber cómo conducirlos para que se desarrollen cognitiva, social, moral y emocionalmente.

Me asumo como una docente humanista y trato de dejar paulatinamente prácticas alejadas de la afectividad; desdeño planteamientos que dejen fuera la delicada relación entre profesorado-alumnado. Asimismo, me considero una profesora constructivista, que genera condiciones en las cuales puedan aprender por medio de la socialización y situaciones reales del contexto inmediato.

En mis creencias y hacer cotidiano, los valores que están presentes en el aula son el respeto, la igualdad y la libertad. Afirmo que, sin el respeto, precisamente existen actos de violencia, discriminación y sexismo, por lo tanto, apreciar a cada estudiante y desarrollar esto en los estudiantes, favorece los ambientes pacíficos. En cuanto a la igualdad como un valor universal, todos podemos tener los mismos derechos, específicamente en el aula, para preguntar, participar, hacer y ser, por lo tanto, busco que el alumnado se sienta tratado sin hacer diferencias de ningún tipo. La libertad de pensar, de ser diferente, de expresarse, de cuestionar y elegir lo que quieran, ya que la edad no es una limitante para que desde pequeños puedan tener esa libertad, concibo que esto fomenta autonomía, personas seguras de sus decisiones pues no está dependiendo de la aprobación del docente y genera una actitud proactiva ante las diferentes situaciones en la vida.

Concluyo que mi filosofía docente se ha transformado gracias a mi experiencia personal, académica y profesional. Ha evolucionado, y este ejercicio de escritura lo hace explícito y consciente, lo cual me compromete a seguir practicando lo asumido, pero también con apertura y flexibilidad de cambio ante lo que ocurra en este trayecto profesional a favor de la educación.

En el siguiente apartado hago mención de la ruta que seguí como docente investigadora para lograr la construcción de este portafolio temático, explicitando el tipo de investigación, metodología de investigación y de análisis de la práctica, así como de confrontación teórica y entre pares que apoyó sustancialmente a la reflexión y por ende a la propia transformación docente.

## **CAPÍTULO V: LA RUTA METODOLÓGICA PARA LA INVESTIGACIÓN DE GÉNERO EN EL AULA**

*“No hay barrera, cerradura ni cerrojo  
que puedas imponer a la libertad de mi mente”*

**Virginia Woolf**

Realizar una investigación que ayude al docente a valorar su propia práctica, requiere de un camino sistemático que nos ayude a llegar a esta reflexión y por ende al ideal de la transformación.

Sin una ruta, no podríamos llegar a un nivel de concientización profunda sobre los cambios pertinentes. Específicamente este apartado es para dar cuenta la metodología que se empleó para efectos de dar muestra de la sistematicidad de la investigación, en el área de la educación que difiere a las ciencias llamadas “duras”. Se abordará el tipo de investigación al que se refiere este estudio, desglosando la investigación cualitativa, la investigación-acción y la formativa, el portafolio temático, las partes nodales del portafolio, el ciclo reflexivo de Smyth y el protocolo de Allen que dan una guía y argumento metodológico para lograr el principal objetivo del posgrado, incrementar competencias docentes del profesorado.

### **5.1. La investigación como generador de conocimiento**

La investigación de manera general ha servido para dar respuesta en diferentes ámbitos de nuestra vida, ya sea para la búsqueda de la cura de alguna enfermedad, para explicar el comportamiento de una persona, animal o fenómeno natural, así como también para comprobar hipótesis y crear teorías, para no tener ignorancia de cierta noción, solucionar un problema, encontrar algo o alguien, para innovar. Al respecto, Restrepo (2003), dice que la función de la investigación es “generar conocimiento descriptivo, explicativo y predictivo, y conocimiento sobre la aplicación del conocimiento” (p. 196). La investigación moviliza nuestros esquemas mentales, puesto que nos ayuda a la búsqueda constante de innovación o simplemente

innovar en nuestra propia práctica algo que nunca habíamos realizado. El mismo autor se refiere a la investigación como “un proceso de búsqueda de nuevo conocimiento, caracterizado por la creatividad del acto, por la innovación de ideas, por lo métodos rigurosos utilizados, por validación y juicio crítico entre pares” (Restrepo, 2003, p. 197).

Actualmente la investigación ha empezado a tener gran popularidad a diferencia de años atrás. Poco a poco la investigación ha cobrado sentido no sólo para los posgrados, o en las ciencias “duras”, o en las ciencias sociales, sino ser el origen de mejoras en nuestras propias capacidades laborales, sociales, económicas y políticas.

## **5.2. Tipología de la investigación**

Existen diferentes formas de investigar, y no todas son útiles para todos los temas o áreas del conocimiento. Por ello es necesario distinguir cierta tipología para así poder tener certeza de qué tipo de investigación es acorde con el área de interés. A continuación abordo algunas generalidades que caracterizan la investigación desarrollada.

### **5.2.1. Investigación cualitativa (IC)**

La investigación cualitativa según Quecedo (2002), es la “investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (p. 7). Es un tipo de investigación en donde no se obtienen muchos datos cuantitativos, sino la interpretación de las acciones humanas, y por ello se apoya en la etnografía.

Taylor, S.J. y Bogdan R. (1986), citado en Quecedo (2002), mencionan las características de la investigación cualitativa:

- Comprenden y desarrollan conceptos partiendo de pautas de los datos, y no recogiendo datos para evaluar hipótesis o teorías preconcebidas.

- Siguen un diseño de investigación flexible.
- Comienzan un estudio con interrogantes vagamente formulados.
- Entienden el contexto y a las personas bajo una perspectiva holística: las personas, los contextos o los grupos no son reducidos a variables, si no que son considerados como un todo.
- Estudian a las personas en el contexto de su pasado y en las situaciones en que se hallan.

De acuerdo con las características de la investigación cualitativa, los datos que se obtienen sirven para desarrollar interpretaciones de las personas en función de su historia y/o contexto para así comprender el por qué de sus acciones o hechos, no como en otros tipos de investigación que buscan generar un nuevo conocimiento. La IC busca comprender los fenómenos sociales y por ello es flexible puesto que las interrogantes planteadas pueden ir cambiando en función de la comparación que se va haciendo de los conceptos teóricos con los datos etnográficos obtenidos.

### **5.2.2. Investigación acción (IA)**

La investigación-acción según Lewin, citado en Elliot (2000), “se trata de una actividad emprendida por grupos o comunidades con objeto de modificar sus circunstancias de acuerdo a una concepción compartida por los miembros, de los valores humanos” (p. 15). A diferencia de la investigación cualitativa, este tipo de investigación busca dar solución a problemáticas situadas, “el investigador en la acción comienza con un problema práctico” (Elliot, p. 17).

Las características de la investigación-acción según Elliot (2000), son las siguientes:

- Analiza acciones humanas y situaciones sociales.
- Adopta una postura exploratoria (diagnóstica).
- Adopta una postura teórica.
- Se construye un guión con relación al contexto.

- Se interpreta desde quién interactúa.
- Se considera el punto de vista de los participantes.
- La investigación parte de los problemas desde la mirada de los implicados.
- El diálogo es libre entre investigador y participantes.

Gracias a Stenhouse, los profesores ahora figuramos como “profesores investigadores” (Elliot, 2000), puesto que al investigar problemáticas se desarrolla conocimiento y ética profesional. En donde:

El conocimiento profesional consiste en teorías prácticas o en marcos conceptuales-categorizaciones de problemas prácticos, sus explicaciones y soluciones -que subyacen a las prácticas profesionales... el conocimiento-en-acción práctico del profesional es de carácter ético más que técnico. O sea, un conocimiento de cómo realizar una forma ética en vez de conseguir determinados estados finales preconcebidos como resultado de una acción (Elliot, 2000, p. 14).

La investigación-acción no proporcionan una guía estable e infalible, al no proporcionar datos generales, pues las problemáticas son cambiantes de acuerdo a los sujetos y el contexto, es por ello que el conocimiento profesional requiere de actitudes de sorpresa y compromiso, de adecuar el conocimiento a las nuevas situaciones presentadas en el aula y de ese espíritu indagativo de cualquier problema que se presente en los alumnos.

Según Elliot (2000), la investigación-acción en la educación “analiza en las escuelas las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por los profesores” (p. 5), como problemáticas, contingentes y prescriptivas, específicamente se refiere a los problemas cotidianos que viven los docentes. Además, este tipo de investigación, explica la disparidad entre la teoría, la práctica y el contexto. Al respecto, Elliot menciona:

Puede poner de manifiesto que ciertas distancias existentes entre teoría y práctica no pueden superarse mientras no se modifiquen los factores contextuales. En este caso, la investigación-acción puede llevar de la reflexión sobre las estrategias

pedagógicas a la reflexión sobre las estrategias políticas que conduzcan a la modificación del “sistema” de modo que sea posible la acción educativa” (2000, p. 17).

### **5.2.3. Investigación formativa (IF)**

La investigación formativa según Restrepo (2003), “es el seguimiento de actitudes, creencias, respuestas de los estudiantes y asimilación de conocimientos y destrezas en el momento de probar materiales de instrucción o contenidos curriculares” (p. 5). Restrepo cita a Sell (1996), para definirla como una investigación que “puede concentrarse en las fortalezas y debilidades de un programa o curso buscando hacer un diagnóstico de lo que puede cambiarse para mejorar y si los cambios que se introducen realmente producen mejoramientos” (p.5). De acuerdo a estas dos concepciones puedo decir que esta forma de investigar está pensada para el área educativa en relación con los aspectos curriculares y la intervención docente, y busca identificar cómo incide para el logro de los aprendizajes.

La revisión teórica me permite entender que la investigación formativa forma parte de la investigación-acción, porque atiende problemáticas reales y propone acciones de intervención-acción para su mejora, sólo que es el mismo docente quien investiga su propia práctica a fin de dar solución a algún problema.

Sin embargo, la gran diferencia es que en el caso de la IA el docente es partícipe en la propia investigación como parte del equipo o como participante de las interpretaciones de los que interactúan, y en la IF, el docente tiene el papel principal del investigador. Por lo tanto, al indagar, revisar literatura teórica, recoger datos, organizarla e interpretarla y aportando posibles soluciones, se construye conocimiento pedagógico. Restrepo (2003), menciona claramente que es una oportunidad para transformar su práctica y construir saber pedagógico. Esto es, saber hacer en la enseñanza de su saber específico. Otra gran diferencia es que en la IA se pueden buscar problemáticas fuera de la escuela, en la escuela y en el aula, mientras que en la IF, las problemáticas resultan principalmente del aula en donde el docente interviene.

Existen cuatro pasos para la modalidad de investigación formativa. El primero consiste en la reflexión sobre la propia práctica pedagógica con un problema identificado; posteriormente se reconstruye la práctica mediante diversos instrumentos de recolección de datos, en donde se da una estructura de la práctica y sus componentes básicos, para a partir de ello reconstruir prácticas alternativas mejoradas en donde se ensayan y analizan para valorar su efectividad. Es un ciclo constante para que en cada ocasión, se puedan hacer críticas que ayuden a mejorar la práctica pedagógica.

La IF es muy importante hoy en la vida docente, pues se busca con ella dar soluciones en la acción y sobre la acción, a las situaciones que se presentan en el aula. Para Hernández (2014), “la investigación formativa contribuye a la solución de problemas educativos, sobre todo los que se refieren a los procesos de enseñanza-aprendizaje” (p. 8), además de que abona al conocimiento de la práctica docente. La evidencia empírica recuperada a lo largo del proceso investigativo ayuda a reinterpretar la docencia, compleja, matizada, de claroscuros debido a circunstancias; sin embargo, ésta se modifica y transforma en la medida que se atiende como una actividad profesional.

La investigación cualitativa, la investigación-acción y la investigación formativa, tienen que ver con un desglose en forma de cascada, puesto que la formativa habla sobre los procesos que se viven en la modificación de las acciones de los docentes y en un ciclo constante de estar analizándola, criticándola y modificándola para solucionar o disminuir el problema que se detectó. Mientras que la investigación-acción analiza las situaciones y acciones para detectar el problema, para así comprender e interpretar lo que ocurre sin tener una participación directa en el problema dentro y fuera del aula-escuela. La investigación cualitativa aporta análisis comparados con el macrosistema, pues analiza a las personas y el comportamiento por medio de análisis etnográficos, en donde no se cuantificará, sino se valorará el tipo de interacciones de las personas. El objeto de estudio son las mismas personas, por lo que es un modelo más humanista pues se valoran los cambios de las personas a través del tiempo.

### **5.3. La profesionalización docente: un camino para la transformación de la práctica educativa**

¿Para qué queremos ser mejores profesionales? ¿Por qué queremos obtener un nivel de posgrado? ¿Obtener un documento, una meta, moda, un escalón académico o económico, un cambio profesional? Éstas son cuestiones personales que cada docente examina al buscar un posgrado. Sin embargo, el ideal debería ser mejorar como profesionales, pues la formación inicial dista de una profunda profesionalización.

Perrenoud (2007), menciona la importancia de reflexionar acerca de nuestra práctica docente, y sobre la necesidad de cuestionarnos si la licenciatura será suficiente para dar las mejores clases a los alumnos. Entre los beneficios de la reflexión de la práctica, se encuentran los siguientes:

- Compensar la superficialidad de la formación profesional.
- Favorecer la acumulación de saberes de experiencia.
- Acreditar una evolución hacia la profesionalización.
- Preparar para asumir una responsabilidad política y ética.
- Permitir hacer frente a la creciente complejidad de las tareas.
- Ayudar a sobrevivir en un oficio imposible.
- Proporcionar los medios para trabajar sobre uno mismo.
- Ayudar en la lucha contra la irreductible alteridad del aprendiz.
- Favorecer la cooperación con los compañeros.
- Aumentar la capacidad de innovación.

El enfoque que tiene el posgrado de la Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí en su formación, se encamina a la investigación formativa, a fin de alcanzar la profesionalización docente. Se pretende que existan cambios significativos en nuestra práctica docente, investigando e interactuando con la problemática de los grupos que atendemos en las aulas, en donde las acciones que vayamos realizando vayan siendo más conscientes, reflexionadas y fundamentadas, hasta que al

término de un cierto periodo sea tangible ver las progresiones de menor o mayor impacto, específicamente en los aprendizajes de los estudiantes.

Hernández (2014), menciona el reto de este tipo de formación profesionalizante, no sólo de hacer investigación cualitativa que sirve para interpretar y comprender problemas, o constatar conocimiento pedagógico, sino “ofrecer programas innovadores que ayuden a reinterpretar y buscar nuevas formas de estudiar los problemas educativos” (p. 3).

Lo interesante de analizar, es que este proceso es altamente enriquecedor para cada docente, pues crece de manera significativa cognitiva, emocional y profesionalmente, al seguir actualizándose, pues la formación de un docente, específicamente de primaria, es muy general y en nada son especialistas los docentes, ni en la parte disciplinar, ni en la didáctica, ni en el conocimiento psicológico de los procesos que tiene un niño para aprender. En el acto de investigar siendo un participante investigador, y no como observador, nos permite tener un acercamiento más palpable y más próximo para modificar y reflexionar en y sobre la acción, a diferencia de investigadores externos que sólo observan y tardan años en hacer la investigación y en dar a conocer los resultados.

Como docente responsable de un grupo, la IF me ha ayudado a diagnosticar a mi grupo y hasta el momento, partir de una observación y un análisis de datos que se triangulan para obtener mayor claridad de la problemática a indagar y solucionar. El siguiente paso es la teorización y aplicación de estrategias, la obtención de conocimiento pedagógico de la disciplina a tratar, la aplicación de estrategias didácticas y de enseñanza, el conocimiento de cómo aprenden los niños, pero sobre todo reflexionar en y sobre la práctica para modificarla a favor de mis estudiantes.

Actualmente, este tipo de investigación es la base de lo que ahora solicita el sistema del servicio profesional docente, ya que este tipo de proyectos permite al docente ser más sistemático y tener la mirada de investigador para dar solución a los problemas de manera inmediata, incluso si sólo cuenta con la formación inicial básica. Lo ideal sería que el sistema educativo solicitara cada dos años este tipo de investigación; de este modo sacaría de la zona de confort a los docentes y a su vez

ayudaría a que movilizaran sus conocimientos sobre problemáticas diversas que se viven en las escuelas.

La IF establece un vínculo entre la docencia y la investigación que amplía el horizonte para que los problemas educativos se analicen y reflexionen desde espacios en donde interviene el docente, mediante una orientación metodológica cualitativa que abone a profesionalizar la docencia.

El único punto a reflexionar sobre este tipo de investigación en la docencia es que de todos modos se sigue fomentando que los docentes no seamos especialistas en alguna disciplina. Y vaya que es importante esta especialización porque el tener el dominio de cómo enseñar y conocer la naturaleza del conocimiento, ayudaría significativamente a los profesores a plantear situaciones fundamentadas e innovadoras.

#### **5.4. El portafolio temático: el camino para investigar una problemática en el aula**

Para indagar más acertadamente y ser acordes con el enfoque de la investigación formativa, la BECENE ha institucionalizado el uso del portafolio temático como una metodología de investigación específica para el maestrante. Esta modalidad ha sido innovadora porque facilita la investigación de una problemática detectada en el aula, útil para analizar la práctica y reflexionar sobre avances y limitantes en la intervención docente y poder así transformar la propia práctica.

Según Lyons (1999), pionera en el uso de los portafolios para la profesionalización docente, el portafolio “puede considerarse como un modo de evaluación docente, el proceso por el cual se evalúa a un docente novato o experto mediante un conjunto de criterios y se lo considera responsable o no para estar al frente de una clase” (p. 19). Es una experiencia que permite a la docencia reflexionar sobre el propio aprendizaje, y descubrir nuestra propia identidad docente.

Al mismo tiempo, Lyons señala sus bondades: “El portafolio ayuda a los educadores a construir una base de conocimiento profesional significativa en el contexto de su propia diversidad de culturas y experiencias, una base de

conocimientos que pueda definir y adaptar para satisfacer las exigencias de las aulas en la actualidad” (Lyons, 1999, p. 99). Precisamente este posgrado no se encarga de generar nuevas teorías del desarrollo infantil, o de la parte disciplinar o pedagógica, sino de satisfacer a corto plazo una problemática que aqueja a la cultura docente y afecta significativamente el aprendizaje del alumnado y así generar conocimiento pedagógico “situado”.

A diferencia de la tesis, en la elaboración del portafolio el docente posee una autonomía pues se favorece la autoevaluación y se superan esquemas tradicionales de lo que concebimos con relación a la evaluación, por medio de la recolección, reflexión y análisis de artefactos para la indagación de la práctica. En esta investigación se hace un uso permanente, crítico y consistente de los artefactos, entendiéndose por artefactos a los recursos que permiten evocar y explicar una situación. De este modo, un artefacto, en este campo, es:

Evidencia tangible de la práctica docente a través de objetos que hacen visible el proceso de enseñanza y aprendizaje como base para la reflexión, el análisis, la potencialización, la comprensión y mejora de lo que el profesor hace en el aula (Ramírez, 2014, p. 46).

Por tanto, los artefactos emergen de los diseños de las clases; son los trabajos del alumnado, los instrumentos de evaluación, las transcripciones de las clases, las fotografías, cartas o mensajes del alumnado, entre otros.

Esta recolección y selección de artefactos, es encaminada al tema de estudio para dar cuenta de avances o limitantes, y a partir de los artefactos se reflexione en cuanto a la intervención, el papel del alumnado, las estrategias didácticas, el desarrollo infantil, los aspectos pedagógicos y disciplinares, que confluyen en la práctica escolar.

#### **5.4.1. Recolección, selección, reflexión y análisis de artefactos**

Como anteriormente he mencionado, el portafolio temático se compone por tres etapas primordiales: la recolección, selección y análisis, para reflexionar sobre la

práctica, los conocimientos y procedimientos que son pertinentes para reorientar la acción en el aula Según Ramírez (2014):

- a) La recolección consiste en recoger artefactos que evidencien logros y dificultades, en función del tema de estudio. Éstos deben cuidarse pues su principal función es mostrar diversos aspectos que servirán para la triangulación de datos.
- b) La selección es deliberada, pues se muestra el interés en particular por argumentar por medio del artefacto, las acciones emprendidas por los maestrantes en la resolución de la problemática detectada. Principalmente los artefactos tienen que mostrar una estrecha relación con las preguntas de investigación, coherencia con la filosofía docente, que muestren un crecimiento como profesional de la educación.
- c) En la etapa de análisis y reflexión, se llega a un nivel de metacognición y valoración personal para cuestionarse la realidad en el aula, el ideal y lo que se necesita cambiar, desaprender, deconstruir a favor del aprendizaje del alumnado, pero sobretodo de la transformación docente. La reflexión se lleva de manera personal y colectiva, para poder analizar todas las esferas que la subjetividad no permite vislumbrar.

Esta reflexión debe de ser sistemática, por lo tanto, a continuación, se describe el ciclo reflexivo de Smith, que funciona como una metodología que funciona para la transformación docente, específicamente en la etapa de análisis de los artefactos.

#### **5.4.2. El ciclo reflexivo de Smyth**

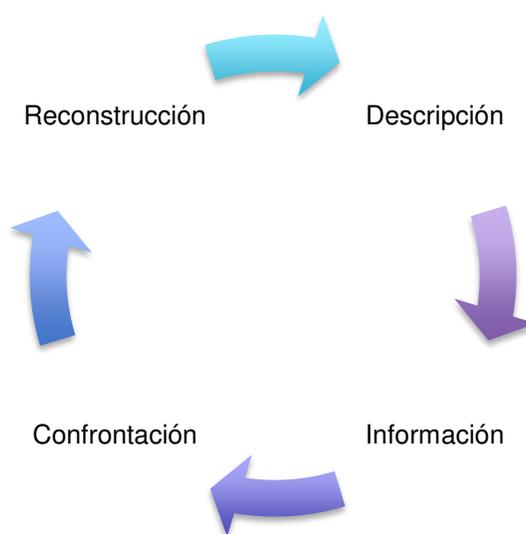
Los artefactos antes mencionados se analizan de acuerdo al ciclo reflexivo de Smyth (1989), quien menciona que el profesorado deberíamos implicarnos en cuatro formas de acción con objeto de cambiar las condiciones ideológicas y administrativas que nos limitan hasta llegar a la emancipación profesional.

Por medio del ciclo reflexivo, cuestionamos y autocuestionamos no sólo las evidencias tangibles, sino la propia filosofía docente, el curriculum oficial y el oculto,

las relaciones personales entre el alumnado y el personal docente, y todo lo que se entreteje en una práctica educativa. Al respecto, Villar (1999), dice: “Es una forma de hacer investigación sobre la práctica que involucra perfeccionamiento profesional por cuanto se establecen cambios curriculares a la luz de los diseños sugeridos” (p. 38).

El ciclo comprende cuatro fases: descripción, información, confrontación y reconstrucción.

Figura 7. *Ciclo reflexivo de Smyth.*



Elaboración propia. 2018

- a) La primera fase de la descripción, según Ramírez (2014), comprende describir la práctica, esto implica un distanciamiento entre las ideas personales y lo que verdaderamente ocurre en el aula; se relata la experiencia y se analizan situaciones relevantes y significativas, principalmente que tengan que ver con el tema del portafolio. Su característica es innovadora porque se centra en los sentimientos, vivencias y acciones dependientes de los contextos específicos.
- b) En la segunda etapa de información, se buscan los principios teóricos y prácticos que fundamentan la práctica docente, que orientan y dan sentido.

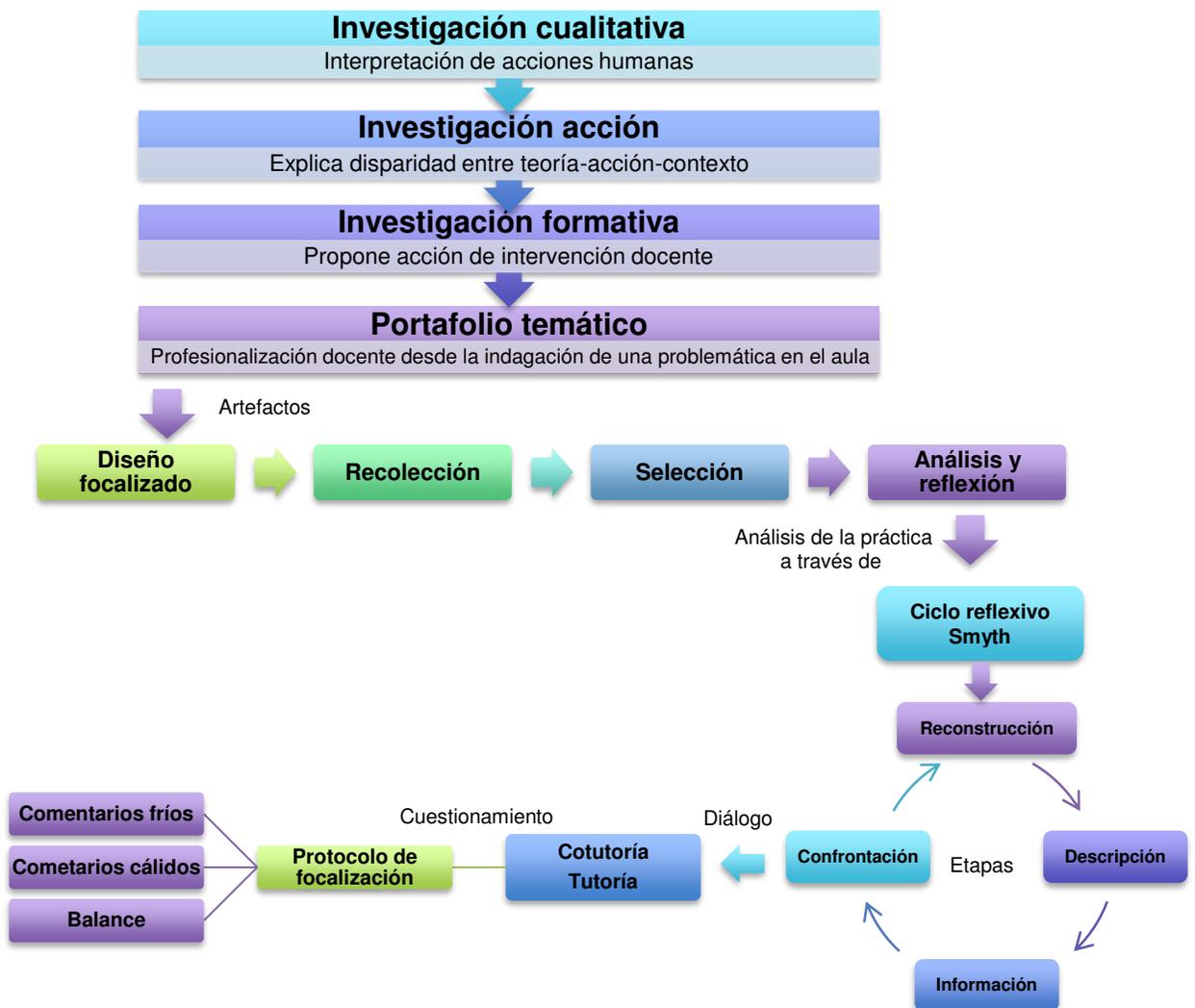
Contantemente se cuestiona ¿por qué realizo esta acción?, trasmitiéndose un saber didáctico. Se contrasta la filosofía docente. Esta etapa es importante porque va desmenuzando la conciencia del proceso que implica el acto educativo de enseñar y aprender, en donde se muestran las concepciones, teorías y valores que permiten comparar la teoría pedagógica profesada con la pedagogía en acción.

- c) La confrontación, en sí misma, es el cuestionamiento de prácticas y teorías implícitas, no garantiza un cambio ni la mejora, pero es un gran paso para mostrar un mayor nivel de madurez profesional y personal. Esta confrontación ya no es individual, es acompañada por el equipo de cotutoría y el papel del tutor, en donde por medio del diálogo y enfrentamiento dialéctico, se busca la construcción de nuevas ideas, la retroalimentación oral y escrita, en donde se realizan cuestionamientos que ayudan al desarrollo de la capacidad de análisis para generar estrategias o de cambio personal o profesional. Esta etapa de acompañamiento genera una cultura de crecimiento colectivo, porque de las retroalimentaciones constructivas de los demás se aprende, se genera un ambiente flexible y de apertura a la crítica, de manera contraria a lo que los docentes estamos acostumbrados a hacer en los centros escolares, por eso en un inicio suele ser difícil aceptar críticas y dejar ese pensamiento egocéntrico que dice “todo lo que yo hago está bien”. Específicamente, la confrontación con los otros también lleva a una sistematización en el diálogo constructivo que origina un protocolo de focalización del aprendizaje. Según Allen (2000), éste es un acontecimiento único, configurado por sus objetivos, participantes, la índole del trabajo escolar y muchos otros factores. Esto origina observaciones y reflexiones críticas sobre los trabajos presentados. El protocolo, al ser sistemático, permite la objetividad y el sentido crítico, específicamente en una de sus etapas más nodales, donde se aporta la retroalimentación calidad y fría, para finalizar con un balance de una discusión abierta sobre la propia experiencia compartida en el grupo. En un inicio suele ser duro y difícil escuchar de los demás una crítica de lo que uno cree que es “mejor”, pero en los ojos de los

demás podemos aprender mucho con una actitud abierta y reflexiva de la intervención docente y las deliberaciones.

- d) La reconstrucción es una visión prospectiva de lo que se requiere cambiar para la propia construcción, qué puede mejorar, qué podría ser diferente y qué es importante que permanezca. A partir de este análisis se reformulan las propias concepciones, la filosofía docente y la forma de actuar. Se busca específicamente en esta etapa vislumbrar la transformación de la práctica docente a partir de las demás etapas de reflexión, y que den cuenta de que no todo es perfecto o es malo, sino donde se busquen alternativas pedagógicas en la literatura profesional para diseñar las propias con base en las diferentes opciones.

Figura 7. Ruta metodológica



A continuación, el siguiente apartado corresponde el corazón del portafolio temático, en donde se conjuga el conocimiento del tema de estudio, del desarrollo infantil, el conocimiento disciplinar y pedagógico, de investigación y la propia filosofía docente, que dan argumento y reflexión a la intervención docente. Se ponen en juego las estrategias, actividades e instrumentos de evaluación focalizados a atender la pregunta y propósitos de indagación, para valorar cómo el diseño y la propia práctica favorece o no la disminución de la problemática detectada.

## **CAPÍTULO VI: REFLEXIÓN DE LA INTERVENCIÓN DOCENTE A FAVOR DE LA PARTICIPACIÓN EQUITATIVA**

*“El objetivo principal de la educación es crear personas capaces de hacer cosas nuevas, y no simplemente repetir lo que otras generaciones hicieron”*  
**Jean Piaget**

Reflexionar es un acto complejo, pues implica no sólo observar lo que es evidente, sino saber analizar profundamente lo que no es tan observable a “simple vista”. Se requiere desentrañar múltiples aspectos y cuestionarlos para comprenderlos, específicamente en el acto educativo. Reflexionar la intervención docente es tan complejo y a la vez tan enriquecedo, pues se valora todo lo que ocurre en las aulas, e implica descubrir el por qué se logra o no el aprendizaje en el alumnado.

Este apartado consiste en reflexionar sobre la intervención docente dando cuenta de cómo se trata de dar solución a un problema detectado en el aula. En los análisis de la práctica se examinan los artefactos que evidencian los progresos o no en cuanto al tema de estudio, la confrontación teórica en cuanto a lo disciplinar, pedagógico y del tema de estudio, la argumentación personal del actuar como docente, la comprensión del por qué actúan así los niños y niñas de acuerdo a su edad o contexto, y de acuerdo a la metodología del ciclo reflexivo de Smith.

A continuación encontraremos siete análisis de la práctica, en donde por medio de la sensibilización y la transversalidad de la perspectiva de género se busca lograr que niñas y niños participen en las diversas actividades de las asignaturas, espacios, formas de expresarse y relacionarse, sin limitantes de género. Éstos son:

- 6.1. Analizamos estereotipos en la publicidad.
- 6.2. Con lentes de género analizamos roles del aula.
- 6.3. La participación de mujeres y hombres en el segundo imperio de México.
- 6.4. Diseñamos espacios equitativos en la clase de educación física.
- 6.5. Creamos un proyecto de electricidad sin distinción de género.
- 6.6. Identificamos violencia de género en nuestro entorno escolar.
- 6.7. Pintamos paredes que expresen equidad de género.

## 6.1. Analizamos estereotipos en la publicidad

*“La educación es el arma más poderosa que puedes usar para cambiar el mundo”.*

**Nelson Mandela**

Transformar la práctica es todo un reto para los docentes. En el discurso es fácil poder comprometerse al cambio, pero realizarlo es lo complicado, pues implica una movilización de los esquemas mentales, aceptar los aciertos y desaciertos y de ahí reconstruir la práctica. Este documento es el análisis de la situación de aprendizaje a favor de la equidad de género en el grupo de quinto grado de educación primaria. Aquí se dará evidencia de los aprendizajes del alumnado y los propios, mediante tablas de análisis, artefactos como fotografías, producciones escritas como cuestionarios, reflexiones de los anuncios publicitarios y propuestas de anuncios publicitarios, rúbricas de evaluación para la reflexión de la práctica con los apoyos teóricos, que me permiten entender cómo se atiende el problema de los sesgos de género en mi grupo.

### 6.1.1. Diseñando cómo detectar estereotipos

La primera situación de aprendizaje se planteó para alumnos de quinto grado de la escuela “Vicente Guerrero”. Dicha situación llamada “Identificamos estereotipos en los anuncios publicitarios”, consistió en articular dos asignaturas, Español y Formación Cívica y Ética, con los campos formativos de Lenguaje y Comunicación, con Desarrollo personal y para la convivencia. A continuación, se muestra la articulación de diferentes campos curriculares:

Propósito de la sesión: Que el alumnado analice los estereotipos en los anuncios publicitarios.	
Asignatura	Aprendizaje esperado
Español	<ul style="list-style-type: none"><li>Identificar las características y la función de las frases publicitarias.</li></ul>

<b>Formación Cívica y ética</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promueve acciones para un trato digno, justo y solidario en la escuela y comunidad</li> </ul>
---------------------------------	--

(SEP, 2011).

Los contenidos que se articularon de ambas asignaturas fueron relacionados con la identificación de los estereotipos en la publicidad y posibles formas de evitar la su reproducción.

En este diseño, parto principalmente del propósito del tema de investigación, el cual consiste en “Fortalecer mis competencias personales y profesionales, mediante el diseño, aplicación y evaluación de estrategias como la sensibilización y transversalidad de la perspectiva de género para potenciar la participación equitativa en el alumnado”.

Las actividades se efectuaron en tres sesiones en la última hora de la jornada escolar, porque se implementaron en la semana de evaluación bimestral. Éstas actividades forman parte de una secuencia didáctica. Su aplicación ocurrió del 18 al 20 de octubre del presente año.

Elegí trabajar por secuencia didáctica porque según Tobón (2010), “las secuencias didácticas, son sencillamente, conjuntos articulados de actividades de aprendizaje y evaluación, que con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos...” (p. 20). Específicamente consideré pertinente trabajar esta modalidad porque es muy definido el contenido de los estereotipos, así que busqué articular asignaturas que tuvieran relación con los aprendizajes esperados.

### **6.1.2. Escribimos lo que pensamos de las personas**

La actividad de inicio consistió en mostrar a los alumnos diversas imágenes debajo de las cuales los niños escribirían cualidades de las personas. En cada imagen había personas vestidas con traje, otras mostrando ciertas partes del cuerpo, niñas, niños, personas morenas, personas blancas, personas indígenas, personas con

lentes. Se les entregaron plumones y se pegaron las imágenes alrededor del salón. Seleccioné mostrar ilustraciones porque según Díaz (1999):

Las ilustraciones son más recomendables que las palabras para comunicar ideas de tipo concreto o de bajo nivel de abstracción, conceptos de tipo visual o espacial, eventos que ocurren de manera simultánea, y también para ilustrar procedimientos o instrucciones procedimentales (p. 90).

Además de lo anterior, consideré el estilo de aprendizaje de los niños, ya que en su mayoría son visuales. Esto favoreció notablemente entrar en contacto con sus conocimientos previos de una manera diferente al cuestionamiento.

Un momento crítico, fue que desde un inicio no explicité bien la consigna de cómo pasar a escribir debajo de las imágenes, por lo que fue muy libre decirle al estudiantado que pasaran a todo el salón, esto intentando brindar libertad a los menores, sin embargo, hubo momentos en que se empujaban y parecía más un juego brusco de ver quién llega primero a escribir. Un principio de acción que considero en mis trabajos es darles libertad a que escojan a dónde ir o qué quieren hacer, pero en ocasiones me encuentro con estas situaciones de las que algunos estudiantes se aprovechan, sin embargo, sigo trabajando en ese aspecto. Tuve que intervenir y hacer ciertos cuestionamientos sobre sus acciones para redireccionar la actividad y que no se perdiera la intencionalidad del contenido a abordar.

Luego de que todo el grupo escribiera debajo de las imágenes, les pregunté ¿Por qué creían que las personas fueran así? ¿Por qué creen que trabaja en eso? ¿En qué se fijaron para decir cómo son las personas? El propósito de estos cuestionamientos era identificar cuáles eran sus creencias y los estereotipos que están presentes en sus discursos.

Además, según la clasificación de preguntas de Gross (s/f), las que se realizaron fueron del tipo exploratorias para sondear conocimientos básicos, pero también fueron preguntas que retan a examinar interpretaciones, sobre todo en este tema de los estereotipos. Por último, se utilizaron preguntas hipotéticas que ayudaron ejemplificar sus concepciones, con ejemplos de ellos mismos para cuestionar su interpretación. En la siguiente interacción se dará cuenta de algunos

de los estereotipos que el grupo mostró en la primera actividad. La función que tenía como docente, sólo era indagar sus concepciones:

**Docente:** A ver, escuchen, vamos a ver acá, ustedes dicen que es una mamá, una mamá soltera, que es una viejita, trabaja en una florería ¿cómo sabemos que trabaja en una florería? ¿cómo sabemos qué es una mamá?

**Cinthia:** Porque es una viejita.

**Docente:** O sea que si estoy viejita ¿tengo hijos?

**Yesenia:** Sí maestra, usted tiene 30 hijos.

**Docente:** A ver primero respóndame, muchos creen que sea una mamá, porque está viejita, ¿Entonces todas las viejitas son mamás, tienen hijos?

**Alumnado:** No, sí. (hay opiniones divididas)

**Raúl:** ¡A qué no!, hay viejitas que no tienen hijos.

**Docente:** No son viejitas, son señoras de la tercera edad.

**Esmeralda:** Yo quiero decir algo, yo pienso que tiene un ramo de flores porque se los dio su novio.

**Docente:** Yasmín, tú ¿qué opinas?, aquí pusieron que es una niña gringa ¿creen que esta chica sea una niña gringa?

**Alumnado:** No.

**Alan:** Es una rica.

**Docente:** ¿Rica? ¿Por qué creen que sea rica? Levanten la mano.

**Cinthia:** Porque está hermosa.

**Docente:** ¿Y los gringos están hermosos? ¿Nosotros no?

**Alan:** Yo creo que es una niña de ciudad que trabaja, pero ella está en el campo y le están tomando una foto.

**Docente:** ¿Lizeth, crees que sea gringa o de dinero como dicen ellos?

**Lizeth:** Yo creo que tiene dinero.

**Docente:** ¿Cómo sabemos que tiene dinero?

**Lizeth:** Porque es bonita.

**Docente:** A ver entonces si vemos a Alexis si está bonito o no ¿Entonces quiere decir que tiene dinero?

**Marisol:** No maestra yo... sus papás trabajan.

Seleccioné este artefacto porque en dicha interacción se muestra cómo el estudiantado tiene sus creencias en cuanto a las personas, enfatizándose la vestimenta y la edad. Se puede visualizar el tipo de interacciones que predominan en el diálogo, la dimensión pragmática y epistémica, porque hay algunas interacciones que no son acordes al tema y otra está abonando al conocimiento por medio del diálogo. Estas intervenciones dan cuenta de los estereotipos que el alumnado posee, relacionados con el género y por el aspecto, y en donde se generaliza que las mujeres de edad adulta tienen hijos, y las niñas rubias son ricas y bonitas.

Según Rocha (2011), los estereotipos de género “son ideas preconcebidas que tienen relación con lo que significa ser hombre o ser mujer y los comportamientos y características que son valorados socialmente entre las personas en función de su sexo biológico” (p. 21). Por lo tanto, las creencias del estudiantado en cuanto a que “todas las mujeres tienen hijos”, es una idea que ha sido transmitida ya sea por los medios de comunicación, por lo vivido en su entorno familiar o de lo que leen en los libros o revistas. A este proceso se le llama endoculturación, y consiste, de acuerdo con el mismo autor, en que la gente absorbe información sin darse cuenta, ya sea a través del lenguaje y otros símbolos, y que aparentemente se absorbe como de manera automática. Es por ello que parece ser regla social para las mujeres “tener hijos”, y quien no los tenga es sumamente cuestionada.

Los estereotipos tienen características que los definen, primero porque se vinculan a un prejuicio, tienen una connotación negativa, tienen un carácter descriptivo y prescriptivo, que delimita el ser para después convertirse en un deber ser. Por lo anterior, es de suma importancia, desde mi forma de entender a la educación, el papel que el personal docente tenemos en las aulas para ayudar a cada estudiante a identificar estos estereotipos en nuestros discursos, formas de actuar y pensar, y paulatinamente modificarlos.

Como una derivación de la misma actividad realicé una tarea de análisis sobre las respuestas del alumnado. En la siguiente tabla muestro un concentrado

de sus respuestas y explícito cuáles son las concepciones que pueden dar lugar a los estereotipos.

Hombre tatuado	Niña rubia	Mujer tatuada	Hombre con traje	Hombre (expresión feminizada)	Mujer con lentes	Presidente	Mujer adulta	Indígena	Niño moreno
Policía	Bonita	Trabaja en pasarelas	Guapo	Viejito drogado	Maestra	Presidente corrupto	Mamá	Es una indígena.	Moreno
Pandillero	Triste	Bonita	Empresario	Homosexual	Doctora	Es corrupto	Feliz	Trabaja en una fábrica	Negro
Loco	Es cristiana	Es modelo	Ingeniero	Joto	Licenciada	Presumido	Vista s u novio		Feo
Narco		Guapa	Tiene dinero y muchos carros	Hombre igual que todos.	Soltera	Presumido	Viejita	Viejita	Feliz
Tiene adicciones	Bonita	Hermosa		jota	Trabaja en la escuela.	Corrupto	Es mamá	Vive en la calle	Piojoso
Marihuana	Va a la escuela	Tatuadora	Vive en Acapulco		Buena persona	Presidente de dinero	Soltera	Señora triste	Guapo
Pandillero		Es una modelo					Viejita	Señora fuerte	Trabaja en la granja
Tatuador	Gringa		Es famoso, tiene dinero y ropa.		Estudia una maestría	Político	Ama de casa	Trabaja para sus hijos	Trabaja en el campo
Drogadicto	Gringa					Guapo			
Narco	Pensativa		Tiene novia			Es Trump	Divorciada		estudiante
			Rico				Mamá soltera.		

### Artefacto 1.2. Concepciones de los niños. 18/10/2017

Elegí este artefacto que yo misma construí, porque logro observar que las respuestas están en función no sólo de la vestimenta, sino de los estereotipos de clases sociales. Principalmente llaman la atención ciertas concepciones, por ejemplo, que la rubia es rica y hermosa, mientras que el niño moreno es feo y trabaja en el campo, el presidente de Uruguay es corrupto y tiene dinero. En el caso del hombre con una expresión feminizada, la mayoría de los comentarios utiliza adjetivos peyorativos. La diferencia entre el hombre y la mujer tatuados, radica en que los comentarios hacia el hombre son más prejuiciosos mientras que hacia la mujer son más cálidos, y en general, todas las mujeres adultas son madres y trabajan para sus hijos.

La clase continuó en una segunda sesión observando dos videos, de los cuales el estudiantado y yo observamos problemas de personas que discriminan a una niña por su vestimenta en un restaurante y otro video de un experimento social

de niñas y niños de México que prefieren muñecos con piel blanca que morena. Enseguida hice preguntas para confrontar la primera actividad de las imágenes con los videos, les pregunté: ¿Qué ocurrió en el video? ¿Cómo se sentirán las personas? ¿En qué se fijaron las personas para tratar diferente a la niña y al señor? ¿Ustedes qué hicieron al escribir las características de los niños?

Los alumnos comentaron lo que pensaban sobre el video y sus primeras concepciones de las imágenes de personas. Por ejemplo, la alumna Esmeralda dice: “Hay maestra, qué crueles fueron con la niña”, y mi intervención docente fue contrastar sus conocimientos previos con los videos.

Cuando a los estudiantes se les cuestiona ¿Si ellos no habían sido iguales que los del video?, su respuesta estuvo en el silencio y en su expresión facial, parecían darse cuenta de ello. Por medio de la mayéutica, el estudiantado contestó que sus creencias se basaron en la vestimenta, el físico y el color de piel; esta parte es sustancial, ya que de nada sirve que los docentes seamos expositivos si no llevamos a confrontar las creencias de los estudiantes con la realidad por medio de la reflexión.

Éste es un principio de acción en el que constantemente utilizo la pregunta no para saber conocimientos específicos, sino para que los cuestionamientos sean la guía para llegar al conocimiento por medio de la reflexión. En el anterior diálogo, la dimensión pragmática es la que predomina en las interacciones.

### **6.1.3. Analizamos la publicidad**

En la secuencia didáctica tenía considerado trabajar un cuestionario en el cual el alumnado escribieran sus concepciones personales sobre los estereotipos, sobre qué necesitan cambiar, sobre si es bueno o no juzgar a las personas. Mis preguntas fueron: ¿A quiénes consideras que son diferentes a ti? ¿Qué pensaste de las personas la primera vez que viste las imágenes? ¿Qué piensas ahora con los videos sobre juzgar a las personas por su color de piel, vestimenta o género? ¿Alguna vez te han juzgado o discriminado por algún estereotipo? ¿Cuál tipo de estereotipo? ¿Cómo te has sentido por ser discriminado? ¿Qué consecuencias hay si juzgamos

a las personas por los estereotipos? Considero que esta actividad fue poco atractiva y se pudo haber realizado en otra sesión para dar más tiempo para que reestructuraran sus esquemas mentales, pero también fue valioso comparar sus respuestas pues dieron datos personales de cada estudiante, y sobre cómo se sienten en el grupo de acuerdo a los estereotipos que están ahí presentes.

La siguiente tabla servirá para dar cuenta de las concepciones a nivel grupal:

Preguntas	¿Qué piensas ahora con los videos sobre juzgar a las personas por su color de piel, vestimenta o género?	¿Alguna vez te han discriminado por algún estereotipo? ¿por cuál?	¿Cómo te has sentido por ser discriminado?	¿A quién admiras y que te gusta de ella?
Respuestas	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Son malos.</li> <li>2. Que todos somos iguales, no es para que los traten así.</li> <li>3. Somos iguales, del mismo país.</li> <li>4. Aprendí a ver bien que es una discriminación porque ellos no tienen casa.</li> <li>5. Tratar igual.</li> <li>6. Que no está bien porque ser de otro color no es diferente a ti o a mí.</li> <li>7. Que no es bueno porque todos somos iguales.</li> <li>8. No debo juzgar a la gente.</li> <li>9. No hay que juzgar por su forma.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Si, por ser gordito.</li> <li>2. Si, racial.</li> <li>3. Si, el racial.</li> <li>4. Sí, me dicen caña.</li> <li>5. Si, por ser negrita.</li> <li>6. Si, por jugar querer un balero y un carro.</li> <li>7. Si, por el racial.</li> <li>8. Sí, me dicen ciego, cuatro ojos.</li> <li>9. Si, por racial.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Triste.</li> <li>2. Mal.</li> <li>3. Mal, por mi color de piel.</li> <li>4. Me molesta, me siento muy mal, lloro.</li> <li>5. Triste.</li> <li>6. Mal, por eso no voy a cambiar.</li> <li>7. Muy mal.</li> <li>8. Siento muy feo.</li> <li>9. Mal, Elvin me dice frentona.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. A pagano, por su fuerza.</li> <li>2. Bulma, de Dragón Ball, personalidad.</li> <li>3. Un luchador, por su color de piel como el mío.</li> <li>4. Quiero ser como Esmeralda.</li> <li>5. A Montserrat de la novela, por su cabello y color de piel.</li> <li>6. Angelique Boyer, está muy bonita.</li> <li>7. Oswaldo, su inteligencia.</li> <li>8. Cristiano Ronaldo, me gusta que juega futbol.</li> <li>9. Adri de la cq porque utiliza todo lo de niño y no se incomoda.</li> </ol>

Artefacto 1.3. Análisis grupal de respuestas acerca de estereotipos. 19 /10/2017

Este artefacto es importante porque muestra que los niños manifiestan la importancia de no juzgar, pero lo más importante es que dan a conocer e identifican el tipo de discriminación que han tenido en el aula, donde se enfatiza mucho que tiene que ver con la discriminación racial, dos alumnos por su aspecto físico y dos

alumnas por el de género, y en donde hablan de la limitante de no poder jugar con objetos asociados a los niños.

Comienzo a descubrir que no todas las alumnas están conformes con el estereotipo asignado socialmente, sino que dan muestras de que están inconformes por no poder jugar con “juguetes de niños”. Esto lo considero un acierto, puesto que comienzan a aflorar las voces del grupo, lo cual hace evidente que niñas y niños sean más sensibles a la mirada de género.

Logro también analizar que la mayoría del grupo no identifica el estereotipo de género, lo cual considero normal, para ser la primera intervención, sin embargo, la alumna Yesenia hace evidente en sus respuestas que admira a “Adri”, un personaje de la televisión que no se incomoda por utilizar cosas de “niño”. Sin embargo, hay respuestas en la misma pregunta de a quién admiran, que hacen referencia a un ideal de hombre o mujer con características estereotipadas. Por ejemplo, la mayoría de las respuestas de los niños hacen referencia a un luchador o futbolista, en donde predomina la fuerza y el deporte, mientras que las niñas hacen referencia a personajes de telenovela, enfatizando la belleza y vestimenta. Aunque aún no sean conscientes, en esta pregunta es más que evidente el estereotipo de mujer que idealizan, por lo cual es necesario que como docente ayude al alumnado a descubrir esta situación.

Posteriormente se organizaron en equipos de cinco estudiantes. Analizaron anuncios publicitarios que les entregué por equipo, con las siguientes preguntas ¿Qué observas en los anuncios? ¿En qué se parecen? ¿Para qué público va dirigido? ¿Qué venden? ¿Qué estereotipo identificas en los anuncios? ¿Cambiarías algo en el anuncio? Considero que los anuncios publicitarios en cuanto a la calidad de la impresión no fueron atractivos al imprimirse en escala de grises, por lo que es necesario que sean de los colores originales tal como se ven en la televisión o en la calle, y al no ser clara la imagen tuve que acercarme a describir la imagen en varios equipos.

Consideré apropiado el trabajo por equipos pequeños porque según Plowden Report (1967), citado en SEP (2010):

Los grupos son como la unidad social natural de los niños en la escuela primaria, cosa que contribuía al proceso de socialización. El trabajo de grupo tiene también valor para los niños por las oportunidades lingüísticas que les ofrece y por la oportunidad de trabajar juntos sobre temas concretos y ayudando a los demás. El desarrollo del lenguaje también fomenta la capacidad de resolver problemas en matemáticas, ciencias y tecnología, dado que la verbalización contribuye al pensamiento y a que los niños se ayuden mutuamente (p. 29).

El trabajo en equipos permite que los niños dejen la parte egocéntrica, se relacionen, se organicen resolviendo problemas internos y trabajando con un mismo fin. Ayuda también a la movilización de sus esquemas mentales por medio de la comparación de sus ideas con la de sus pares. Desde que estoy en la Maestría, un principio de acción es precisamente el trabajo en equipos pues considero además de todo lo anterior, que es la base para cualquier ámbito social en nuestra vida.

A partir del análisis por equipos de los anuncios publicitarios, valoré, con apoyo de una rúbrica, si se había logrado el objetivo de identificar los estereotipos en los anuncios publicitarios.

<b>Criterio: Analiza los estereotipos en los anuncios publicitarios</b>			
<b>Niveles</b>	Insuficiente	Suficiente	Satisfactorio
<b>Descriptor de logro</b>	Identifica el producto y la persona que lo promociona del anuncio.	Identifica el producto y al público que va dirigido.	Identifica y analiza el estereotipo que se encuentra en el anuncio publicitario.
<b>Equipos que lo logran.</b>	1	2	3

Artefacto 1.4. Rúbrica 1. Análisis de estereotipos en los anuncios publicitarios.

19/10/2017

Se puede evidenciar con esta rúbrica que a los alumnos aún les faltan distinguir qué estereotipo es el que está en el anuncio publicitario. En dos equipos sólo pudieron

identificar los productos y al público que va dirigido, pero no profundizar en explicar por qué. Considero que fue de utilidad organizar previamente a los equipos, dependiendo de sus habilidades, estilos de aprendizaje, personalidades, pero sobretodo que fueran heterogéneos entre niños y niñas. Se observó que los equipos funcionaron muy bien, pero sobretodo abonó a generar un ambiente que favorece la equidad de género. Todos estuvieron aportando a los equipos, en ocasiones cuando es libre la elección se tiende a jugar por juntarse con las amistades o a separarse por sexo, si bien es bueno también dotarles de estas libertades, siempre y cuando vayan encaminadas a la autonomía y autorregulación que el enfoque del campo formativo menciona.

Finalmente les entregué diversos materiales como hojas iris, plumones, revistas, tijeras, pegamento, papel bond, los cuales sirvieron para crear anuncios de diversos productos, evitando estereotipar los productos. Enseguida se presentan dos anuncios que por equipos elaboraron en donde se puede valorar cómo tratan de cambiar algunos estereotipos. Por ejemplo, cuando comúnmente hay una mujer en los supermercados, ahora ponen una figura masculina anunciando, mientras que en el anuncio de perfumes y maquillaje se amplía a que ambos productos pueden ser para hombres y mujeres.



Fotografías. Anuncios publicitarios. 19/10/2017

#### 6.1.4. Socializamos los nuevos anuncios sin estereotipos

Para el cierre de la actividad, los equipos socializaron sus anuncios publicitarios, explicando el producto que proponen vender y por qué su anuncio no tiene estereotipos. Los demás equipos participaron opinando y haciendo crítica de los anuncios de sus compañeros.

La técnica que utilicé para evaluar fue el coloquio. La técnica de evaluación del coloquio según Casanova (1998) consiste, básicamente en:

Un intercambio oral sobre un tema prefijado, mantenido por varias personas. Todos los participantes son receptores y emisores, y su principal función es compartir impresiones, opiniones, ideas, valoraciones, etc., sobre la cuestión de que se trata. El hablar coloquialmente implica algo de informalidad, lo que favorece una comunicación espontánea, poco rígida, que facilita la expresión veraz de las posiciones personales ante un asunto o el poner de manifiesto lo que se conoce o desconoce de un tema (p. 154).

De manera grupal, el alumnado se muestra más confiado y libre de participar en forma voluntaria sobre lo que aprendieron, lo cual sirve también al docente para darse una idea general sobre el aprendizaje.

#### **6.1.5. Primer acercamiento a la equidad de género**

Los logros que observé en estas sesiones principalmente fueron, como primer acercamiento al tema de los estereotipos, se realizó un choque de sus concepciones con la realidad vista en los videos y por medio de las preguntas. De acuerdo al propósito de la sesión, considero que un 70% se llevó a cabo el análisis de los estereotipos en los anuncios publicitarios.

Se favoreció la competencia del campo formativo de Lenguaje y Comunicación: “Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones” y “Respeto y valoración de la diversidad” del campo formativo Desarrollo personal y para la convivencia, puesto que efectivamente se analizó información de

los anuncios publicitarios y se fomentó el respeto a la diversidad, en este caso de identidades de género o raciales.

Desde que soy consciente de cómo los estereotipos limitan el aprendizaje o el desarrollo integral de las personas, he puesto en marcha acciones para ayudar al alumnado en su concientización. Ésta es la primera ocasión que formalmente desde la planificación y en la verbalización se abordan los estereotipos, y como primer acercamiento se detectó que aún falta trabajar más este tema, puesto que en ocasiones, están muy naturalizados por el entorno familiar, contextual y escolar, y por lo tanto, niñas y niños vuelven a repetir expresiones y actitudes.

Considero un logro personal que por medio de la actividad escrita individual del alumnado, se pueda detectar a estudiantes que comentan cómo se sienten ante estereotipos que prevalecen en el aula, como el racial, de la apariencia y el de género. Comentan los alumnos que esto los hiere significativamente y será una guía para planificar posteriormente más actividades que ayuden a la reflexión y a potenciar la autoestima.

Otro logro favorable fue la selección de equipos, siendo la primera vez que no lo hago de manera aleatoria, al azar o que los propios alumnos escojan, sino más bien, de acuerdo con diversas variables conformé dichos grupos, lo cual fue significativamente positivo. Por ello es necesario que los docentes conozcamos al grupo que atendemos para conjuntar adecuadamente al grupo y lograr el propósito de la sesión; incluso hubo un comentario de una alumna sorprendida que dijo: “mire maestra, Christian sí trabajó”.

Gracias a la cotutoría donde analizamos la videograbación de mi intervención, pudimos ver a los mismos alumnos participativos y a las pocas alumnas que lo hacen. El equipo de la unidad académica me sugirió buscar la manera de modular las participaciones, en donde no sea tan evidente que busco la participación de las niñas o niños tímidos, con cierta presión, sino motivarlos o que los propios compañeros deleguen o motiven. Poco a poco se han visto cambios pequeños; el verdadero reto es saber conjugar todas las estrategias posibles para disminuir las deficiencias que se presentaron en la práctica educativa.

Finalmente, un logro evidente, es abonar al tema de estudio. En esta intervención docente se generó un ambiente de aprendizaje de reflexión y crítica hacia la publicidad en cuanto a los estereotipos de género, reflejándose en las producciones orales y escritas del alumnado. Paulatinamente, se logran ver participaciones de niñas en cuanto a expresar las desigualdades vividas, lo cual considero un acierto, ya que de este modo se da voz a lo que nunca se ha cuestionado por considerarse “normal”, esto abona significativamente al propósito de estudio del alumnado, y favorece la participación equitativa para potenciar su aprendizaje.

#### **6.1.6. Reconstrucción de la práctica educativa**

Después de haber analizado mi intervención docente y la participación del alumnado, además de los logros que se han mencionado, también hay aspectos a considerar que es necesario modificar para poder ser mejor profesional de la educación. Aplicar una secuencia didáctica, después de una evaluación conceptual, es complicado para la edad del alumnado. Es necesario reformular los tiempos y ser más consciente de esta situación que pudo incidir en la motivación y en la atención.

Como docente observo que la problemática del aula es real, porque el alumnado además de la poca participación entre niñas y niños, muestran actos de discriminación y etiquetamiento por estereotipos. A partir de este acercamiento valoro la necesidad y como reto personal trabajar la concientización y reflexión, el fortalecimiento de autoestima y confianza en sí mismos, porque infiero que esto incida en el involucramiento en la clase y en la seguridad de expresarse y participar frente a todo el grupo.

Además, considero que en la siguiente intervención requiero de actividades que sigan retando al alumnado, para desarrollar el sentido crítico de lo que aprenden y lo que realizan en su entorno.

## **6.2 Con lentes de género analizamos roles del aula**

*“La educación no cambia al mundo,  
cambia a las personas que van a cambiar el mundo”*

**Paulo Freire**

Ser una profesional de la educación, no sólo implica tener un conocimiento curricular, pedagógico, didáctico y de desarrollo infantil para diseñar, aplicar y evaluar, también implica poner en juego valores como el respeto a la diversidad y evitar la homogeneización, tener empatía hacia las situaciones que viven los estudiantes y un alto grado de compromiso para reflexionar sobre qué acciones y pensamientos es necesario modificar a favor de la educación.

Este texto da cuenta del análisis de la segunda situación de aprendizaje a favor de generar espacios equitativos entre el alumnado del grupo de quinto grado de primaria que atiendo en este ciclo escolar 2017-2018. En este análisis describo las interacciones que posibilitaron u obstaculizaron el aprendizaje, la relación entre los aspectos curriculares como parte esencial del diseño didáctico y la aplicación real en el aula, además informo acerca de los principios de acción como parte de mi propia filosofía docente, para que después de describir e informar, confronto mi práctica con la cotutoría e intento explicitar la reconstrucción de mi hacer docente.

Mediante los diversos artefactos tales como imágenes congeladas, tabla de análisis y transcripciones de la clase, daré evidencia del aprendizaje de los y las estudiantes, de los roles que desempeñan en diversas actividades como en la elaboración de una exposición y en la preparación de alimentos saludables.

### **6.2.1. Creando el taller de chefsitos**

La situación de aprendizaje llamada “Todos somos chefs” que se planteó para el alumnado de quinto grado, consistió en articular dos asignaturas, Ciencias Naturales y Formación Cívica y Ética, con los campos formativos de Exploración del mundo natural y social, Desarrollo personal y para la convivencia. Los aspectos curriculares son los siguientes:

<b>Propósito de la sesión:</b> Que el alumnado compare el rol social de la preparación de alimentos con su propia experiencia.	
<b>Asignatura</b>	<b>Aprendizaje esperado</b>
<b>Formación Cívica y Ética</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Propone medidas para evitar trastornos alimentarios y adicciones.</li> </ul>
<b>Ciencias Naturales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Propone medidas para evitar trastornos alimentarios y adicciones</li> </ul>

(SEP, 2011).

En este diseño, el propósito del tema de investigación que se favorece es “Favorecer la participación equitativa en el alumnado de quinto grado a través de la sensibilización y transversalidad de la perspectiva de género para potenciar su propio aprendizaje.”

### **6.2.2. Armamos el equipo de chefs para el taller “Cuidemos nuestra alimentación”**

La sesión se realizó el 16 de noviembre a las 8:15 de la mañana. La semana resultó demandante por ensayos del aniversario de la Revolución Mexicana. La modalidad de trabajo que implementé fue el taller educativo, el cual se define, según Maya (2014), de la siguiente manera:

Es una reunión de trabajo donde se unen los participantes en pequeños grupos, o equipos para hacer aprendizajes prácticos según los objetivos que se proponen y el tipo de asignatura que organicé. Puede organizarse en un local o también al aire libre. El principal objetivo de trabajar dicha modalidad es “la demostración práctica de las leyes, ideas, teorías, características y los principios que se estudian, la solución de las tareas con contenido productivo (p. 13).

Consideré pertinente trabajar la modalidad de taller porque de acuerdo a mis creencias, las y los docentes debemos explorar todas las maneras posibles, experimentar con estrategias, técnicas, recursos, materiales e instrumentos, para

poder motivar a las y los estudiantes, así como cambiar la propia práctica, sorprendiéndome de los resultados que se pueden obtener y reconstruir la práctica docente.

Comencé con la conformación de equipos, mismos que propuse conforme a diferentes habilidades cognitivas y sociales del alumnado. Además consideré las características de seleccionar un equipo de trabajo de Johnson (1999), quien la denomina como “distribución estratificada”, en donde cada docente se asegura de que en el grupo haya uno o dos estudiantes con ciertas características específicas, como determinado nivel de lectura, estilo de aprendizaje, orientación a la tarea o interés personal, haciendo un grupo diverso que personalmente considero pueden complementarse por su diversidad de habilidades, conocimientos y actitudes pero que les permita aprender entre pares.

En total se formaron cinco equipos con seis miembros cada uno; a cada equipo le entregué una consigna escrita diferente con la actividad a trabajar. Cada 30 minutos los equipos se cambiaban de mesa de trabajo; las actividades de cada mesa consistieron en un juego de la nutrición, elaboración de productos saludables, elaboración de etiquetas nutricionales, cuestionario de autoevaluación de la propia alimentación y un cartel para fomentar la buena alimentación. En esta actividad fungí como guía en la mesa de elaboración de las galletas de amaranto y las palomitas de maíz.

En la mesa “Maratón de la nutrición”, se entregó a la agrupación de estudiantes la consigna y un juego de mesa, que consistió en ver el valor nutricional de los alimentos del “Plato del bien comer”; en dicho juego venían las instrucciones para jugar, y en forma de adivinanzas se dicen los nutrientes de cada alimento.

En la segunda mesa de trabajo, se encontraba la elaboración de alimentos saludables. Previamente se les había solicitado maíz palomero y amaranto, pues consideré que son productos económicos, además de haber observado que, lo que se vende en la cooperativa y consumen los estudiantes, son dulces y botana salada, por lo que consideré pertinente preparar un alimento dulce y otro salado. También algunos alumnos y alumnas trajeron utensilios de cocina como platos y cucharas que fueron útiles para la elaboración.

Llevé una máquina para hacer palomitas que solo requiere calor, e ingredientes como miel, chocolate y chile en polvo. En este equipo, donde mi función era de guía, expliqué cómo usar la máquina y el modo de preparación de las galletas de amaranto. Observé que cuando el alumnado pasaba a esta mesa, había un clima de expectación y alegría por preparar los alimentos, incluso durante la preparación el estudiantado tomaba una pequeña pizca del amaranto para probarlo y también degustaban las palomitas mientras las embolsaban.

En esta mesa de trabajo, pude observar varias situaciones en cuanto a los roles, el cual era mi eje rector de análisis en esta situación de aprendizaje. Primero quería observar cómo eran los roles que las niñas y niños adoptaban al elaborar un alimento, y debo decir que me sorprendió el análisis de la videograbación, pues en ningún momento observé que existiera una división por género, los alumnos optaron por preparar ambos productos, incluso en una ocasión pregunté ¿por qué hay niñas preparando galletas y niños preparando palomitas? A lo cual me contestaron que sólo se habían distribuido así en ese equipo porque era lo que más les había gustado, por lo que puedo concluir que mientras al alumnado se le presente una situación atractiva y motivante, los estereotipos parecen quedar fuera.

En el siguiente artefacto se muestra una imagen congelada de cómo están preparando los productos y donde advertí que no hay roles estereotipados.



Artefacto 2.1. Imagen congelada. Niños y niñas elaborando alimentos saludables.

16/11/2017

Seleccioné este artefacto, porque considero que da muestra de que, en ambos equipos, todos colaboran con mucha dedicación y entusiasmo en la elaboración de las galletas y las palomitas. En dichas imágenes no se ve el tradicional estereotipo de que las mujeres cocinen y los hombres sólo observan o esperan, como en los estereotipos de la publicidad que anteriormente habíamos analizado en el aula o lo que ocurre comúnmente en el contexto familiar de las alumnas y los alumnos.

El artefacto me permitió reflexionar después de la práctica acerca de que el personal docente tenemos el reto de plantear situaciones motivantes, en donde precisamente no haya limitaciones de ningún tipo, sino la libre elección de cada estudiante y la motivación por aprender haciendo. Al respecto Faiholc (1997), hace referencia al diseño de la planeación en cuanto a la clase dinámica para que tenga cierta característica.

De igualitaria intervención y participación de chicos y chicas, con ricas y variadas técnicas grupales y juegos dramáticos; de resolución de conflictos a través del diálogo franco y abierto; de toma de decisiones frente a circunstancias grupales, institucionales, comunitarias, etc., y de clima de auténtica convivencia democrática (p. 87).

Precisamente el diseño de una situación así, permitió constatar que la participación, en esta actividad estereotipada socialmente para la mujer, no se presenta en el aula.

Otro momento muy relevante fue donde el grupo conoció el amaranto. La alumna Jocelyn mencionó: “maestra, yo nunca había probado el amaranto, pensaba que era alimento para gallo”, por lo cual considero que seleccionar este ingrediente también fue un acierto, pues se amplía la variedad de alimentos que consumen en su canasta básica, pero sobre todo se vio favorecido el polo epistémico (Vinatier y Altet, 2008) en esta interacción porque se denota la construcción de aprendizaje sobre un alimento que abona al logro de los aprendizajes esperados de la asignatura de ciencias naturales.

En la tercera mesa les di hojas iris o blancas, en las cuales elaboraron una etiqueta para su producto explicando el valor nutricional de las palomitas y galletas de amaranto. El grupo investigó en sus apuntes y trabajos realizados previamente

la información nutricional, elaboraron la etiqueta para así explicar por qué correspondía a un alimento saludable. En una cuarta mesa, el trabajo consistió en trabajar de manera individual, contestar un cuestionario en donde las preguntas estaban encaminadas a los alimentos que consumen diariamente, su condición de peso, y qué acciones pueden hacer para mejorar su alimentación y salud.

Al último equipo correspondió la consigna de elaborar un cartel en donde se previniera a la comunidad escolar sobre la importancia de cuidar su alimentación, empleando frases e imágenes que fomentaran el consumo de alimentos saludables.

Se respetó el tiempo que se tenía estipulado, así que la sesión se desarrolló en dos horas y media, antes y después del receso. Como mi función era estar en un equipo, pude observar muy poco las interacciones en cada mesa, sin embargo, puedo decir que la modalidad de taller puede parecer que no hay disciplina como tradicionalmente se cree, debido a las múltiples interacciones. Logré observar como parte de la actividad, que las y los estudiantes se organizaron entre ellos para trabajar en diferentes espacios como en el piso, moverse de lugar, utilizar los mesabancos de diversa manera, también observé que entre ellos se delegaron roles, lo cual confirma la posibilidad de desarrollo del polo relacional (Vinatier y Altet, 2008).

Asimismo, logré constatar que el taller educativo favoreció el polo relacional. Al respecto Fierro (2017) menciona que en este polo relacional se pone en relieve la intersubjetividad:

La vivencia compartida y construida entre todos los sujetos en la dinámica singular de los intercambios que se desarrollan: los roles asumidos/permitidos por los actores, la forma en que se implican o no en la actividad, así como los tipos de recursos lingüísticos y no verbales utilizados en específico (p.72).

Por esta razón considero que la modalidad de trabajo abona perfectamente a este polo, porque es una construcción de cada estudiante a través de la socialización.

La actividad desarrollada me permitió como docente deconstruir los viejos esquemas mentales en cuanto a disciplina y autonomía del alumnado, y dejar que fluyera la clase, en ningún momento se presentaron conductas disruptivas o

conflictos, al contrario, hubo comentarios como el de la alumna Citlalli: “Mira maestra, Christian sí está trabajando”, Christian es un alumno que constantemente suele no trabajar en equipo y presentar conductas agresivas, por esta razón su manera de trabajar sorprendió a sus compañeros y compañeras.

Esta sesión sólo se cerró con una reflexión sobre la modalidad de taller, sus impresiones, opiniones y qué pensaban acerca de ello, pues es una modalidad nueva que se implementa en el aula. Algunos de los estudiantes como Yesenia y Alán, mencionan que les gustó esta modalidad “porque todos aportaron algo” o “porque trabajamos en equipo”, incluso otro logro positivo, es la aportación nueva de la alumna Vanesa, que constantemente está callada en las clases, pero sorprendentemente levantó su mano para mencionar: “a mí me gustó porque compartimos”. Me resultó grato escuchar y constatar que esta menor sea cada vez más participativa, lo veo como un logro, pues precisamente estas intervenciones partieron del diagnóstico grupal donde se concluía la poca participación de las alumnas en la clase.

### **6.2.3. Reflexionamos sobre los roles en los equipos y de chefs**

El martes 21 de noviembre continuamos la actividad del taller, los equipos socializaron sus carteles, explicaron el valor nutricional y la importancia de cuidar la alimentación para evitar daños a la salud y el cuerpo. Realicé una intervención, retroalimentando al final de cada exposición, haciendo cuestionamientos sobre lo aprendido en el proyecto, puntualizando algunas aportaciones de las niñas y los niños, enfatizando datos relevantes sobre los temas relacionados con los nutrientes y alimentos saludables. En el grupo, el alumnado que estaba de espectador, primero daba aportaciones críticas para mejorar la exposición, después enfatiqué que era necesario concentrarnos en retroalimentar sobre el tema y no sobre cómo mejorar la exposición.

Posteriormente entregué una coevaluación de las exposiciones, en donde se empleó un listado de cotejo donde se valoraba: a) el rol que desempeñó en el equipo, b) la aportación de ideas creativas, c) expuso con seguridad y respetó a los

miembros del equipo, así como tres preguntas abiertas sobre actividades realizadas.

A continuación, se muestra como artefacto una tabla de análisis titulada “Roles en el equipo”, que contiene las respuestas a las preguntas.

ROLES EN LOS EQUIPOS	RAZONES DE LA DISTRIBUCIÓN
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Todos hicieron, nos organizamos, pero un niño falló, sólo jugaba”.</li> <li>• “Esmeralda y Alexis pegaron las hojas, Paola, Diego y Alexis pegaron recortes, Giovanni no hizo nada, Marisol también ayudó a recortar, cuando expusimos sólo hablamos 4”.</li> <li>• “Yesenia recortó y expuso Fernando no hizo nada, Vanesa escribió, pegó y recortó, Ernesto recortó, pegó y expuso, Everardo recortó, pegó y expuso”.</li> <li>• “Citlali escribió, Raúl puso el título, yo pegué, recorté y aporté ideas, Gerardo y Elvin no hicieron nada”.</li> <li>• “Oswaldo escribió todo lo del cartel, Emily pegó con Lizeth todos los recortes, Esteban y Samuel recortamos y pegamos, Francisco sólo jugó”.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pensamos que era más rápido y hacer todo el trabajo, ayudar.</li> <li>• Porque así nos acomodamos.</li> <li>• Cada quien hizo lo que quiso.</li> <li>• Que todos hicieran algo.</li> <li>• Todos cooperaran.</li> </ul>

Artefacto 2.2. Análisis de roles por equipos. 21/11/2017

Seleccioné este artefacto porque en el mismo logré plasmar la descripción de los roles que adquieren las niñas y los niños en el aula durante el trabajo de exposición del cartel. Al analizar las respuestas, puedo notar que poco a poco el rol de las niñas que sólo escribían en los equipos anteriormente conformados porque “tienen mejor letra”, ha disminuido, varios niños han colaborado en escribir, y considero un cambio positivo en ello porque en ocasiones pasadas las niñas escribían todo y decoraban los papelógrafos, mientras los niños sólo eran espectadores y expositores.

Considero un momento crítico, cuando en varios equipos hicieron evidente que hay niños que no realizan la actividad colaborativa e incluso realizan otras acciones que no contribuyen a la tarea asignada con los lentes de género (Leñero, 2010); entendiéndolo por ello a una forma distinta de analizar las situaciones entre hombres y mujeres que revelan desigualdad; es necesario indagar por qué se presenta esto constantemente. Es necesario el dialogar y reflexionar con estos

alumnos sobre la importancia de su papel en el equipo, para que se involucren y comprometan en las actividades.

Finalmente, estudiantes y docente dialogamos sobre lo aprendido en clase en la modalidad de taller, el trabajo en equipo y las conclusiones generales de las consecuencias del cuidado en la alimentación. Considero esta parte fundamental en mi forma de guiar la enseñanza, como un principio de acción, porque me gusta dialogar sobre lo que se aprendió, las fortalezas y debilidades en el grupo y cómo podemos mejorar en un próximo momento, pues creo que la escuela es un espacio idóneo para reflexionar.

De acuerdo al análisis de la práctica número uno, en el equipo de cotutoría y tutoría, se había detectado que era necesario moderar las participaciones, pues eran muy evidentes las pocas participaciones de las alumnas y demasiadas participaciones de niños, así que en la plenaria utilicé un bote con estrellas que contenía los nombres de todos los alumnos y alumnas, sacaba una estrella al azar y les cuestionaba al niño o niña seleccionado algunas preguntas para llevar a la reflexión y al diálogo. Los cambios que realicé en cuanto moderar las participaciones, fueron significativos porque no favorecí sólo a los que “siempre” lo hacen, sin embargo, es necesario diversificar esta estrategia, pues el punto clave es que el alumnado sin necesidad de presión participe de manera voluntaria.

Los cuestionamientos que se realizaron fueron ¿Les gustó cocinar? ¿Por qué? ¿Cómo se distribuyeron las actividades? ¿Crees que alguien lo pudo haber hecho mejor? ¿Por qué lo hicieron así? Considero que luego de la actividad sustantiva del grupo, es importante reflexionar sobre lo realizado a fin de que el alumnado sea más consciente de qué aprenden y cuáles son sus explicaciones de lo aprendido. A cerca de este asunto García (2007), apunta que las y los docentes podemos construir situaciones de aprendizaje que inviten a las alumnas y alumnos a mirar críticamente su realidad, y es precisamente en donde se cuestionaron los roles y los estereotipos puestos en marcha en el aula.

En la siguiente conversación muestro las interacciones en donde el estudiantado da a conocer las razones de su distribución para realizar la actividad solicitada en la elaboración de alimentos, como actividad previa a la reflexión crítica.

**Docente:** ¿Por qué se organizaron primero así? (Oswaldo no contesta).

¿Lo hablaron antes? ¿Esteban y Francisco porqué se fueron a preparar primero las palomitas?

**Francisco:** Porque nos gustó.

**Docente:** ¿Por qué les gustó?

**Esteban:** Porque me dio la ilusión.

**Docente:** Esmeralda: ¿ustedes cómo se organizaron, ¿Cómo se distribuyeron?

**Esmeralda:** Pues dijimos tú te vas para allá, yo no sabía cómo preparar las galletas y por eso me fui al amaranto.

**Docente:** Ah, entonces te dio curiosidad, porque no lo conocías...

Esmeralda: Sí, primero unos se fueron a las palomitas y luego a las galletas.

**Docente:** ¿Tú los mandaste o cómo decidieron?

**Esmeralda:** Primero Alexis estaba en las palomitas, pero después en el amaranto, ellos decidieron así maestra, cada quien donde quiso.

**Docente:** Entonces todos prepararon las dos cosas, Francisco ¿Por qué se organizaron así? ¿Qué quisiste preparar tú?

**Francisco:** A mí me gustan las palomitas.

Artefacto 2.3 Transcripción de la clase. Explicación de Esteban y Francisco. 21/11/2017

Considero relevante este artefacto, pues da muestra de cómo los alumnos eligieron libremente dónde querían estar, motivados por la curiosidad o el interés, y constato que cuando se ofrecen estas posibilidades de construcción de aprendizajes no se muestran estereotipos en el discurso. Consideré pertinente comenzar por estos cuestionamientos pues es parte de su experiencia y de sus decisiones. Me resulta interesante reflexionar qué ocurre con esta transición, de la libre elección al sometimiento social para pertenecer a un grupo, es un gran desafío para mí desarrollar esta autonomía y seguridad de sí mismos.

En la anterior secuencia didáctica de intervención, la intención era mostrar el anuncio publicitario en otra sesión donde participa una mujer cocinando y un hombre sólo observando, para después cuestionarles: “Recuerdan este anuncio que analizamos ¿Qué hubiera pasado si sólo las niñas hubieran preparado los

alimentos? ¿Les hubiera gustado eso? ¿Por qué? Mi intención era comenzar a analizar de manera crítica lo visualizado con el anuncio y su propia experiencia en el aula.

Al respecto García (2007), menciona la estrategia para el análisis crítico de la realidad en la perspectiva de género en el salón de clases como una serie de pasos con la cual coincido plenamente:

La principal finalidad de este tipo de técnicas es desarrollar la comprensión crítica. Se trata de sensibilizar y poner evidencia ante los alumnos y las alumnas la necesidad de cambios en la sociedad y las formas en que ellos pueden incidir desde la escuela. En este sentido, el análisis de la realidad estimula la participación en el mejoramiento del entorno y en la búsqueda del bienestar social (p. 56).

Justo en el diseño de las actividades intencioné poner en análisis los roles sociales, los que vienen en los anuncios publicitarios y contrastarlos con la experiencia vivida del grupo. A continuación, muestro otra interacción del tipo pragmática, que evidencia la reflexión de un alumno al respecto de esta comparación de un estereotipo de la publicidad con su propia experiencia.

**Docente:** ¿Cómo te hubieras sentido tú, te hubiera gustado que no hubieras preparado nada?

**Diego:** No, porque todos tenemos derecho.

**Docente:** ¿Entonces a ti sí te gustó cocinar?

**Diego:** Sí.

**Maestra:** ¿Everardo, te hubiera gustado hacer lo del anuncio publicitario, que las niñas preparáramos y tu nada más mirando?

**Everardo:** No porque yo no hubiera disfrutado lo que yo quería hacer.

Artefacto 2.4 Transcripción de la clase. Gusto por la experiencia de preparar alimentos.

21/11/2017

En el artefacto se puede observar y entender que a través de la conversación, el alumno Everardo habla sobre no disfrutar una experiencia de preparar los alimentos,

y considero positivamente que haya este tipo de respuestas en los niños, pues habla de que en esta edad de los 10 años (etapa productividad vs inferioridad) es la etapa previa, según Erickson, para la construcción de su identidad, además de que es un buen comienzo para reflexionar sobre los estereotipos. Estoy sorprendida porque al diseñar esta situación, tuve la hipótesis de que podría ser más frecuente o visible el estereotipo de tareas para las mujeres; había proyectado que mi intervención tendría que ser de orientación y sensibilización para que ellos tomaran conciencia de la posibilidad de igualdad, sin embargo, eso no ocurrió así, no hubo necesidad de lo previsto porque al preparar el producto no hubo distinción, todos participaron con entusiasmo, considero que el reto de las intervenciones futuras será el de lograr ambientes de aprendizaje motivantes que no den pauta a diferenciación de actividades por género.

En este mismo sentido Leñero (2010), recomienda “impulsar a lo largo de la primaria el pensamiento crítico de género... cuando se participa en experiencias escolares de cualquier asignatura; así, entre cosas, se detectan desigualdades, discriminaciones, inclusiones y exclusiones de uno u otro género” (p. 30). Al respecto, tuve la oportunidad de comenzar con el pensamiento crítico, no sólo comparando lo que vivieron en el aula con la asignatura de ciencias naturales o del anuncio publicitario anteriormente analizado en la asignatura de español, sino también analizar lo que acontece en los hogares, en su seno familiar, para hacer un puente significativo sobre el análisis de los estereotipos en los roles familiares. En el siguiente fragmento de diálogo doy cuenta de ello:

**Docente:** Marisol: ¿quién cocina en tu hogar?

**Marisol:** Mi mamá y mi papá.

**Israel:** Mi papá micheladas.

**Docente:** Jocelyn, ¿quién cocina en tu casa?

**Jocelyn:** Cuando mi papá anda de tarde mi papá nos prepara de desayunar.

**Docente:** Cocinan los dos, en serio, ¡qué padre!, ¿no me digan mentiras?

**Raúl:** Mi papá no cocina.

**Christian:** Mi papá no cocina.

**Jocelyn:** Cuando mi papá estaba aprendiendo se le quemaba el huevo y a mi sí me quedaba bien.

**Docente:** Raúl, en tu casa ¿quién cocina?

**Raúl:** Mi Ma', él lava la moto.

**Docente:** A ver, si tú ya viste que les gusta cocinar, ¿no te gustaría en tu casa cocinar?

**Raúl:** Pero yo sí le ayudo...

**Docente:** Ah... entonces eso me da mucho gusto, en un futuro habrá más hombres en la cocina.

**Emily:** Mi papá también cocina, en mi casa mi mamá en la noche prepara la comida, y cuando a mi papá anda de tarde, nos calienta la comida.

**Docente:** ¿Cocina o calienta la comida?

**Emily:** Nos calienta.

Artefacto 2.5 Transcripción de la clase. Gusto por la experiencia de preparar alimentos.

21/11/2017

Considero de suma relevancia este artefacto, principalmente porque cuestioné lo que ocurre en su casa. Al principio me sorprendió que las respuestas de los estudiantes fueran que ambos cocinaban, incluso levantaron la mano para decir lo mismo, pero al profundizar, me percaté de distintas cosas, por ejemplo, una parte del alumnado comenta que madre y padre trabajan rolando turnos, por lo que se genera la necesidad de que el padre prepare los alimentos, sin embargo, en las respuestas como “calienta la comida”, “prepara micheladas” “le ayuda a picar la verdura”, estas actividades “parece” que los padres rompen el estereotipo, sin embargo, el preparar micheladas, no es un alimento, es una bebida embriagante, calentar la comida no es preparar los alimentos, y decir “sí le ayuda”, hace referencia a que la actividad principal es de la madre, y que el papá la apoya a esta actividad que le pertenece. Considero que es complicado para los estudiantes, analizar con lentes de género a su familia. En este tipo de situaciones, es sumamente necesario “reflexionar sobre los lugares, las funciones, las tareas adjudicadas a lo femenino y lo masculino en el arte, los anuncios, la televisión, los libros de texto, los videojuegos, y en general, en el contexto que nos rodea” (Leñero, 2010, p.31),

hacerlo constante para que la mirada vaya siendo más focalizada en lo que rodea en la sociedad, en la familia para finalmente reflexionar sobre las propias acciones.

#### **6.2.4. Avances en la modificación de roles a favor de la igualdad de hombres y mujeres**

Sin duda, la posibilidad de reflexionar acerca de qué ocurre en la práctica y por qué ocurre representa un enorme potencial para la mejora de la tarea docente, aunque debo reconocer que este tipo de actividades no ha formado parte de mi acción cotidiana, seguramente porque la cotidianidad de la tarea me ha llevado a un estado de confort, razón por la cual recupero el planteamiento de Fierro (2017), quien menciona este aspecto importante en el quehacer docente:

Reconocer esta posibilidad de hacerse “sujeto consciente” del propio trabajo docente es un punto de partida indispensable para emprender acciones encaminadas a la mejora de las prácticas. No hay mejora sin un sujeto movido por el deseo de abrirse, de aventurarse a algo nuevo (p. 59).

Y es por ello que este proceso de profesionalización me ha permitido ser consciente y flexible para modificar mis esquemas mentales sobre la docencia.

En relación con los propósitos de la sesión, considero que se cumplieron, pues se fomentó el gusto por alimentos saludables y se analizaron los roles en su elaboración. En cuanto a los propósitos del tema de estudio, en este diseño es notable que la intervención docente y la acción del alumnado se dio a favor de la equidad de género con estas actividades. Logro entender que poco a poco las alumnas van participando más en las sesiones, dando a conocer sus opiniones y siendo más seguras, los niños también van modificando algunos estereotipos, como desempeñar actividades manuales y de escritura.

Con estas intervenciones a favor de la equidad entre hombres y mujeres se va fomentando el pensamiento reflexivo de las acciones que se realizan, contrastándolo con su entorno inmediato y su propia experiencia, y esto haciendo que los niños tengan opiniones y decisiones en relación a lo que ellos desean.

Además, resultó importante conocer la etapa en la que se encuentran los estudiantes y considerarla en el diseño didáctico, de acuerdo a la teoría de desarrollo del ciclo de vida de Erikson de “laboriosidad frente a inferioridad”. Según Santrock (2006), en esta etapa “los niños dirigen su energía hacia el dominio de conocimientos y habilidades intelectuales. En ningún otro momento los niños muestran tanto entusiasmo por aprender...” (p. 72). Poner en marcha estas ideas permitieron que el grupo trabajara de otra manera, más activa, participativa y significativa, en donde el aprendizaje y la organización se dieron entre pares y el docente no fue mediador.

De este modo, se fortaleció el segundo propósito de investigación, el cual se refiere a mejorar las competencias personales y profesionales mediante el diseño y evaluación para favorecer la participación en el alumnado, puesto que valoré los instrumentos de evaluación que permiten evidenciar cambios significativos en el aprendizaje del grupo, pero sobretodo se evidencia cómo innové en la práctica, gracias a un diseño focalizado, intencionado y que implica una experiencia distinta en el aula.

#### **6.2.5. Qué aprendí y cómo puedo enfocar los lentes de género**

A partir de este segundo análisis de la práctica, puedo mencionar que la deconstrucción y reconstrucción de mi práctica docente ha sido enriquecida por las interacciones en la cotutoría, tutoría y la unidad académica de diseño y organización de actividades.

Personalmente no me gustó la estrategia para moderar las participaciones porque sentí forzadas las intervenciones del alumnado, así que necesito indagar otras estrategias en las cuales haya motivación y que favorezca a todos para dar a conocer su opinión. Analizando la videograbación, me doy cuenta de que en mi discurso favorezco a los niños al dirigirme al grupo solamente como niños o chicos, siendo así una manera de segregar a las niñas por medio del lenguaje oral. Considero que esto ha sido normalizado, porque cotidianamente en el transcurso de mi vida escolar y personal, así se han dirigido hacia niños y niñas, es necesario

que en mi discurso hable de las niñas, mujeres, chicas, pues no se trata de homogeneizar e invisibilizar.

Un aspecto relevante a replantear, se refiere al tipo de actividades en el diseño didáctico, pues como anteriormente señalé que hubo motivación y participación por parte de todo el grupo por hacer los alimentos, sin embargo, en la actividad de elaboración del cartel y su socialización, los equipos en su coevaluación demostraron que no todos participaron, en especial los niños no se involucraron. Una hipótesis que tengo al respecto, es que los menores reproducen un estereotipo de rebeldía y las menores de la obediencia, pero en ningún equipo se presentó esto, por lo que se tiene que buscar este tipo de actividades que retengan y entusiasmen a todos los estudiantes, así como movilizar los esquemas que tienen sobre sus roles, que a la vez van vinculados con aspectos familiares y su forma de relacionarse con las personas en general. Lo cual implica un desafío, pues tengo que investigar por qué y cómo se relacionan los problemas de aprendizaje con la reproducción de estereotipos y las conductas disruptivas.

Otro gran desafío que mi tutora me plantea es que mi siguiente diseño esté encaminado al aprendizaje por descubrimiento y el estudiantado sea autónomo, pues mi trabajo como docente ha estado muy orientado hacia el análisis de género. Me gustaría experimentar en la siguiente situación de aprendizaje, no formar a los equipos, sino dejar que ellos se seleccionen libremente o hacer equipos de niñas y niños a propósito, para también reflexionar sobre ¿qué pasaría en estos equipos?, y preguntarme ¿lograrán comprender que no importa el sexo sino la capacidad de ambos?

Es necesario diversificar los instrumentos de evaluación, ya que considero que la evaluación fue débil, pues se requiere plantear una guía de observación específica en cuanto a los roles, estereotipos y tipo de participaciones, y llevar un seguimiento y sistematización, para que no sólo sea por apreciación como en esta ocasión, sino realmente que se pueda valorar el avance.

Uno de los mayores retos que tengo como docente frente a este grupo es seleccionar una metodología para favorecer la equidad de género, con una pedagogía crítica y trabajando la transversalidad de género en las asignaturas de

primaria, pues no se trata de promover acciones aisladas en cuanto a la sensibilización, sino realmente analizar con los lentes de género las situaciones en el aula, del contexto, de los libros de texto, de la dinámica escolar, de los contenidos curriculares; saber hacer uso de los aprendizajes esperados, no sólo como docente, sino invitar a los niños y a las niñas a ponerse los lentes de género para que puedan tener decisiones libres y que éstas sean el puente para el aprendizaje .

### **6.3. La participación de mujeres y hombres en el segundo imperio de México**

*“Enséñale a cuestionarse el uso selectivo que hace  
nuestra cultura de la biología como <razón>  
para las normas sociales”*

**Chimamanda Ngozi Adichie**

Este apartado da cuenta del análisis de la tercera situación de aprendizaje a favor de generar espacios equitativos entre el alumnado de quinto grado de primaria que atiendo en el ciclo escolar 2017-2018. En este documento describo las interacciones que posibilitaron u obstaculizaron el aprendizaje, la relación entre los aspectos curriculares como parte esencial del diseño didáctico y la aplicación real en el aula; además informo acerca de los principios de acción como parte de mi propia filosofía docente, para que después de describir e informar, confronte mi práctica con la cotutoría e intente explicitar la reconstrucción de mi hacer docente.

Mediante los diversos artefactos tales como fotografías, trabajos del alumnado, tabla de análisis y transcripciones de la clase, instrumentos de evaluación como coevaluaciones y autoevaluaciones, proporcionaré evidencia del aprendizaje de las y los estudiantes, sobre la identificación de la participación de mujeres y hombres en la historia de México durante el segundo Imperio.

#### **6.3.1. Creando espacios de análisis de la historia de México con perspectiva de género**

La situación de aprendizaje llamada “La participación de mujeres y hombres en el segundo imperio de México”, que se planteó para el alumnado de quinto grado, consistió en articular las asignaturas de Español e Historia, con los campos formativos de Lenguaje y comunicación, y Exploración del mundo natural y social. Los aspectos curriculares son los siguientes:

Propósito de la sesión	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que el alumnado compare la participación de hombres y mujeres y den a conocer la importancia de la mujer en el segundo imperio.</li> <li>• Que el alumnado reflexione críticamente sobre la injusta y desigual atribución a mujeres y hombres de cualidades y características en función del sexo al que se pertenece.</li> </ul>	
Asignatura	Aprendizaje esperado
<b>Español</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produce textos para difundir información en su comunidad.</li> </ul>
<b>Historia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explica el pensamiento de los liberales y conservadores, y sus consecuencias en la política y economía del país.</li> </ul>

En tanto las competencias específicas se favorecieron fueron “Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones” y “Formación de una conciencia histórica para la convivencia” (SEP, 2011).

En este diseño, el propósito del tema de investigación que se favoreció fue el de “Fortalecer mis competencias personales y profesionales, mediante el diseño, aplicación y evaluación de estrategias como la sensibilización y transversalidad de la perspectiva de género para potenciar la participación equitativa en el alumnado”.

### 6.3.2. Las cualidades ¿tienen género?

La sesión se realizó el viernes 12 de enero de 2018. Comenzamos a las 11:30 de la mañana en el aula, después del receso. La modalidad de trabajo que implementé fue la secuencia formativa, que Giné (2003) define como:

Una manera ordenada de ver la complejidad del proceso educativo. Tanto las tareas de planificación como de revisión de la práctica pueden facilitarse mediante el uso de la secuencia como instrumento de análisis, ya que ésta ayuda a organizar los distintos componentes de un ambiente de aprendizaje. Trabajar con secuencias formativas supone entender la educación como un proceso. Asimismo, supone analizar los componentes de este proceso simultáneamente en su individualidad y en su complejidad, en sus interrelaciones e influencias mutuas. Las actividades para

el aprendizaje son uno de los elementos nucleares de esta complejidad junto con las actividades de evaluación (que también son a su vez de aprendizaje) (p. 24).

De acuerdo con esta autora en cuanto a que el aprendizaje es un proceso, elijo la modalidad de secuencia formativa porque favorece este proceso mediante una actividad de duración más extensa que ayuda al logro de los propósitos. Para esto, se requiere proponer actividades que ayuden a la construcción del aprendizaje, en donde los elementos centrales son las actividades de aprendizaje y de evaluación para el análisis. Por tal motivo, consideré pertinente trabajar con esta modalidad porque las situaciones de aprendizaje no pueden sólo ponerse en una sola sesión, y menos cuando se involucran diversas asignaturas, además, planificar de esta manera, ha significado un reto, puesto que mis prácticas docentes anteriores en cuanto al diseño sólo se concentraban en la metodología a trabajar, pero el estar en la Maestría me ha ayudado a comprender que la evaluación es parte nodal, y es como planear a la inversa, es decir, saber qué quiero lograr y qué quiero obtener del análisis desde un inicio.

La actividad comenzó con la conformación de equipos. Quería valorar el grado de conciencia de los estudiantes sobre el trabajo colaborativo entre ambos sexos. Nombré al primer equipo conformado por niños, mientras que el siguiente equipo estaba conformado sólo por niñas. Como principio de acción, considero que me gusta poner retos al alumnado para poner en juego su aprendizaje y también valorar mi enseñanza relacionada con el tema de estudio. En la siguiente conversación se muestra cómo el alumnado detecta esta organización:

**Docente:** En el primer equipo estará Elvin, Esteban, Oswaldo, Israel y Gerardo. En el siguiente equipo estarán Esmeralda, Yasmín, Paola y Emily.

**Israel:** Falta una.

**Docente:** Y Cinthia.

**Raúl:** Puras niñas. (comenta en voz baja).

**Esmeralda:** Maestra, puras niñas, ¿por qué niños no?

(se escucha bullicio en el grupo).

**Docente:** ¿Mande?

**Esmeralda:** Vamos estar como en física...

**Citlalli:** Mejor revuélvanos.

**Esteban:** Sí maestra revuélvanos (varios niños y niñas apoyan la propuesta).

**Docente:** A ver, pero por qué quieren trabajar así (varios estudiantes hablan a la misma vez).

**Esmeralda:** Porque ya aprendimos a trabajar en los equipos hombres y mujeres.

**Docente:** Entonces no les gusta la idea de trabajar por separado niñas y niños.

**Grupo:** No

Artefacto 3.1. Transcripción de clase. Alumnado solicitando trabajar juntos. 12/01/2018

Este artefacto es de relevancia en esta investigación porque mediante él pretendo evidenciar cómo el alumnado muestra avances en cuanto a las agrupaciones, puesto que en la primera intervención se mostraban molestos y apáticos por trabajar de manera mixta. Así, comprobé la hipótesis que tenía sobre la conformación de equipos sesgados desde el género, porque inmediatamente se dieron cuenta de ello y expresaron su opinión. También hubo pocos niños varones que sí querían que se hiciera el trabajo con mi clasificación propuesta. A ellos les pregunté la razón y argumentaron que las niñas son muy regañonas. Una niña dijo que los niños juegan mucho y son flojos, por lo que consideré pertinente hacer cuestionamientos, como por ejemplo: ¿Todas las niñas son regañonas? ¿Todos los niños son flojos?

El artefacto seleccionado también me permite identificar cómo el estudiantado cambió su expresión y también hubo participación de algunos estudiantes que reafirmaban que no todos son iguales. Considero que es un gran avance que el alumnado tenga este nivel de sensibilización, y de valorar el trabajo colaborativo sin distinciones de sexo. Esto abona al enfoque de la coeducación, que, según el Instituto de la Mujer (Inmujer) (2008), se refiere a:

[...] la educación conjunta de hombres y mujeres. Por tanto, una propuesta pedagógica en la que la formación y la educación se imparten en condiciones de igualdad para ambos sexos y en la que no se ponen límites a los aprendizajes a recibir por cada uno de ellos (p. 15).

El artefacto me permitió decidir *in situ*, entonces les dije que los dejaría escoger a sus integrantes de manera libre, la única condición era respetar la propuesta que habían mencionado, es decir, integrarse de manera mixta, “revuelta”. En total, se formaron seis equipos, pero de esos equipos sólo uno estuvo conformado por niños, así que consideré interesante que existiera este equipo que no había seguido la propuesta para valorar la forma de trabajo, avances y el logro del propósito de la actividad.

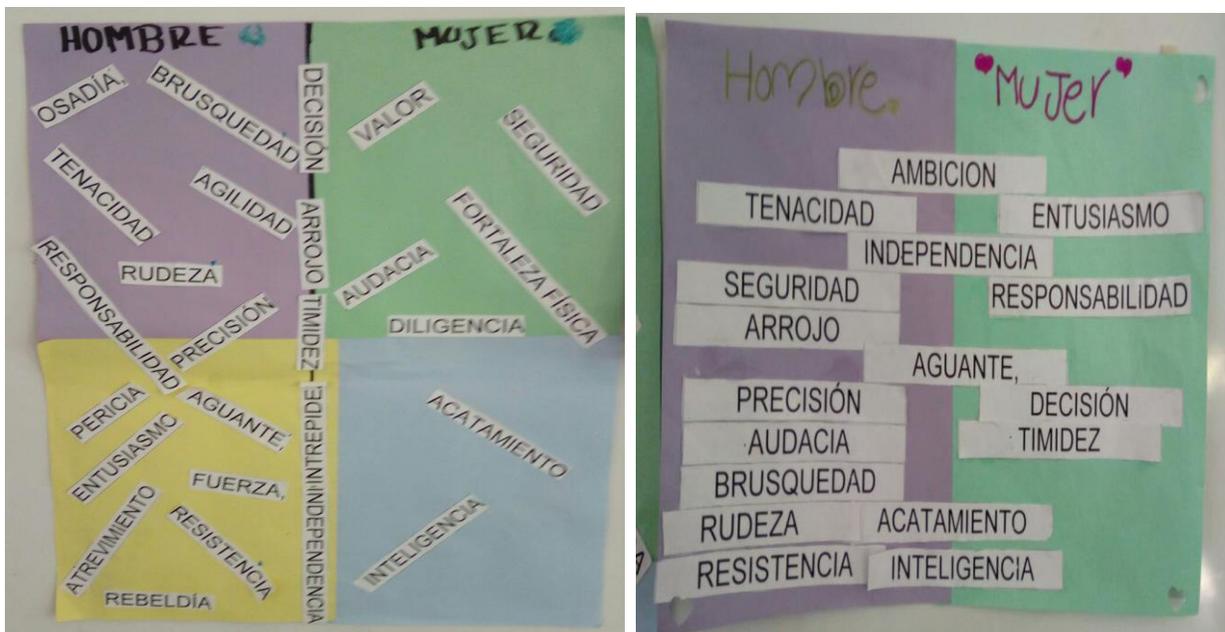
La actividad a trabajar en equipos, consistió en la sensibilización propuesta por Leñero (2010). Para recuperar los conocimientos previos, entregué a los equipos desde el inicio, tarjetas que contenían cualidades de las personas. Conforme las extraían una a una, las ponían en una cartulina, según pensaran que la cualidad en turno era más de mujer o más de hombre.

La estrategia de sensibilización es importante para ayudar al alumnado a esclarecer lo que no se ha visto. Según Inmujeres (2008), la sensibilización profundiza beneficios ya que se concibe:

Como una excelente herramienta para crear conciencia, por medio de la reflexión, y abordar aspectos ocultos o naturalizados en las relaciones de poder entre las personas y grupos sociales. Como estrategia de aprendizaje, es una actividad concientizadora que remueve las actitudes indiferentes a un problema social, propicia la acción y busca cuestionar prejuicios a través de la reflexión y el conocimiento (p. 15).

Es necesario trabajar esta actividad de manera individual y colectiva; constituye un punto de partida para estimular la aplicación de la perspectiva de género en el aula, puesto que si no se es sensible ante las problemáticas de género, difícilmente se puede aspirar a que existan cambios significativos en el pensar, hacer, ser y convivir, tal como los pilares de la educación lo han establecido.

En las siguientes imágenes se muestran dos de las categorizaciones de los equipos y sus concepciones.



Artefacto 3.2. Fotografías. Clasificación de cualidades por el alumnado. 12/01/2018

En este artefacto se puede observar la clasificación de las cualidades elaborada por dos equipos. Lo considero importante porque evidencia cómo sólo dos equipos piensan que las cualidades se pueden compartir entre mujeres y hombres. Llamó mi atención que inmediatamente la pericia, fue adjudicada a los niños argumentando que ellos son más hábiles, mientras que coincidieron en que la decisión, era una característica de las mujeres, porque en la casa son ellas las que toman las decisiones de qué hacer; también la responsabilidad fue adjudicada a las mujeres, pues mencionaron que son más responsables que los hombres al cuidar a la familia. Éstas son concepciones construidas socialmente y pueden tomarse como conocimientos previos de los alumnos.

Pienso que este artefacto fue un acierto porque el grupo socializó sus concepciones y así poder identificar sus coincidencias.

### 6.3.3. Identificamos la participación de hombres y mujeres en el Segundo Imperio

La sesión se efectuó el lunes 15 de enero, a las 8:30 a.m. en el aula. Comencé la actividad haciendo una recapitulación de lo que anteriormente se había visto en

Historia sobre la Guerra de Reforma, la intervención francesa y los ideales de los liberales y conservadores en 1856 en México. Así, integrados en los equipos conformados en la sesión anterior, les entregué una tabla en la cual tenían que identificar y escribir cinco personajes mujeres y cinco hombres del periodo de 1863 al 1868, así como también el papel que tuvo cada uno. La fuente de información que utilizaron fue el libro de texto de Historia. A continuación, se muestra el trabajo de un equipo, en donde se evidencian sus hallazgos con el libro de texto de la asignatura de Historia.

Nombre de integrantes del equipo: Bryan, Esne, G. P. del, Esteban, Oswaldo.

Encuentra a 5 personajes históricos mujeres y 5 personajes hombres de la etapa del segundo imperio de 1862 y escribe qué hechos relevantes hicieron.

Nº	Hombres	Mujeres
1	<p>ser el emperador de México → Maximiliano de Habsburgo.</p>	<p>Carlota Ana de Bélgica esposa de Maximiliano</p>
2	<p>Do la guerra de reforma y presidente → Benito Juárez.</p>	<p>Bernardina Madueño. muerte en 1852</p>
3	<p>logro una gran victoria de 5 de mayo de 1862 → Ignacio Zaragoza</p>	
4	<p>retiro su apoyo a Maximiliano por que estaba en guerra → Napoleón III</p>	
5	<p>presidente de los conservadores → Félix Zuloaga</p>	
	<p>Porfirio Díaz (dirigió la caballería)</p>	

Artefacto 3.3. Trabajo del alumnado. Identificación de hombres y mujeres en la historia.

12/01/2018

Este artefacto es relevante porque por medio de este instrumento, se puede identificar que el estudiantado constató la ausencia de mujeres en la historia de México en el Segundo Imperio. Les pregunté a todos cuáles fueron sus hallazgos, y formulé estas preguntas: ¿Qué hombres y mujeres importantes hay en este periodo histórico? ¿Qué actividad importante hicieron? ¿Qué fue fácil encontrar?, ¿Por qué creen que sea así? Los alumnos comenzaron a mencionar personajes como Benito Juárez, Ignacio Zaragoza, Félix Zuloaga, Maximiliano de Habsburgo, Napoleón III, mientras que en cuanto a las mujeres sólo encontraron a Carlota de

Habsburgo y a una mujer llamada Bernardina Madrueño quien aparece en un pie de fotografía en su libro de texto.

La actividad y material empleado, luego seleccionado como artefacto, nos estaban mostrando que sin duda existen sesgos de género, tal como lo refiere Sadker y Sadker (1982), citado en Marchensi & Martín (1998), dentro de los cuales, el utilizado fue el sesgo de invisibilidad en el libro de Historia de quinto grado de primaria. Este sesgo alude a la escasa presencia de los aportes de las mujeres a las ciencias, las artes y la historia, lo que ha derivado en su olvido como protagonista en el desarrollo de la cultura y la sociedad.

Esta actividad permitió que el grupo analizara este sesgo de invisibilidad. Algunos equipos se acercaban a mí con preocupación porque no podían llenar la lista de mujeres, mientras que otros equipos decían que sí podían localizar más hombres de los que se habían solicitado. Esto me pareció interesante ahora que he utilizado los lentes de género en mi práctica docente. De los seis equipos, cinco lograron identificar a Carlota, dos equipos el nombre de Bernadina en el pie de la fotografía, mientras que el único equipo conformado por hombres, no logró identificar a ninguna mujer.

En la siguiente interacción, muestro el diálogo que se dio en una plenaria con los estudiantes sobre sus opiniones acerca de los hallazgos localizados en el libro de Historia.

**Docente:** ¿Qué se les hizo más fácil encontrar?

**Israel:** Los hombres.

**Docente:** ¿Por qué?

**Israel:** Porque ellos son los que participaron.

**Docente:** ¿Qué fue difícil?

**Emily:** Eh... (se queda callada, y comienza hablar Raúl).

**Docente:** Raúl, hay que respetar y esperar a Emily.

**Emily:** Este...que hay pocas mujeres.

**Docente:** ¿Por qué creen que sea así?

**Darey:** Porque las mujeres estaban cuidando a los heridos.

**Yesenia:** Yo pienso que los hombres no las dejaban pelear por los liberales y conservadores.

**Alan:** Yo pienso que las mujeres estaban cocinando o curando a los heridos de la guerra.

**Docente:** Entonces tú piensas lo mismo que Darey ¿Y eso no será importante para poner en los libros de Historia?

**Cinthia:** Es que ponen a los hombres que disque son más importantes, pero las mujeres somos iguales.

**Bryan:** Pero ésa era otra época.

**Docente:** Exactamente ésa era otra época, ¿Pensamos lo mismo que en esa época? Ahorita ya no estamos en ésa, a ver Esmeralda.

**Esmeralda:** Es que antes sólo tomaban en cuenta a los hombres y a las mujeres no.

**Everardo:** Yo opino, como por ejemplo nada más nombran a las mujeres que eran como esposas de hombres muy reconocidos.

#### Artefacto 3.4. Transcripción de la clase. Opiniones del libro de historia. 12/01/2018

Este artefacto lo considero sumamente importante y rico en información, porque en primer lugar, el grupo identifica que fue más fácil encontrar la participación de los hombres en este periodo histórico, mientras que de las mujeres sólo se mencionan dos. También comienzan a inferir que no son consideradas o que la función en ese periodo era de estar en las cocinas o ser enfermeras. Esto también lo relacionaron con la película “5 de mayo” sobre la batalla de Puebla que habían visto anteriormente, en donde se observaban dichas funciones de las mujeres. Lo más interesante fue al final del diálogo cuando Bryan le dice a Cinthia que en ese periodo las mujeres no eran consideradas, pero ahora sí, haciendo una distinción de época, mientras que Everardo hace una reflexión aún más profunda, sobre cómo es nombrada la mujer en los libros de texto gratuitos, sólo por su estado civil. Considero a esta parte como un momento epistémico (Vinatier y Altel, 2018), pues el alumno va descubriendo las razones, sin que yo dé esa información, además de que están haciendo una diferencia en la época, es decir, mostrando una comprensión del tiempo histórico

La investigadora Faiholc (1997), hace énfasis precisamente en que en el estudio de la historia no se ha dado un tratamiento de género, dice: “Si hay una dimensión de la vida colectiva donde se ha evidenciado el androcentrismo, es en la concepción y enseñanza de la historia” (p. 66). Por ello propone que el docente se preocupe en investigar los aportes de la mujer en cada periodo histórico analizado e incentivar a los estudiantes en la búsqueda de datos al respecto, y eso fue precisamente lo que realicé en esta situación de aprendizaje al ayudar a la reflexión acerca de ese manto oscuro respecto de la presencia y los aportes de las mujeres en la historia tradicional.

Por esta misma recomendación pedagógica, consideré pertinente que la siguiente actividad consistiera en la búsqueda de aportaciones de las mujeres en el Segundo Imperio mexicano, en donde el alumnado investigara con mayor profundidad el papel que tuvo Carlota en México. Por ello les había solicitado anteriormente de tarea buscar la biografía de Carlota Amelia, para lo cual también les entregué dos fuentes de consulta diferentes como un libro de biografías y en internet, previendo que no todos los estudiantes cumplen con sus tareas.

Se dejó al alumnado que salieran a leer la biografía en el espacio que quisieran de la escuela, por lo que los equipos estuvieron alrededor de la cancha de la escuela. Considero a esta parte un principio de acción, pues me gusta que las actividades no sólo se realicen en el salón, sino también fuera de sus muros, considerando las características de desarrollo infantil de las niñas y los niños.

Posteriormente regresaron al aula, y se realizó la actividad de la papa caliente, en donde les pregunté ¿Qué dato encontramos de Carlota? ¿Tuvo un papel importante en la historia de México? ¿Por qué no estará en los libros de historia? Ahí pude identificar que no todos habían comprendido la lectura. Considero que esto es un punto crítico porque demuestra que no hubo comprensión del texto, y pienso que un factor que no ayudó fue que la lectura se realizó en equipo, tal vez la actividad hubiera sido más funcional si la lectura hubiera sido individual. Algunos estudiantes rescataron ideas como fue “gobernadora de México”, “la locura de Carlota”, y que fue “esposa de Maximiliano”, por lo que creí relevante, de acuerdo con las estrategias de enseñanza de la historia, utilizar la narración como cierre de

la sesión, haciendo énfasis en que Carlota fue la primera mujer en gobernar México, compartiendo el poder con Maximiliano y algunas aportaciones que hizo cuando fue emperatriz regente.

#### **6.3.4. Informamos el papel que tuvo Carlota en México**

El 16 de enero a las 8:30 de la mañana, les entregué a los equipos boletines informativos diversos, para que los estudiantes los compararan e identificaran similitudes y diferencias entre ambos.

Enseguida, puse en contexto la situación de dar a conocer la importancia que tuvo Carlota en la historia de México por medio de un boletín informativo. Hice énfasis en considerar los elementos del boletín informativo, así como informar las acciones realizadas en México en el Segundo Imperio. Los estudiantes elaboraron el primer borrador aproximadamente en 60 minutos, por lo que mi función como docente fue estar monitoreando los equipos.

En esta parte de la elaboración de borradores, hubo dos momentos críticos con dos equipos al momento de organizarse. En ambos, hubo coincidencia en cuanto a argumentar que una niña quería controlar las actividades, sin darles la oportunidad de trabajar. Mi intervención en cada situación fue que los integrantes expusieran su sentir ante la situación, y le comenté a cada alumna la necesidad de confiar en el trabajo de los compañeros y no querer controlar todo, sino hacer un trabajo colaborativo.

El haber tenido estas dos situaciones, me hace reflexionar sobre el papel que tienen las niñas en los equipos, pues en ambas situaciones se comentó que “controlan” todo. ¿Acaso será también una construcción social? o ¿Aquí se puede visualizar que se rompe el estereotipo de considerar a las mujeres obedientes y sumisas? Esto lo relaciono con la actividad de inicio en la conformación de equipos, en donde comentan que las niñas son regañonas.

Al término de la sesión solicité los borradores para realizar una heteroevaluación, en donde los únicos dos criterios que consideraría al evaluar fueron que cumplieran con las características del boletín informativo y dieran a

conocer el papel que tuvo Carlota. De los primeros seis borradores, sólo dos cubrieron dicho requisito, sin embargo, observo que en el boletín se enfatiza la vida de Carlota y la locura de ella. En la evaluación que realizo en cada uno de los borradores, les escribí comentarios para retroalimentarlos, cuestionándoles si esa información se refiere a la participación de la mujer o sólo a datos biográficos, así como cumplir con las características de forma para ese tipo de texto.

Les entregué a diferentes equipos los borradores junto con una escala valorativa con criterios, para que se coevaluaran y dieran comentarios para mejorarlo. Al término de ello, les comenté que sus compañeros y yo les hicimos retroalimentación para perfeccionar los boletines por equipos. Por lo que después de leerlos, era necesario hacer ciertas modificaciones atendiendo a los comentarios, y dar comienzo al segundo borrador y a la versión final.

Tuve que modificar la actividad de elaboración de la versión final, por requerimientos de supervisión escolar, puesto que los días jueves y viernes tuve que aplicar la prueba de Sistema de Alerta Temprana (SISAT), en donde se valora cálculo mental, producción de textos escritos y lectura. La dinámica de la escuela se organizó dividiendo al grupo en dos partes para evaluarlos durante dos días. Fue después del receso del día jueves 17 y viernes 18 de enero, cuando continuamos con la versión final del boletín informativo. Les entregué materiales pertinentes para la elaboración de sus trabajos, y elaboraron la versión final en las mesas que están en la cancha de la escuela.

Estuve constantemente presente en cada equipo monitoreando y haciendo cuestionamientos sobre la información que iban escribiendo. Considero relevante mencionar un momento crítico en cuanto a la información que los estudiantes ponen en el boletín, ya que principalmente la mayoría de los equipos siguió concentrándose en datos biográficos. Esto me lleva a suponer que no existe comprensión lectora o no tienen la habilidad para discriminar información. Es necesario que trabaje en ello para el logro de los aprendizajes esperados.

A continuación, se muestran dos boletines informativos de los seis que se elaboraron en los equipos.



Artefacto 3.5. Fotografía. Boletín informativo del papel que tuvo Carlota en México.

17/01/2018

Estos dos boletines que se presentan como artefactos muestran el logro del objetivo planteado de dar a conocer el papel que tuvo Carlota en la historia de México. En el boletín izquierdo, el título es muy atractivo y muestra la comprensión de nombrar precisamente ese dato que no está presente en los libros de Historia, además enfatizan que no es mexicana y que fue mejor que Maximiliano, sin embargo, van perdiendo el objetivo al mezclar datos como los celos de Carlota y finalmente cierran el boletín con el papel que tuvo al decretar leyes que promovieran la educación gratuita para todos los niños. En cuanto a la forma del boletín, éste no cumple con los requisitos ni en la relación de las ideas que no tienen coherencia, pues mientras hablan de los celos unen la idea con la promulgación de leyes.

En el artefacto referido al segundo boletín, el título es también atractivo conforme al propósito planteado; comienzan narrando el título nobiliario para posteriormente hablar de las acciones impulsadas por ella como el telégrafo o los ferrocarriles, así como la abolición de castigos corporales a los esclavos. Incluso agregan un dato interesante sobre la incapacidad de tener hijos, pero ocurre lo mismo que en el anterior equipo, unen esa idea junto con la ley que impulsó para la educación de los niños y finalmente cierran diciendo que se preocupaba por México al no ser mexicana.

En los demás equipos, un equipo logró explicar el papel que tuvo en México, sin embargo, los otros tres equipos se concentraron en poner datos biográficos, aspecto que en la heteroevaluación que realicé en cada equipo en los borradores con comentarios, se muestra que muy pocos modificaron. Esto también es importante analizar porque quiere decir, como anteriormente he señalado al evaluar los borradores y la versión final, que los niños suelen hacer pocas modificaciones y no atender a los comentarios.

### **6.3.5. La autoevaluación: la importancia de trabajar en conjunto niñas y niños**

Al término de la sesión, les entregué una autoevaluación por equipo la cual valoraba diversos elementos en cuanto a la organización interna de cada uno de los equipos. En la siguiente tabla concentro las respuestas de los estudiantes en la autoevaluación:

Pregunta	Respuestas de los equipos
<b>¿Qué opinas de que las niñas organicen las actividades?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unas regañan y otras no.</li> <li>• Es lo mismo</li> <li>• Que los niños también podemos hacer eso</li> <li>• Está bien.</li> <li>• Es mejor las niñas porque son organizadas y enojonas.</li> </ul>
<b>¿Qué opinas de que los niños organicen las actividades?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unos regañan y otros no.</li> <li>• Es igual</li> <li>• Que las niñas también pueden hacer eso</li> <li>• Está bien.</li> <li>• Se pelean, no se saben organizar porque mandamos y no hacemos nada.</li> </ul>
<b>¿Te gustó trabajar con el equipo que seleccionaste libremente? ¿Por qué?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No, porque no me dejaban hacer algo.</li> <li>• Sí, porque nos divertimos.</li> <li>• Si porque trabajamos.</li> <li>• Más o menos porque casi no nos organizamos.</li> <li>• Si porque todos trabajamos en equipo.</li> </ul>

**¿Por qué es importante trabajar en conjunto niñas y niños?**

- Porque así no tenemos problemas
- Porque tenemos más ideas, se divierten y trabajamos más.
- Para no hacer estereotipos.
- Porque aportamos más información.
- Para no hacer estereotipos.

Artefacto 3.5. Autoevaluación de los equipos. Valoración del trabajo con niñas y niños.

17/01/2018

Este artefacto es muy valioso en información y advierto que ya hay evidencia de que el propósito dirigido al alumnado respecto del aprendizaje entre iguales y la participación en las diferentes actividades propuestas, se cumple, principalmente porque se muestra cómo van evolucionando en la valoración entre iguales; niñas y niños pueden organizar actividades, pero sobretodo se nota un gran cambio en la última pregunta sobre el porqué es importante trabajar niños y niñas en conjunto.

En el artefacto se hace evidente que las respuestas del estudiantado son muy favorecedoras para prácticas más equitativas en cuanto a género porque argumentan que no habrá problemas, incluso que habrá más gama de ideas e información y diversión; un equipo mencionó que ahora se juntaban a la hora de lonchar, y esto lo veo muy fructífero en la dimensión relacional del grupo. Lo que llamó más mi atención fue que dos equipos responden “para no hacer estereotipos”, y esto denota que mi constante intervención ha incidido en el alumnado para generar este tipo de concepciones de los estereotipos, por lo que se ve un avance significativo en comparación del primer análisis de la práctica.

Finalmente, el lunes 21 de enero, todo el grupo propuso ir a pegar los boletines fuera de la escuela. Dentro de mi planeación estaba estipulado dentro del centro escolar, sin embargo, como parte de mi filosofía docente, considero que la funcionalidad que tiene la producción de textos escritos es tener público real, en este caso la comunidad de La Pila. También como otro principio de acción es que me gusta ser democrática y atender a las propuestas del alumnado. Me alegró ver su emoción pegando los boletines en la panadería, en el preescolar y en la delegación.

### **6.3.6. Logros alcanzados al conocer el papel de Carlota en la historia**

Cada vez existe una mayor evolución en mi práctica docente, desde el apoyo que hay en la cotutoría, la confrontación teórica, el apoyo de mi tutora y el curso de género al que asisto, como parte de mi formación para el desarrollo de esta investigación, porque mi mirada de género hacia el diseño, intervención, reflexión en y sobre la práctica, me ha permitido identificar situaciones en las cuales antes no era sensible ni conocía los elementos que se pueden emplear en una intervención encaminada a responder ¿Cómo favorecer la participación equitativa en el alumnado de quinto grado a través de la sensibilización y transversalidad de la perspectiva de género? He notado la gran importancia que tiene la sensibilización para favorecer la mirada crítica en los niños y niñas.

Con relación a los propósitos de la sesión “Que los estudiantes comparen la participación de hombres y mujeres y den a conocer la importancia de la mujer en el segundo imperio”, considero que se cumplió al 60%, puesto que cuatro equipos lograron informar sobre el papel de la mujer en el Segundo Imperio. En cuanto al propósito del tema de estudio, en este diseño es observable “Fortalecer mis competencias personales y profesionales mediante el diseño, aplicación y evaluación de estrategias como la sensibilización y transversalidad de la perspectiva de género para potenciar la participación equitativa del alumnado”, porque el trabajo del diseño e intervención tienen una mejor estructura al trabajar las actividades de sensibilización y posteriormente la perspectiva de género en la asignatura de Historia y Español de forma transversal.

En esta intervención docente también se logra vislumbrar la reflexión del alumnado en cuanto a los cambios de la mujer y el hombre en la historia, que abona al enfoque de la asignatura en cuanto no memorizar, sino comprender procesos históricos, y el trabajo de las nociones de historia de cambio y permanencia.

Considero un logro más en mi intervención trabajar de manera interdisciplinar las asignaturas de Español e Historia con mi tema de estudio, no de manera fragmentada, ni disciplinadamente, pues según Imbernón (2014), la consecuencia de

realizar la enseñanza de manera disciplinar “puede ser un obstáculo para dar respuesta a los actuales problemas sociales y educativos de la cotidiana... provoca deconstrucción de los saberes, y por lo tanto, introduce en la educación una automatización, una superficialidad de los conocimientos” (p. 56). Por lo tanto, trabajar de manera interdisciplinar, ayudará al aprendizaje comprensivo que combina destrezas de más de una disciplina para estudiar un tema o problema central.

Considero que con estas acciones estoy aportando a la innovación educativa, porque según Cañal de León (2002), es un proceso que observa la vida en las aulas, la organización, la dinámica de la comunidad educativa y la cultura profesional del profesorado. Esta innovación ayuda a modificar la realidad vigente, modificando concepciones y actitudes, métodos e intervenciones y mejorando o transformando.

### **6.3.7. Qué aprendí y cómo puedo mejorar mi práctica**

Al analizar esta tercera evaluación de la intervención docente, puedo mencionar que es necesario detectar en cada intervención áreas de oportunidad y hacer ajustes en las posteriores, esto es lo que he visto que me ha ayudado a tener avances en la práctica.

Considero que las actividades de sensibilización tienen que también estar interrelacionadas con la situación de aprendizaje diseñada y ser más concretas, pues considero que realicé un cambio en la puesta en práctica, a pesar de que en mi diseño sí estaba intencionado así, apegarse a la planeación puede parecer en ocasiones difícil cuando las mismas interacciones te llevan a otro lado.

Discurro que emergieron datos importantes a analizar y que será necesario buscar una intervención pertinente. Primeramente, en el equipo de cotutoría, se analizó mi hipótesis del bajo desempeño en la discriminación de la información para lograr transmitir el papel que tuvo Carlota en los boletines, sin embargo, pudiera hacerse una segunda hipótesis, ¿Acaso los estereotipos de género que tiene el alumnado obstaculizan la visualización de papeles importantes de mujeres en la historia? Será necesario tener esto bajo observación y darle seguimiento. El

segundo reto es desarrollar la democracia en el grupo, así como sensibilizar a las alumnas acerca de que se puede llegar al consenso, ayudarlas a disminuir las actitudes “mandonas”, y precisamente reflexionar sobre los roles en donde se cree que los niños no tienen la capacidad de hacerlo.

Otro reto importante es la complicación que he tenido en buscar la transversalidad de género, pues esta mirada no la tienen la mayoría de las asignaturas, por lo que es necesario tener creatividad y aplicar la perspectiva de género para saber hacer diseños que cubran el logro de los aprendizajes planteados en el plan de estudios del grado, así como abonar a prácticas en favor de la equidad de género en las aulas.

La importancia que tiene el desarrollar el diálogo y el juicio crítico en el alumnado es primordial para poder conocer los alcances de las intervenciones, por lo que las situaciones de aprendizaje tienen que dirigirse siempre a la búsqueda de espacios que lo permitan.

Finalmente, al haber trabajado con la asignatura de Historia, representó para mí un reto sustancial, porque considero que soy débil en dicha disciplina. El diseñar esta situación me llevó a la búsqueda de datos relevantes del papel de la mujer en la historia a través de documentales y la lectura, lo cual implica a la par tener dominio del enfoque y del contenido. He aprendido que preparar una clase bien estructurada y que brinde un aprendizaje integral a los estudiantes, depende en gran medida del tiempo y compromiso que dispongamos como docentes para clases exitosas.

## **6.4. Diseñamos espacios equitativos en la clase de educación física**

*“Que nada nos defina, que nada nos sujete,  
que la libertad sea nuestra propia sustancia.”*

***Simone de Beauvoir***

La innovación debe nacer de cada uno y corresponder a las necesidades y preocupaciones que el entorno y el alumnado presenten en el aula. El contenido de este apartado da cuenta del análisis de la cuarta situación de aprendizaje a favor de generar espacios equitativos entre el alumnado de quinto grado de primaria que atiende.

Se encontrarán los referentes curriculares, teóricos, metodológicos y del tema de estudio, que dan sustento y confrontación a las deliberaciones en el diseño y aplicación y a los artefactos y hallazgos de esta intervención.

La innovación de este nuevo diseño, parte de las reflexiones finales del anterior análisis de la práctica, en donde se busca innovar desde el diseño, ampliar escenarios y personal educativo en donde el alumnado pueda interactuar, fortaleciendo el papel activo en su propio aprendizaje.

Asimismo podremos ubicar en diferentes apartados, los momentos de aplicación que dan muestra de la organización grupal, ambiente de aprendizaje, uso de tecnología, estrategias didácticas de enseñanza y aprendizaje, que abonan a favorecer espacios coeducativos en donde se potencie el aprendizaje y la participación activa.

### **6.4.1. Construyendo un proyecto que rescate las voces de niñas y niños de la escuela**

La cuarta situación de aprendizaje que desarrollé para atender el tema de estudio, tiene por nombre “Diseñamos espacios equitativos en la clase de educación física”. En este trabajo fue posible articular las asignaturas de Español, Matemáticas y Formación Cívica y Ética. A continuación se muestra la articulación de diferentes áreas curriculares:

<b>Propósito de la sesión</b>	
“Que el alumnado de quinto grado de primaria reflexione críticamente sobre las actividades de la clase de educación física para diseñar en colectivo espacios equitativos y actividades sin estereotipos de género.”	
<b>Asignatura</b>	<b>Aprendizaje esperado</b>
<b>Español</b>	Que los alumnos utilicen las convenciones de una gráfica de barras para relacionar una tabla de frecuencias con su representación gráfica.
<b>Formación Cívica y Ética</b>	Emplea prácticas democráticas para favorecer la toma de acuerdos en los contextos donde se desenvuelve.
<b>Pensamiento matemático</b>	Emplea gráficas para representar información.

(SEP, 2011).

Consideré pertinente trabajar con la modalidad de proyecto didáctico, porque en mis anteriores intervenciones, utilicé el de secuencia didáctica, taller didáctico y secuencia formativa; además, en mis conclusiones centrales del anterior análisis de la intervención, logré identificar la importancia del trabajo interdisciplinar, y así buscar otra modalidad que no fuera secuencia didáctica o formativa, para seguir instrumentando alternativas desde el diseño que aporten respuestas a la problemática motivo de estudio.

Según Tippelt & Lindemann (2001), trabajar bajo la modalidad de proyecto en el aula, no sólo es darle un papel activo al alumnado, sino hacerlos partícipes de las decisiones que se van tomando grupalmente en un:

Proceso interactivo entre el aprendizaje y el mundo laboral, el individuo y el grupo. Las diferentes formas de autocontrol durante todo el proceso del proyecto hacen que los aprendices lleven a cabo un proceso permanente de reflexión sobre su forma de actuar (autodeterminación y responsabilidad propio de los mismos miembros/os del grupo)” ... “Un proyecto va más allá. El proyecto se basa en una idea que se quiere llevar a la práctica. Se comenta, se discute, se verifica, se toman decisiones y se evalúa la puesta en práctica de la idea del proyecto... (p. 12).

El diseño de este proyecto implicó un reto sustancial por la implicación del grupo, y por la necesidad de considerar todas sus características, partiendo de situaciones reales, de relevancia práctica, orientado al alumnado, a la acción, al producto, a los procesos, de forma holística, de realización colectiva y carácter interdisciplinario.

Reconozco que parte de mi formación inicial y trayectoria como docente, tenía creencias diferentes sobre la modalidad, misma que he comenzado a movilizar con el acompañamiento de la teorización.

Consideré importante trabajar con las niñas y los niños la sensibilización sobre los espacios y actividades distribuidas estereotipadamente en la escuela, sobre todo en la clase de educación física, pues el mismo grupo ha mostrado especial interés por diversificar actividades y juegos durante esta clase, en razón de que resulta común que en el grupo que atiendo los niños jueguen fútbol y las niñas sean porristas o jueguen a saltar la cuerda. Incluso logro observar ese patrón en toda la escuela desde hace tres años que trabajo en la institución.

#### **6.4.2. ¿Cómo es la clase de educación física?**

La actividad de inicio consistió en la recuperación de los conocimientos previos, la cual se efectuó el día 1 de marzo a las 8 de la mañana. Salimos a la cancha de la escuela, lo cual emocionó mucho al grupo, infiero que el cambio de escenarios es lo que los motiva; le solicité al alumnado sentarse en un círculo, en donde les entregué una hoja en la cual dibujaron cómo es la clase de educación física, qué les gusta y qué no les gusta, facilité diversos materiales como marcadores de colores para que expresaran lo solicitado.

La idea inicial era que los niños y las niñas pegaran sus dibujos en los alrededores de la cancha, sin embargo, ésta estaba ocupada por la nueva profesora de educación física con un grupo, así que como el alumnado se mostró inquieto y atento a la nueva profesora, decidí regresar al aula para poder escuchar más claramente lo que habían plasmado en el dibujo. Considero que este principio de acción se explica porque me gusta que el grupo esté atento a las demás

participaciones de sus compañeros y compañeras, así como a mi intervención sin distracciones.

Coloqué alrededor del pizarrón cinta adhesiva, la cual los estudiantes tomaban para pegar sus dibujos. Les solicité que acomodaran sus asientos en forma de luna y se acercaran al pizarrón para poder observar los dibujos y escuchar atentamente las participaciones. Requerí de manera voluntaria, a quién quería pasar a exponer sus creaciones, a lo cual surgieron rápidamente manos levantadas para participar. Tengo que mencionar que me sorprendió que de las ocho manos levantadas, seis correspondían a alumnas, tres de niñas que no participan constantemente, lo cual hizo que me alegrara ver que su participación fuera de manera voluntaria, especialmente Lizeth, Isela y Jocelyn, quienes se caracterizan por ser tímidas y reservadas en clase.

Isela fue la primera en levantar la mano. Comentó que lo que a ella le gusta de educación física es jugar en la cancha y jugar futbol, decía: “ahora que me di la oportunidad de jugar futbol hasta pude meter un gol”, lo cual felicité por haber descubierto esa cualidad. La participación de Lizeth y Jocelyn tornaron al mismo punto: Jocelyn comentó: “a mí me gusta que usted nos ponga a jugar juntos, y no como antes el maestro nos ponía a jugar a las cuerditas”. Cabe mencionar que el profesor de educación física se jubiló en el mes de enero, por lo que durante dos meses estuve cubriendo la clase de educación física, y es por eso que las intervenciones de estas tres niñas son importantes.

Me gusta de la clase de educación física	No me gusta de la clase de educación física
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Me gusta el futbol” (13 coincidencias).</li> <li>• Carreritas, beis pateado.</li> <li>• “A mí me gusta el básquet bol, jugar bien sin peliar”.</li> <li>• “Me gusta el básquet bol, es divertido porque son muchos jugadores, sin pelear.” (3 coincidencias).</li> <li>• Me gusta el exatlón, porque jugamos todos. (6 coincidencias).</li> <li>• “Juego, me divierto, doy bienestar a mi cuerpo”:</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “No me gusta hacer ejercicio”.</li> <li>• “Jugar futbol”. (3 coincidencias).</li> <li>• “No me gusta básquet bol, porque no sé jugar y además no se meten bien”.</li> <li>• “Exatlón” (2 coincidencias).</li> <li>• “Básquet bol” (4 coincidencias).</li> <li>• “No gusta física porque algunos compañeros me pegan”.</li> <li>• “Porque siempre jugamos lo que dicen las niñas”.</li> <li>• “Voleibol”. (2 coincidencias).</li> <li>• “No me gusta física porque algunos compañeros empiezan a peliarse”. (6 coincidencias).</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Que las niñas se den la oportunidad”.</li> <li>• “Brincar la cuerquita”.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Problemas”.</li> <li>• “Accidentes”.</li> <li>• “El profe nos deje solos”.</li> </ul>
---	---

Artefacto 4.1. Tabla de información del grupo en la que se concentran opiniones del alumnado de la clase de física. 1/03/2018

Considero valioso este artefacto porque muestra la transición que hay de mi intervención en la clase de física, ante una necesidad sentida, pero también donde tuve la oportunidad de diversificar las actividades, como futbol, futbeis, basquetbol, y un rally en donde fomenté la reflexión y participación de manera mixta en cada equipo, porque el profesor anterior tenía prácticas de enseñanza un tanto tradicionales y estereotipadas privilegiando la cancha para que los niños jugaran futbol en tanto que a las niñas les asignaba cuerdas para saltar o les entregaba taparrosas para hacer torres o que fueran porristas de los niños.

Al respecto, Faiholh (1997), menciona las creencias en el desarrollo del deporte y la educación física:

los varones tienen más fuerza y necesitan “descargarse” en actividades fuertes mientras las niñas son más tranquilas, juegan, camina, pasean en bicicleta o hacen aeróbic, que el deporte puede lesionar los órganos de reproducción; que no pueden realizar los ejercicios durante la menstruación, que la estructura ósea y la musculatura femenina impiden el desempeño adecuado en los deportes, cuestiones todas vinculadas a una falta enorme de información (p. 69).

En otros ciclos escolares, me he encontrado algunas de estas prácticas de los profesores de educación física, situación que me lleva a pensar ¿Acaso habrá una relación en cuanto a que sean hombres la mayoría de los profesores de esta asignatura?

También es relevante mencionar que tuve una hipótesis en las respuestas que daría el alumnado en los dibujos, sin embargo, la mayoría de sus respuestas se concentraron en las clases que de manera reciente había propuesto. Debo reconocer que no soy experta en la asignatura de educación física, y la valoración que hago al docente que atendía las clases, tiene que ver con lo que observaba.

En la intención de seguir las recomendaciones de la modalidad de proyecto me pregunté ¿Pasará lo mismo en los demás grados? ¿Cómo podemos saber lo que los demás piensan sobre la clase de educación física? Estas preguntas fueron el detonador para que se acabara de consolidar la modalidad de intervención. Entre el estudiantado surgió la idea de conocer qué piensan los demás grados: Israel propuso observar todas las clases de educación física; Raúl de poner cajas como un buzón y que los niños y niñas escribieran; Bryan propuso poner un cartel muy grande en el cual pasaran a escribir, y finalmente Yesenia propuso la encuesta.

Tengo que mencionar que el proyecto me daba temor, a pesar de que existen contenidos curriculares planeados, uno tiene que respetar las decisiones del alumnado, esto implica que como docente considero que el rol del estudiante es activo según el paradigma cognitivo. Al respecto, Hernández (1998), dice que el estudiante es un “sujeto activo procesador de información, que posee competencia cognitiva para aprender y solucionar problemas” (p. 134). Por lo que consensamos las propuestas, explicitando ventajas y desventajas. Al respecto, Christian comentó que su mamá hace encuestas electorales casa por casa para obtener información y la comunican con tablas. Él propuso realizar encuestas y una tabla para concentrar la información, lo cual lo considero una parte epistémica porque logró hacer una conexión de sus saberes experienciales.

La mayoría votó por la propuesta de Yesenia; posteriormente les pregunté qué se necesitaba hacer para realizar una encuesta, cómo nos íbamos a organizar. Raúl comentó que sugería que se formaran seis equipos, uno para cada grado, a lo cual el grupo estuvo de acuerdo, así que comenté que podían agruparse de manera libre, considerando que fuera de manera balanceada, además de respetar las decisiones que tomaran, mi intención también era corroborar si en los equipos se integraban de manera mixta, de acuerdo a lo que habían comentado de la importancia de niñas y niños en la intervención pasada. De los seis equipos, dos no estuvieron distribuidos de manera equilibrada, en donde pude observar que su criterio de integración fue por afinidad y amistad, lo cual considero como un retroceso, sin embargo, sé que este reconocimiento es un proceso paulatino de aplicación del trabajo entre niños y niñas. Les solicité que era necesario armar un

plan en el cual dijeran qué actividades harían para realizar las encuestas; la actividad terminó entregando el plan de trabajo por equipos.

#### **6.4.3. Elaboramos y aplicamos encuestas para conocer las voces de niñas y niños de la escuela**

Como segunda sesión, el jueves 2 de marzo, a las 10:45 de la mañana, solicité al alumnado que vieran su plan de trabajo, el cual por equipos comentaban que era hacer su encuesta. Les pregunté si conocían cómo era; algunos comentaban que muy poco, otros nada, unos recordaban que el ciclo pasado habían elaborado una, pero no recordaban su forma. Les pregunté cómo podíamos saber cómo son, y el grupo comentó que en el diccionario, y varios buscaron y leyeron, otros sacaron el libro de Español. Les comenté que compararan la definición con la encuesta que habían encontrado en su libro de texto. En seguida, di a cada equipo tres formatos de encuesta, las cuales analizaron y en plenaria comentaron las semejanzas y diferencias.

Siguiendo el trabajo planeado, elaboramos el objetivo de la encuesta. Los niños y niñas dijeron: “conocer la opinión de la clase de educación física para dársela a conocer a la nueva maestra de educación física”, lo cual daba un destinatario real, rasgo del enfoque de la asignatura de Español, con las características de las prácticas sociales del lenguaje, misma que de manera directa implican un propósito comunicativo, vinculadas a un contexto social de comunicación, y a considerar destinatarios y un tipo de texto involucrado (SEP, 2011). A partir del armado de este objetivo en colectivo, comenzaron con la elaboración de su primer borrador de la encuesta. Al término de éste, realicé una heteroevaluación, en donde hice comentarios en cada trabajo con apoyo de una escala valorativa.

Con el desarrollo de estas dos fases del proyecto reflexiono que dicha modalidad abona a una coeducación en el aula, la cual, según Ramos (2002), es un proceso que exige la eliminación de discriminaciones, implica relación respetuosa y equilibrada con el otro sexo, fortalece una comunicación positiva y enriquecida que

se produce por el diálogo y la participación de proyectos comunes y por lo tanto deben ser explícitos e intencionados en el planteamiento. Trabajar el proyecto, además de darles un papel activo en su propio aprendizaje, favorece el diálogo y las decisiones entre niños y niñas sobre su propia planificación en el desarrollo de las actividades.

El lunes 5 de marzo, continuamos las actividades, pues el día viernes fue el encuentro lector de la escuela. Se volvieron agrupar en los equipos ya conformados. Comenzaron a hacer correcciones y a elaborar el segundo borrador. Al término de éste, se intercambiaron los borradores para proseguir con la coevaluación, ya que esta práctica ya se ha institucionalizado en el aula. Con una escala valorativa evaluaron a sus compañeros para dar una retroalimentación con el objeto de mejorar sus producciones escritas.

Al término de las correcciones, cada equipo pasaba al aula de medios, porque dentro de sus planes estaba programado asistir al centro de cómputo a realizar la versión final. El hacer uso de las computadoras en donde transcribirían el borrador final de las encuestas, para imprimirlas y fotocopiarlas resultó motivante para el alumnado. En esta actividad hubo diferentes ritmos de trabajo, por lo que estuve como guía apoyando o mediando, e infiero que esto se debe a la diversidad en los equipos, puesto que como no los conformé yo, dos de ellos no estaban equilibrados y presentaban mayor rezago especialmente los conformados por amistad.

Es importante señalar que en la agrupación conformada por Israel, Samuel, Darey, Elvin y Paola, hubo problemas de organización y de concentración en el trabajo, incluso la alumna decidió salirse de ese equipo por las diferencias que tuvieron, y por el rezago en las actividades. Esto lo considero un incidente crítico (Monereo & Monte, 2011), porque es un conflicto que aparece insospechada y explosivamente y desestabiliza el ambiente de aprendizaje.

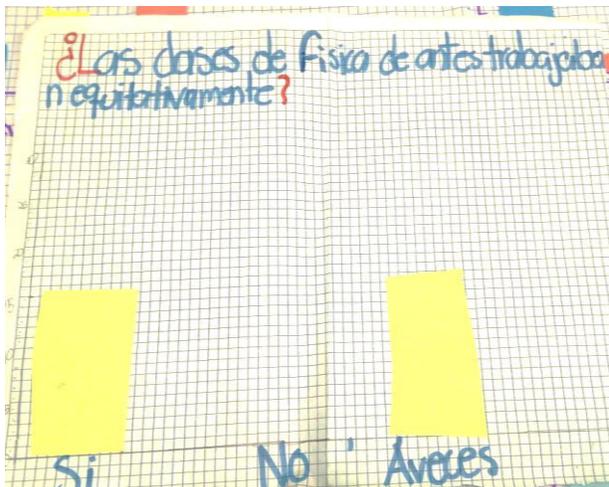
Finalmente, los equipos fueron a solicitar permiso a cada grado para realizar la encuesta; después fueron a encuestar a cada grupo, y durante esta actividad se mostraron muy motivados. Este tipo de actividades forman parte de mi filosofía docente, porque busco constantemente salirme de los muros del aula y que el

alumnado tenga contacto con otros destinatarios, sea personal docente o niños y niñas de la misma escuela, para que encuentren significado, relevancia y motivación por lo que van aprendiendo.

#### 6.4.4. Analizamos las encuestas ¿Qué datos descubrimos?

La actividad se desarrolló el miércoles 7 de marzo en la mañana, pues el martes fui requerida en supervisión escolar como moderadora de actividades de encuentro lector a nivel de zona, por lo que, agrupados en sus equipos, les entregué una guía en la cual se apoyarían para sistematizar la información de las encuestas. En esta parte de la intervención realicé una modificación en mi planeación, puesto que los imprevistos de suspensión de clases, me llevaron a tomar deliberaciones. Con el apoyo de una tabla de datos, los grupos pudieron organizar la información de las encuestas, para después sistematizarla en gráficas de barras. Dentro de los equipos logro observar que los roles están distribuidos equitativamente, no como al inicio de mis intervenciones, en donde las niñas eran las encargadas de escribir, decorar, mientras que los niños eran espectadores, ahora hay mayor participación de niños, recortando, escribiendo, decorando, y las niñas también delegan más el rol de mandar.

En la siguiente imagen se muestra como artefactos dos gráficas de un equipo, en el cual se analizó una pregunta específica: si las clases de educación física eran equitativas.



En este artefacto podemos ver cómo el alumnado de la escuela responde ante los cuestionamientos de si visualizaba la equidad en las clases de educación física y si les gusta trabajar juntos niños y niñas, a lo cual, en la gráfica 1 la opinión del alumnado encuestado está dividido al 50% en dar respuesta positiva y de tal vez. Este resultado se repite en las demás gráficas de los demás grados, incluso contestan que sí comparten la cancha. Estos datos me sorprendieron y a los propios equipos, porque esperábamos encontrar que los niños y niñas de la escuela se dieran cuenta de que no son compartidos los espacios ni les ponen los mismos juegos, deduzco que esto tiene que ver con que es una práctica naturalizada.

Al respecto Bonder, citada en Flores (2006), menciona investigaciones sobre los juegos infantiles en las escuelas:

Las/os maestras/os aceptan que los alumnos dominen el espacio del patio del recreo, porque ellos tienen una energía especial que deben descargar. Idea que parece de un sustento científico y que se basa en mitos sobre la sexualidad masculina y que buscan justificar las acciones de los varones, inclusive aquellas cargadas de violencia. Existe un porcentaje mayor de profesoras/es que consideran natural la existencia de juegos diferentes para niños y niñas, lo que conlleva a que se limiten las oportunidades de diversión de las/os infantes. Los niños practican juegos activos que requieren más espacio físico, que implican más riesgos y que desarrollan la audacia, la aventura, la independencia. Las niñas, en cambio, tienden a disfrutar con juegos más tranquilos que se practican en espacios reducidos, desarrollando la timidez y la dependencia. En esta medida, los juegos infantiles parecen reiterar prácticas sexistas en las interacciones escolares (p. 14).

Mientras las y los docentes no pongamos situaciones donde exista una reflexión crítica, y sobretodo, no se desprenda una misma o uno mismo y a nivel personal sobre los estereotipos sexistas, difícilmente se encaminará a que niñas y niños de la institución educativa logren disminuir los estereotipos; esto explica precisamente los datos que arrojaron las encuestas.

Me resulta interesante analizar la segunda gráfica elaborada por el alumnado, porque el alumnado de sexto grado muestra poco interés por jugar juntos niños y niñas. Considero que en esta travesía de los niños y niñas de sexto grado han tenido demasiados años con las prácticas de segregación, por lo tanto, muestran poco interés por convivir entre ambos sexos. Esto me parece otro dato relevante porque en los demás grados no mostraron desagrado por trabajar juntos. Puedo inferir que esto tenga que ver con la edad o como anteriormente mencioné, no se ha sensibilizado al alumnado. Y también se relaciona con el papel que tiene el profesorado al no dialogar con el alumnado. Gonzalo y Pérez (2011), menciona la consecuencia de esto:

El paradigma del niño o niña desinformado es imperante; esto a la vez tiene efectos en niñas y niños, quienes finalmente terminan reproduciendo el conocimiento que los sujetos adultos proponen; no hay una enseñanza de un juicio más crítico. No se les pregunta, ni se les informa, y los adultos y adultas terminan proponiendo actividades que interpretaron de la infancia, a partir de un conocimiento objetivo y abstracto, no desde la subjetividad de las niñas y los niños. A partir de aquí, las niñas y los niños tienen poco acceso a oportunidades y espacios de participación, a lo menos de manera formal (p. 816).

Es por ello que tiene que haber mucho diálogo con niñas y niños, sobre el compartir espacios y convivir juntos, para que no lleguemos a sexto grado de primaria con esa poca motivación o desinterés por el trabajo en conjunto sin importar el sexo al que pertenezcamos.

El viernes 9 de marzo continué con la actividad de cierre, pues como un acuerdo en la escuela, el día que se tiene junta informativa y de rendición de cuentas con padres y madres de familia, no se cita al alumnado, por lo que esa semana se vieron reducidas las sesiones de intervención, por dicha organización interna.

Previamente estuve valorando el diseño, las actividades que faltaban, el tiempo y el propósito de las sesiones, por lo que decidí hacer ajustes y cambios en cuanto a mi papel como parte del proyecto que implica sólo ser guía, sin embargo ante este panorama, decidí modificarlo más hacia un paradigma conductista

(Hernández, 2012), en el cual mi objetivo es dar una explicación sobre las diferencias entre consenso y votación, por lo que llegué muy temprano al aula, a hacer ajustes en cuanto a la organización de espacio, necesitaba acomodar sus asientos en forma de asamblea, pegué todas las gráficas que en el interior de cada equipo que habían elaborado y preparé el equipo audiovisual. Menciono las acciones que realicé previamente a la clase, porque es la primera vez que lo efectúo de esta manera con el fin de optimizar tiempos, y porque ese día sólo tendríamos clase la mitad de la jornada. Esta situación me hace reflexionar y preguntarme ¿Cuántas veces podremos traer un diseño de intervención muy organizado y atractivo y que éste se vea afectado por las actividades escolares, imprevistos y organización externa e interna de la escuela?

Comencé la clase preguntando a los niños sobre sus hallazgos en las encuestas, a lo que varios comentaron que al igual que yo, estaban sorprendidos de algunas respuestas en las encuestas. Después de hablar de los resultados de las encuestas, les proyecté una presentación sobre los acuerdos democráticos, en la que se decía que éstos pueden tomarse por medio del consenso y votación. Previamente les había solicitado leer dos páginas de su libro de Formación en donde venían las diferencias entre ambos. Esta es la primera vez que como docente elaboro una presentación para exponer un tema, estoy consciente que rompí la forma que estuve trabajando en el proyecto, pero como parte de mi evaluación formativa, consideré preparar esta clase, en la cual sistematizara la información que ayudara al alumnado a comprender esta información para llegar al punto nodal de conformar una asamblea.

Después de haber visto las diferencias entre consenso y votación, les planteé la situación de realizar una asamblea en la cual por medio del consenso dieron propuestas para la situación “Diseña un espacio equitativo en la clase de educación física”. Anteriormente habían comentado invitar a la profesora nueva de educación física, por lo que integré la asamblea con un relator de las propuestas, una moderadora de las participaciones, y dos escrutadores. A continuación, se muestra las interacciones en las propuestas:

**Yesenia:** Yo opino que exploremos diferentes deportes, sin distinciones de género.

**Docente:** Gracias, Yasmín, tú modera las participaciones.

**Alexis:** Que todos juguemos equitativamente en la cancha.

**Docente:** ¿Qué otra cosa necesitamos para mejorar la clase de educación física?

**Christian:** Yo maestra, perdón, yo Yasmín. Que los niños y las niñas juguemos las mismas actividades y deporte que la maestra nos está poniendo.

**Docente:** (Le dicto lo que comenta Christian a Elvin que está escribiendo). Te agradezco esta participación, porque es una idea muy buena, porque tú siempre quieres fútbol.

**Cinthia:** Que un turno las niñas digan que quieren jugar, y otro día los niños.

**Samuel:** Es la misma idea que Christian.

**Citlali:** Divertirnos y no pelear.

**Yesenia:** Cuando calentábamos, nos ponía actividades, y algunos decían, qué aburrido.

**Bryan:** Hay que respetar las actividades que la maestra nos pone.

**Docente:** ¿Qué otra participación agregamos?

**Raúl:** Que la maestra de física, que no les dé cuerditas como el maestro Manuel y que a los niños el balón, que no haga lo mismo que él.

**Docente:** Entonces, que no separe juegos para niños y niñas.

**Raúl:** Sí.

**Yesenia:** Que haga equipos equitativamente.

**Alexis:** Que los niños junten a las niñas.

**Everardo:** Cuidar la fuerza porque a veces les pegamos muy fuerte al balón.

**Docente:** Ah, entonces cuidar la fuerza ¿para qué?

**Esteban:** Para no lastimarnos.

**Raúl:** Que pongan a diferentes capitanes.

**Docente:** Poner diferentes capitanes y capitanas.

**Jocelyn:** Que no nos deje solos.

**Docente:** Fíjense que valiosas son todas las participaciones, esto lo habían descubierto desde un inicio y en las encuestas, gracias Jocelyn.

Artefacto 4.3. Transcripción de la asamblea. 9/03/2018

Considero este artefacto apreciable, porque las ideas del grupo son muy interesantes, cuando el diálogo prevalece en el aula, del alumnado surgen ideas interesantes y mayor compromiso, esto tiene que ver con el enfoque de la asignatura de Formación Cívica y ética, mediante los procedimientos formativos utilizados en esta intervención docente, el diálogo, toma de decisiones, comprensión y reflexión crítica, participación y proyectos de trabajo, que se trabajaron en los diferentes momentos (SEP, 2011).

Claramente se puede ver que las intervenciones del grupo están enfocadas hacia el cambio de las clases de educación física. Además, las propuestas no sólo van enfocadas al cambio de la profesora sino también de los niños y niñas, se puede constatar también el papel activo que tienen en la asamblea al dar propuestas que provengan de su iniciativa, pero sobretodo las propuestas abonan a uno de los propósitos del tema de estudio de “Favorecer la participación equitativa en el alumnado de quinto grado a través de la sensibilización y transversalidad de la perspectiva de género para potenciar su propio aprendizaje”. Esto sucede en el momento que opinan que en los juegos y deportes, la cancha y los equipos participen todos juntos.

Logro vislumbrar un gran avance en el alumnado al no sólo identificar estas diferencias en el trato y en los espacios, sino el desarrollo de una persona crítica, expresiva de su pensamiento y sentimientos, pero sobre todo participe de las propuestas que se requieren para realizar un cambio, el verdadero reto viene ahora con la aplicación de estas propuestas.

Posteriormente enfatiqué la necesidad de valorar cuáles de las iniciativas eran realistas y estaban de acuerdo en realizarlas, enfatizando su libre elección. Cuando se pusieron a votación sólo se quitaron y modificaron las ideas de sancionar a los niños o niñas cuando se peleen, que haya capitanes y capitanas y que todos ayudemos a la maestra a guardar los materiales. Para terminar agregaron muy entusiasmados que las maestras y maestros se integren en las actividades, lo cual analizo que es relevante que el personal docente nos integremos en las actividades de la clase de educación física, dejar las prácticas de dejarle la clase al responsable

de esta asignatura, sino ser partícipe porque para el alumnado es muy importante nuestra participación.

Finalmente, como actividad de cierre, les dije que haríamos un dibujo individualmente sobre cómo sería el ideal de una clase de educación física equitativamente, lo cual les motivó y se mostraron concentrados en la actividad. Los dibujos fueron muy coloridos. Al observar todos los dibujos puedo resumir que en su mayoría expusieron una cancha de educación física en donde niñas y niños juegan fútbol. Esto lo veo como un logro, pues es una forma de expresar sus deseos y opiniones con respecto a la clase.



Trabajos del alumnado. Dibujo de una clase equitativa de educación física. 9/03/2018

#### 6.4.5. ¡Compartimos las propuestas con la maestra de educación física!

Gran parte de su proyecto consistió en dar a conocer los resultados de las encuestas a la maestra Alma, titular de la asignatura de educación física, por lo que consideré importante invitarla a la clase, en donde los estudiantes compartieran sus iniciativas. Además, en el protocolo de Allen en la cotutoría, en especial con un compañero de formación de educación física, me sugirió que diera a conocer estas

propuestas a la maestra, lo cual valoré mucho, y me permitió darle seguimiento a la actividad, a pesar de que la aplicación del diseño ya había concluido.

El martes 13 de marzo, a las 8:30, la profesora asistió al aula, el grupo estaba organizado en forma de herradura, en donde previamente les pregunté quién quería participar de manera voluntaria para socializar los resultados y propuestas. Participaron Marisol, Everardo, Bryan, Esmeralda, Cinthia, Yesenia y Raúl. El ambiente en el aula estaba en expectación y nervioso porque era una situación nueva. En el siguiente diálogo expongo las interacciones que hubo:

**Yesenia:** Nosotros hicimos unas gráficas y después...unas propuestas, y las propuestas son, hacer equipos equitativamente, niños y niñas,

**Marisol:** Cuidar la fuerza para no lastimar a los compañeros y compañeras.

**Cinthia:** Que la maestra siempre nos acompañe en la clase.

**Bryan:** Si hay algún conflicto con niño o niña que se suspenda una clase.

**Raúl:** Explorar diferentes deportes y juegos.

**Bryan:** Que todos juguemos equitativamente en la cancha.

**Esmeralda:** Que no nos separen los juegos por niños y niñas.

**Everardo:** Que los maestros y maestras jueguen con nosotros.

**Cinthia:** Este... maestra nosotros le queremos preguntar si quiere cambiar una de las propuestas o quiere poner otra.

**Bryan:** O cuál es su opinión de las propuestas.

**Mtra. Alma:** Primero felicitarlos por la actividad que hicieron, me parece muy padre que ustedes encuesten a sus compañeros, ¿a toda la escuela encuestaron?

**Grupo:** Sí.

**Mtra. Alma:** Porque así me doy una idea de lo que les gusta o no les gusta, yo no le quitaría nada, de hecho, me agrada la propuesta de conflicto con niño o niña que se suspenda una clase, creo que es una regla algo fuerte, pero si ustedes la acataran ¿no? todos vamos aprender, y no se vale que unos nos arruinen la clase ¿verdad?, y ... explorar diferentes deportes y juegos, a mí también me gustan mucho los deportes, pero en la clase de educación física no siempre podemos ver deportes.

**Cinthia:** Maestra, nosotros hicimos esta encuesta, porque el profesor Manuel a las niñas nos ponía a jugar cuerditas y a los niños futbol, y la verdad ya no queremos que pase esto.

Este diálogo es importante porque el grupo que participa expresa el proceso completo del proyecto, y se vincula con la socialización como parte de las fases del proyecto. Discurso que forma parte de un artefacto porque expresaron sus propuestas y no sólo se quedaron en el papel, sino que hubo una confrontación con la maestra Alma, la cual emitió sus felicitaciones hacia el trabajo del grupo y su opinión sobre las propuestas. Además, la alumna Cinthia puntualiza lo que se hacía antes en la clase del anterior profesor, con la separación de las actividades de niñas y niños, y esto habla de que no existe temor de expresar sus emociones y sentimientos, pero igualmente le solicita a la maestra que ya no quiere que pase esto, posicionándola en una postura crítica y activa. Realmente logro ver con la aportación en esta intervención final, que las niñas participan activamente en los procesos de aprendizaje y de temas de relevancia social, cuestión que se contradice con el papel pasivo que mostraban antes del proyecto, y por lo tanto denota que se favorece al propósito del alumnado, de favorecer la participación equitativa.

Finalmente, como cierre de la actividad intervine felicitando al grupo pero en especial a la maestra, porque su llegada coincidió con este diseño, y pudo establecerse un diálogo abierto y flexible con ella, pero lo más interesante es que la profesora trabaja también con perspectiva de género y sus clases son diferentes, pues en receso organizó un torneo de futbol el cual debe estar integrado por niños y niñas, y ha motivado y cambiado la dinámica de los recesos, dando oportunidad a que las niñas muestren sus talentos al igual que los niños. La profesora Alma hizo el comentario final, en donde invitaba al grupo a compartir estas propuestas con los grupos de la escuela y compartir la propuesta para exhibirla en un lugar visible.

#### **6.4.6. Logros de la clase de educación física**

Innovar no sólo es agregar nuevos elementos, sino también “es la actitud y el proceso de indagación de nuevas ideas, propuestas, y aportaciones, efectuadas de manera colectiva, para la solución de situaciones problemáticas de la práctica...”

(Imbernón, citado en Rimari, 1996). Con esta intervención a través de la innovación para el logro del propósito de la sesión, logré modificar mi propio papel en el proceso de enseñanza y aprendizaje, diversificar escenarios, implementar la modalidad de proyecto que es el eje rector de esta intervención, y dar un papel activo al alumnado en su aprendizaje.

Así como también pude conseguir de manera creativa, la aplicación del trabajo transversal de la perspectiva de género en las asignaturas de Español, Formación Cívica y Ética y Matemáticas. Vislumbro que es complicado en el momento del diseño, la actividad previa a la aplicación, y la cuestión del saber-hacer un entramado de aspectos curriculares, sociales, contextuales, de filosofía personal y las características del alumnado para poder aportar y ver cambios en la problemática que atiendo, sin embargo es enriquecedor cuando se logra entamar todo a favor de atender una problemática en el aula.

Considerar destinatarios reales como el alumnado de toda la escuela y la profesora de educación física, así como integrar la tecnología, dio gran motivación y esto denota que integro los intereses de los niños y niñas del grupo al que atiendo.

El logro del propósito “Que el alumnado de quinto grado de primaria reflexione críticamente sobre las actividades de la clase de educación física para diseñar en colectivo espacios equitativos y actividades sin estereotipos de género”, se cumplió en un 100% con éxito, pues todas las propuestas y reflexiones tornaron a ello, y esto se debe una vez más a la importancia que tiene la planeación estratégica.

El trabajo por equipos ha contribuido notablemente a que las niñas y los niños vivan un ambiente de coeducación. Al respecto Ramos (2001), menciona que la coeducación “favorece una comunicación entre ambos sexos, basada en el respeto mutuo, en la aceptación convivencial y el diálogo creativo...” (p. 196).

#### **6.4.7. Después de estos resultados... ¿Qué continúa?**

Atender las problemáticas reales implica un gran reto, pues estoy contribuyendo a las necesidades del grupo, pero me doy cuenta, con los resultados de las encuestas

del alumnado de toda la escuela, que es necesario emprender acciones para que niños y niñas de todos los grados y personal docente sean sensibles y tengan los lentes de género. Esto es un gran reto porque si este proceso ha sido paulatino, es un esfuerzo doble el ayudar a los compañeros y compañeras a tener esta mirada, que es difícil de agudizar, sin embargo, es necesario para que no haya ese choque cultural, sino que sea de crecimiento mutuo.

Continuar el trabajo por proyectos implica quitarse paradigmas propios de cómo es enseñar, del papel como docente, del alumnado, de otorgarles voz y decisiones, sin embargo, es necesario ser un excelente guía y hacer intervenciones estratégicas es indispensable para que el logro de los aprendizajes esperados y el propósito de la sesión se lleven a cabo; depende de ello nunca dejar al grupo solo por tener un papel autónomo, sino que las intervenciones tienen que orientar, conflictuar, problematizar, consensuar y dialogar entre los equipos para que tomen decisiones acertadas y si no es así, que aprendan de los errores.

Logro darme cuenta de que se necesita poner en práctica actividades que constantemente son estereotipadas y al cuestionarlas surgen reflexiones del alumnado, por lo tanto considero que es necesario continuar con este tipo de prácticas.

Las múltiples interrupciones laborales afectan la dinámica que se planifica y no se tiene el mismo impacto que se quiere, sin embargo, hacer una evaluación formativa de la propia práctica docente, ayudará a tomar las mejores deliberaciones a favor de los estudiantes.

El encontrarme en la cotutoría, me hizo darme cuenta de que no conozco el enfoque de la asignatura de educación física, y esto se denota en las actividades que implementé en ausencia de un titular de dicha asignatura, por ello es necesario leer y planear en función de la propia asignatura, pero gracias a la intervención de la profesora Alma, pude comprender que la educación física no es sólo deporte. Es necesario entonces cambiar esas concepciones del alumnado y las propias para el desarrollo integral de cada uno de las y los alumnos.

Así como también es importante en cada intervención hacer énfasis en la relevancia del trabajo mixto y coeducativo, visto como un enriquecimiento, y hacer

conscientes a niñas y niños de que es necesario buscar estratégicamente a los integrantes de los equipos para el logro exitoso de las actividades.

## 6.5. Creamos un proyecto de electricidad sin distinción de género

*“Libres son quienes crean, no copian,  
y libres son quienes piensan, no obedecen.  
Enseñar es enseñar a dudar.”*

**Eduardo Galeano**

Cambiar una manera de pensar suele ser difícil como docente en el aula, más cuando la convivencia y el entramado cultural del alumnado con el que viven y con el que interactúan las niñas y los niños tiene lugar la mayor parte del tiempo en su seno familiar y en otros espacios de su propia comunidad. El contenido de este apartado da cuenta del análisis de la quinta situación de aprendizaje a favor de generar espacios de reflexión y actividades equitativas entre el alumnado de quinto grado de primaria que actualmente atiendo.

Se encontrarán los referentes curriculares, teóricos, metodológicos, del desarrollo del alumnado y del tema de estudio, que dan sustento y confrontación a las deliberaciones en el diseño y aplicación; a los artefactos y hallazgos de esta intervención.

Asimismo podremos ubicar en diferentes apartados, los momentos de aplicación que dan muestra la organización grupal, ambiente de aprendizaje, uso de tecnología, estrategias didácticas de enseñanza y aprendizaje, que abonan a favorecer una participación equitativa en actividades relacionadas a la ciencias naturales, estereotipadas comúnmente hacia los hombres, en donde se busca que por medio de la experimentación y la reflexión, el grupo llegue a conclusiones sobre su gusto y potencie el aprendizaje sin limitantes de género.

### 6.5.1. Articulando las asignaturas con perspectiva de género

La quinta situación de aprendizaje que desarrollé para atender el tema de estudio, tiene por nombre “Creamos un proyecto de electricidad sin distinción de género”. En este trabajo fue posible articular las asignaturas de Español y Ciencias Naturales. A continuación se muestra la articulación de los diferentes componentes curriculares:

<b>Propósito de la sesión</b>	
“Que el alumnado de quinto grado de primaria reflexione críticamente el papel de hombres y mujeres en la manipulación y uso cotidiano de electricidad y participe de manera activa sin distinción de género en la creación de un proyecto eléctrico de uso cotidiano”.	
<b>Asignatura</b>	<b>Aprendizaje esperado</b>
<b>Español</b>	Identifica la relación entre datos y los argumentos de un texto expositivo.
<b>Ciencias Naturales</b>	Explica el funcionamiento de un circuito eléctrico a partir de sus componentes, como conductores o aislantes en la energía eléctrica.  Identifica las transformaciones de la electricidad en la vida cotidiana.

(SEP, 2011).

Consideré pertinente volver a trabajar con la modalidad proyecto, porque en mis anteriores intervenciones fue un punto nodal el trabajo interdisciplinar, así como el papel activo en la toma de decisiones, en la planificación y en la evaluación, tuvo muchos aspectos positivos en el aprendizaje del alumnado. Fourez y otros, citados en Lacueva (2000,) mencionan que: “el trabajo por proyectos, dada su apertura, su estructuración desde adentro, su flexibilidad, su variedad, su potencial, su potencial retador y su carga afectiva, abre perspectivas promisorias para la más completa formación infantil” (p. 268). Implica un reto sustancial para el alumnado y precisamente, como se menciona en la cita, implica también una fuerte carga afectiva en donde son altas las expectativas y la motivación por realizar las actividades.

El diseño de este proyecto implicó un reto personal y profesional, especialmente por mi experiencia con el tema de género con el que suelo tener poco aproximamiento, a pesar de ya estar trabajando la perspectiva de género desde mi propia retrospectiva y cambio en la práctica como profesional de la educación.

Indudablemente consideré relevante trabajar con los niños y niñas el tema de la electricidad, porque en el anterior análisis logré poner en juego sus creencias y la

manipulación directa para generar una movilización de esquemas mentales y además que resulta ser una actividad que socialmente está estereotipada para los hombres. Mi intención principal es que por medio de la experimentación y realización de un proyecto eléctrico logren motivarse y aprender aspectos relacionados a la ciencia sin sesgos de género.

Según Martínez (2012), existen grandes sesgos de género, en el momento de la exclusión de las mujeres en las instituciones educativas, academias y publicaciones científicas. De acuerdo con un estudio realizado en la universidad de Guadalajara (2010), la matrícula de mujeres es muy baja en la producción de ciencia y tecnología, específicamente en las ingenierías y especialmente en la eléctrica. Esta misma autora hace un excelente cuestionamiento en su artículo, que me hace reflexionar y es punto de partida para esta intervención: ¿Es nuestra aula un espacio propicio para que las mujeres se acerquen a la ciencia y la tecnología?

### **6.5.2. ¿Hombres y mujeres podemos arreglar aparatos eléctricos?**

La actividad comenzó el lunes 17 de abril a las 8:00 hrs. en el aula. Ese día hubo ausencia de seis estudiantes. Como actividad de inicio, les di una tarjeta en la cual escribieran una cualidad personal la cual ayudará a hacer buenos equipos de trabajo. Realicé esta actividad porque he tenido dificultades en mis anteriores intervenciones en cuanto a la agrupación de los equipos, pues sigue predominando en una minoría continuar reuniéndose por amistad y existiendo segregación por parte de ciertos niños. El enfoque de inclusión habla precisamente no sólo de sensibilizar en cuanto a apreciar la diversidad de género, sino de todas las cualidades existentes en el grupo para enriquecerse unos con otros.

En esta actividad tuvieron dificultades, pues mostraban preocupación y duda de qué cualidad escribir en su tarjeta, por lo que infiero que el autoconcepto no está consolidado, y esto me ha generado tenerlo presente para el siguiente diseño. Consideré pertinente poner algunos ejemplos de cualidades en el pizarrón. Después escribieron sus cualidades y les comenté que se agruparan de manera libre, observando las cualidades de sus compañeros y compañeras para

complementarse, pero sobretodo haciendo énfasis de que un equipo requiere balance y diversidad. Los tres primeros equipos se formaron rápido, habiendo equilibrio, pero los últimos once estudiantes, no sabían cómo agruparse, y por medio del diálogo se conformaron los otros dos equipos.

Les entregué una hoja en la cual escribieron las razones por las cuales se agruparon, así como también tenían que escribir compromisos del equipo y los roles que desempeñarían en la primera actividad, partiendo del papel activo que tiene que tener el alumnado en los proyectos, como parte de la construcción del aprendizaje colaborativo y científico de la misma modalidad.

A cada equipo le entregué una situación que discutieron cómo resolverla. Posteriormente, en plenaria se habló de las diferentes soluciones y sus argumentos. ¿Cómo se puede resolver este problema? ¿Quién lo puede solucionar? ¿Hombres y mujeres pueden ser electricistas? ¿Por qué creen eso? De los cinco equipos, a la pregunta ¿Quién puede solucionar esa problemática?, cuatro respondieron que el padre tenía que resolver el problema y un sólo equipo respondió que había que hablar a un electricista. En el siguiente artefacto doy muestra de los diálogos que se dieron en la situación y parte de sus concepciones previas:

**Docente:** Yo quiero preguntarles, ¿por qué ustedes creen que el papá es el que pueda solucionar el problema?

**Christian:** También los abuelitos.

**Docente:** El papá o los abuelitos ¿por qué creen eso?

**Israel:** Yo, (levanta la mano) tienen experiencia.

**Esmeralda:** Ya son mayores.

**Raúl:** Qué tal si ya han visto a sus abuelos.

**Alan:** Son los que arreglan los aparatos.

**Docente:** Ustedes ¿han visto mujeres electricistas?

**Grupo:** No.

**Docente:** ¿Por qué creen eso?

**Citlali:** A mi mamá le da miedo.

**Israel:** Porque los hombres “disque” saben más.

**Samuel:** Mi mamá a veces quiere, pero le da miedo descomponer.

**Bryan:** Mi mamá cuando no funciona la licuadora le corta el cable y pega los cables y vuelve a funcionar.

**Everardo:** Por el miedo.

**Yesenia:** Porque la sociedad hace discriminación de género en el trabajo.

Artefacto 5.1 Transcripción de conversación que evidencia creencias del  
alumnado. 17/ abril/ 2018

Esta conversación da muestra de lo que viven en su vida cotidiana, sobre quién realiza las actividades relacionadas a la reparación y manipulación de electricidad, y esto es sumamente relevante porque es con lo que constantemente están interactuando. Sin embargo, hay una intervención de la alumna Yesenia, que muestra ser sumamente crítica y reflexiva, y que personalmente me identifico con ella por su forma de ser, hace puntualizaciones sobre que se está haciendo discriminación a las mujeres, y esto lleva a que otros compañeros y compañeras profundicen, diciendo que creen que las mujeres tienen miedo a la electricidad.

Socialmente los hombres han tenido experiencias de este tipo desde temprana edad a diferencia de las niñas cuya experiencia es nula. Desde mi experiencia personal, puedo decir que en el seno familiar no tuve acercamientos a la electricidad y mucho menos en la escuela, lo cual considero que incide y se vaya generando la creencia de tenerle miedo y que es una actividad para hombres. Aquí reflexiono mucho sobre el papel que tiene el profesorado para poder erradicar o disminuir estas creencias y prácticas, confrontando lo que pasa en casa y en la escuela.

Desde el área disciplinar de las ciencias, encontramos que las actividades relacionadas con las ciencias se hacen tradicionalmente por medio de resúmenes o con tareas solicitadas de tarea, como lo son maquetas o experimentos. El enfoque de la asignatura de Ciencias Naturales (SEP, 2011), se refiere a la formación científica básica que permita abordar contenidos contextualizados que estimule la participación activa en la construcción de conocimientos científicos, que implique el favorecimiento de actividades prácticas, experimentales y de campo. Desde mi

filosofía docente también refrendo que para llevar a la construcción del conocimiento se tienen que realizar actividades prácticas y experimentales en el aula.

Estas experiencias suelen ser limitadas en el aula, por lo que es de suma relevancia que el profesorado seamos conscientes de la importancia que tiene conocer el enfoque de cada asignatura, así como tener perspectiva de género en las actividades que realizamos cotidianamente para cuestionar lo que ocurre con los contenidos curriculares y nuestro propio actuar, lo cual puede dar una aportación al aprendizaje del alumnado. Martínez (2012), menciona algunas estrategias como docentes en cuanto a las ciencias con perspectiva de género, como el promover información de mujeres y hombres involucrados en trabajos tecnológico o científicos, estimular la manipulación de herramientas, atender particularmente casos y alentar a realizar las tareas, unificar actividades para hombres y mujeres que realicen alternadamente, reflexionar sobre el rechazo de labores que son sesgadas por el género y unificar roles para niños y niñas y para que todos realicen las actividades.

Enseguida, les comenté que íbamos a ser investigadores científicos y científicas, para crear un proyecto con uso de electricidad, pero que requiere experticia de cada uno de nosotros. Guíe a cada equipo dándoles algunas pautas como qué es la electricidad, personajes principales hombres y mujeres, cómo se genera, usos cotidianos y medidas preventivas.

El estudiantado elaboró un plan de trabajo sobre las acciones que realizarían para investigar información, y que la participación fuera de manera equitativa, así como evitando posibles conflictos. Se dirigieron al aula de medios, biblioteca escolar y del aula, para poder comenzar con la investigación. Esto me alegró: ver que tenían muy definidos sus roles y mostraron interés por investigar el tema.

De manera grupal compartieron los datos encontrados en las diferentes fuentes de información consultadas al término de la hora. Sus comentarios tornaron a que no habían encontrado mujeres que desarrollaran avances en la electricidad, y esto me ayudó a cuestionarles ¿por qué creían que pasara esto? Comentaron que creían que se debía al machismo en la sociedad: Mi comentario final fue hacer

énfasis de que en la historia las mujeres no podían acceder a las escuelas y esto repercutió en que tuvieran poco acceso a la ciencia.

### **6.5.3. La experimentación en el aula ¿posibilidad para generar científicos y científicas?**

Continuamos el martes 18 de abril a las 8:10 horas. De acuerdo a mi planeación, valoré el tiempo de las actividades, pues ese día salimos temprano porque realizamos una junta del profesorado, por lo que consideré pertinente hacer un recorte de actividades.

Entregué una hoja en donde rescaté los conocimientos previos del alumnado en relación con los experimentos que se realizarían. Previamente les había solicitado algunos materiales, sin embargo, hubo varias situaciones: en algunos equipos no los trajeron completos y en otros se los repartieron, no atendiendo a las especificaciones del libro de Ciencias Naturales, por lo que el material no correspondía al experimento. Yo había previsto algunos materiales, pero principalmente para los del proyecto final. Había inferido que sería un material económico para ellos y sería de fácil acceso. A pesar de esto, que no auguraba el éxito de la actividad, consideré pertinente que continuaran la actividad, porque pienso que del error se aprende. Al respecto Briceño (2009), menciona la importancia de aprender del error:

Desde la perspectiva constructivista y cognitivista, el error es una importante fuente de aprendizaje en tanto sirva como catalizador de la duda, la autocrítica, la reflexión, el desequilibrio cognitivo y la toma de conciencia acerca de las contradicciones. Tanto el error como el fracaso son elementos concomitantes en el aprendizaje y la adquisición de nuevos conocimientos, puesto que un error visto más como un gestor de conocimiento u organizador didáctico reflexivo que como un elemento negativo sinónimo del fracaso, es un elemento positivo generador de nuevos aprendizajes (p. 22).

Y es precisamente que, por medio de la reflexión de los errores cometidos en la experimentación, el grupo en general aprendió otros aspectos que no se tenían planificados pero que fueron sustanciales. Los docentes tenemos que evitar tenerle miedo al error, visto como un fracaso, sino más bien verlo como una oportunidad de conocer y aprender con el alumnado.

Sólo un equipo de los cinco, pudo realizar con éxito el experimento, mientras los demás realizaron los pasos del experimento sin lograr que el foco encendiera con las pilas. Mi papel específicamente en esta actividad fue realizar cuestionamientos que permitieran movilizar los conocimientos del alumnado como ¿Por qué no prenderá el foco? ¿Qué diferencia habrá entre este foco pequeño y el que ustedes traen? ¿Qué especificaciones dice el experimento? Éstas ayudaron sustancialmente porque los equipos descubrieron que los focos y las pilas tienen diferente voltaje.

Al término de la sesión llevé a la reflexión de manera grupal preguntándoles: ¿Por qué no funcionó?, y el grupo comentó los descubrimientos. Considero desde esta experiencia que como docentes debemos prever estas situaciones, sin embargo, desde mi perspectiva, la actividad fue exitosa, porque trajo al aprendizaje del alumnado.

El miércoles 19 de abril continuamos con las actividades. Les comenté que tenían que organizar los roles nuevamente. Al estar monitoreando los equipos, pude darme cuenta de que en un equipo en específico, los roles de la elaboración del circuito estaban designados a los niños y las niñas solo dictarían las acciones. Les pregunté que por qué se habían organizado así, a lo cual Esmeralda respondió que le daba miedo, y mi respuesta fue preguntarles ¿Creen que esos roles estén equilibrados? ¿Crees que así vencerás el miedo? Esmeralda es una alumna muy reflexiva y comenzó a invitar a los demás a reorganizar los roles. Es fundamental el papel del docente para cuestionar los roles, más cuando ya lo han manifestado. Martínez (2012), hace mención precisamente de ello, cuando dice que con frecuencia en los equipos se distribuyen las tareas mediante una asignación tradicional de los roles: ellas toman notas y organizan, mientras ellos se encargan

del trabajo físico, por lo tanto, esta autora menciona que los docentes tenemos que unificar y establecer roles equilibrados tanto para hombres como para mujeres.

Después de realizar su organización de roles, comenzaron a elaborar el circuito con los materiales completos. En esta actividad y de acuerdo al guión de observación, puedo comentar que el papel de niños y niñas en los equipos fue interesante, porque ambos realizaban la actividad del experimento. Llamó mi atención en particular que no se veía sesgada la actividad, pensaba que predominarían los niños, puesto que denotaban mayor conocimiento empírico en los comentarios de los alumnos.



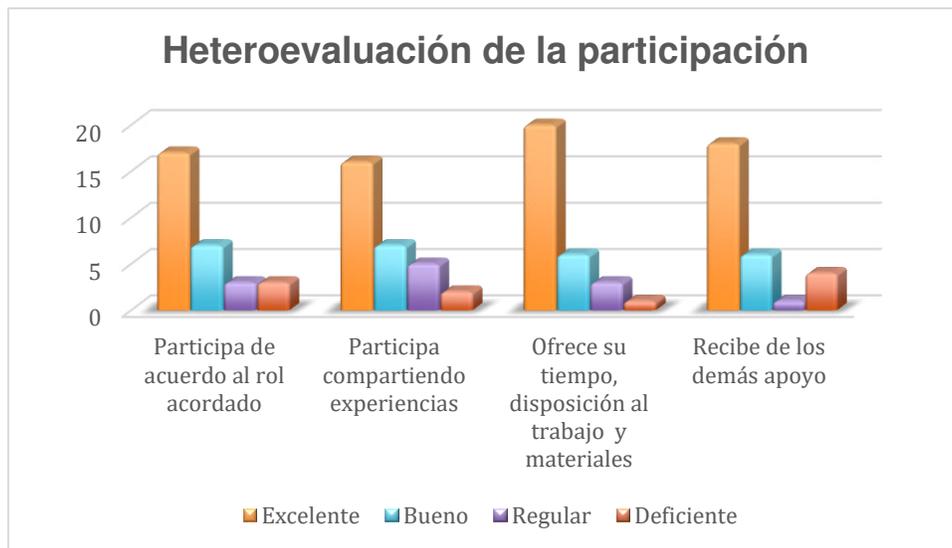
Fotografía. Construcción de circuito en equipo. 18/04/2018

Al término del circuito eléctrico, el experimento dos consistió en probar qué materiales son conductores o aislantes de electricidad. Al concluir los dos experimentos, se autoevaluaron en el equipo, donde dialogaron sobre su participación activa. Estos criterios, los retomé de Echeita (2006), quien menciona cómo debe ser una participación en el aula. Ésta es la primera ocasión que retomo criterios bajo un aporte teórico, principalmente porque me cuesta mucho asignar criterios que sean objetivos y acordes a la problemática a atender. En cuanto a valorar una participación equitativa, este autor menciona que participar abarca tres dimensiones:

Una educación inclusiva quiere conseguir para todo el alumnado: estar con otros compartiendo experiencias educativas enriquecedoras para todos, dar y ofrecer,

entre muchas posibles cosas, el testimonio y la riqueza de la singularidad, y recibir de aquellos con los que se comparte un espacio y tiempo en común, apoyo, comprensión y estima (p. 95).

Por lo que considero que efectivamente la participación compromete a estar, dar y recibir, para que podamos aprender de la diversidad de cada equipo. Los criterios de autoevaluación, también los llevé en la heteroevaluación para contrastar mi observación con la de ellos. A continuación, muestro las gráficas de ambas:



Artefacto 5.2 Gráfica de evaluaciones. Comparación entre autoevaluación y heteroevaluación de los equipos. 18 / abril/ 2018

Este artefacto es muy interesante para mí, porque es el contraste de lo que ellos mismos valoraron y lo que yo valoré, desde los mismos criterios. Esto denota resultados notablemente distintos, y considero que se debe a diversos aspectos. Primero llama mi atención, en la autoevaluación, que hay muy pocos en la escala de excelente, a diferencia de mi valoración, e infiero que esto se debe a que el alumnado puede ser muy crítico entre ellos mismos, lo que genera que existan estos resultados. Esta situación también la he vivido en diversos contextos, y he podido ver que cuando coevaluamos solemos ser duros. También me cuestioné ¿Acaso habrá influido en mi impresión verlos emocionados en la actividad de experimentación? Esto también lo relaciono con que mi valoración es en función del tema de estudio, es decir, ver una participación equitativa, mientras que los equipos sólo valoraban lo que vivieron al interior.

Otra posible inferencia, es que mi observación en los equipos fue en cada equipo aproximadamente de 15 minutos, por lo que sólo pude valorar lo observable, mientras que el grupo valoró todo el proceso y su sentimiento de involucramiento en las actividades diversas de los compañeros y compañeras. Esto me lleva a reflexionar sobre lo complicado que es evaluar, pues el proceso no implica un solo instante, y se dificulta cuando hay que valorar a 31 integrantes de un grupo. El tener las dimensiones que menciona Echeita (2006), considero que fue un acierto para mi práctica evaluativa, sin embargo, es necesario encaminarla al tema de estudio, para que no disten o se dispersen las observaciones.

Después de las autoevaluaciones, les cuestioné de manera grupal, cómo han funcionado los equipos organizados de esa forma. De los cinco equipos, tres mostraron gran aceptación por dicha organización, pero lo más positivo es que Citlalli, una alumna que suele acaparar u ordenar todas las actividades dentro de las agrupaciones, comentó que le gustó mucho el equipo porque se juntaron de acuerdo a los talentos, y esto lo considero un acierto, pues precisamente a eso le apuesto en esta situación, es decir, a ser una clase inclusiva y apreciar la diversidad de cada uno.

#### **6.5.4. Un proyecto eléctrico: oportunidad de comprobar lo aprendido**

Al día siguiente, jueves 19 de abril a las 8:00 hrs., le dije al grupo que era momento de elaborar un proyecto eléctrico. En esta ocasión quise comentar que me gustaría hacer nuevamente los equipos, y les pregunté su opinión, la cual me sorprendió, ya que tres equipos no quisieron hacer la nueva organización, argumentando que estaban muy bien conformados y se organizaban muy bien, mientras que dos equipos dijeron sí querían cambiar; logro observar que estos equipos son los que han presentado mayor dificultad de convivencia y organización. Mi principal objetivo de esta reorganización es llevar a cabo lo que Manassero (2003), propone con respecto a las ciencias con perspectiva de género: “constituir, para las chicas, grupos homogéneos que les permitan conseguir mayor autonomía y seguridad en determinados temas, combatir el miedo al error, y especialmente, reforzar el uso de máquinas, aparatos y herramientas” (p. 273). Esto también me permitiría constatar si cierto grupo de alumnas rompía el miedo de trabajar con la electricidad y sobretodo, que no necesitaran el apoyo de los niños.

Esmeralda inmediatamente me cuestionó la agrupación de esta manera, diciéndome que por qué lo hacía así, que tenía que ser equitativo, lo cual me agrada que me cuestionen y sean críticos, es parte de mi forma de ser y me gusta desarrollar en el alumnado. Mi respuesta fue que me dieran la oportunidad de organizar la actividad y después platicaríamos sobre esto.

Entregué diversos materiales eléctricos para que crearan algo que sirviera para el hogar con el conocimiento previo de los experimentos; los equipos salieron a la cancha de la escuela. Así mi papel fue de monitor. Los equipos se distribuyeron las funciones, en específico logro observar que los otros tres equipos conformados de manera mixta, se organizan en la planificación de qué realizar, qué materiales usar. Mientras que en el equipo conformado por niños únicamente, veo que tienen problemas para organizarse, y que el niño que tiene mayor dominio experiencial con electricidad es el que realiza las actividades, mientras los demás optan por una actitud cómoda de espera.

En el equipo de niñas noté una buena actitud, nunca observé rechazo. De las cinco alumnas, unas se organizaron para comenzar con el pelado de cables, unas a pensar la manera de hacer una lámpara con botellas, así que todas las niñas se involucraron en las actividades. Ver esta actitud me resultó personalmente emocionante, nunca pusieron un pretexto para no hacerlo, lo cual considero un acierto al seguir con esta sugerencia del autor citado.



Fotografías. Equipos realizando proyecto eléctrico. 19/04/2018

En esta sesión se presentó un incidente crítico en la realización de los proyectos eléctricos en los que todos los equipos decidieron realizar una lámpara, y un equipo terminó pronto de realizar las conexiones eléctricas. Mientras yo estaba con otro equipo, quienes ya habían terminado se adelantaron a probar si funcionaba la lámpara, pero al probarla ocurrió un corto circuito que deshabilitó la electricidad en una fracción de la escuela. Cuando me llamaron, lo primero que hice fue visualizar la integridad del alumnado y si no se había quemado alguno de los aparatos que estaban conectados en el aula.

Entendiéndose incidente crítico según Monereo y Monte (2011), como “un evento o suceso que, aunque es plausible que se produzca en el transcurso de una determinada actividad, por los efectos que ocasiona en alguno de los participantes, constituye un acontecimiento o hito destacado en ese contexto” (p. 26). Este hecho ocasionó algo desestabilizador, y este incidente del tipo “Relativos a la organización de tiempo, espacios y recursos”, entorpeció la dinámica del aula. Mi intervención

inmediata, fue revisar los fusibles junto con dos profesores y el personal de intendencia, lo cual no pudimos hacer porque tenían candado.

Posteriormente, fui a hablar con el equipo que había originado el incidente, preguntándoles sobre qué creían que había ocurrido. Israel se negaba a aceptar, pues tenía una postura desde el inicio de que él era conocedor del tema. Les cuestioné por qué no me habían esperado para checar las conexiones. Mi papel no fue de reprimenda, sino de ayudarlos a visualizar sus propios errores, pues en mi filosofía docente, considero que el alumnado no aprende por regaños, sino por el diálogo y la reflexión.

Les solicité que me mostraran sus conexiones, y ahí pude ver que no habían aislado bien los cables, sin embargo, otra cosa que me causó conflicto, fue el de las conexiones del apagador. En otra ocasión ya había realizado un trabajo con un apagador, sin embargo, en ese momento lo olvidé, por lo que también considero un incidente crítico que refiere a la claridad y adecuación de los contenidos transmitidos (Monereo y Monte, 2011), pues noté que me faltaba un dominio del contenido.

Inmediatamente asistí con un compañero de la institución para que me ayudara a resolver la duda sobre en dónde debería ir el cableado del apagador. Ahí constaté que efectivamente ése había sido otro error. Reflexiono notablemente que tuve que haber realizado el proyecto previamente para eliminar esas dudas, a pesar de que ya había tenido una experiencia previa, no es mi hábito realizar este tipo de reparaciones en mi hacer cotidiano, y me cuestiono a mí misma ¿Qué me falta hacer desde mi persona, con respecto a la electricidad, para tener experiencia y no caer en los mismos errores, de dejar que el hombre sea el que arregla las cuestiones eléctricas simples?

Verifiqué que en algunos espacios de la escuela continuaba la electricidad, lo que me permitió seguir con la actividad para probar sus lámparas, y motivó mucho a todos los equipos ver que sí funcionaban. Posteriormente, en plenaria reflexionamos acerca de lo acontecido a partir del error del equipo y la explicación previa de mi parte sobre la conexión del apagador; ahí se profundizó sobre los cuidados de una mala conexión y las consecuencias que puede generar.

Para finalizar el día, los equipos comenzaron a elaborar el primer borrador del artículo de divulgación con respecto al tema de la electricidad. El clima en el aula fue motivador porque les gusta mucho trabajar con la computadora, sobre todo indagar en las diferentes fuentes de información y procesador de textos.

El viernes no continué con la actividad, porque era semana de evaluación, así que el grupo realizó la prueba escrita del cuarto bimestre.

### **6.5.5. Socialización de los proyectos de electricidad**

El lunes 24 de abril, el grupo continuó en el aula de medios con el borrador número 2 del artículo de divulgación. Al término de los borradores, los imprimieron, para continuar con la preparación de la presentación de los proyectos y los experimentos que realizarían en la escuela, y esto también como parte primordial del proyecto. Después del receso, expusieron a los terceros y cuartos grados, entregando el artículo de divulgación al alumnado. También asistieron la directora de la escuela y algunos docentes.

Al término de la presentación les comenté que alrededor de la cancha había pegado cartulinas con preguntas, las cuales contestarían. Al finalizar formaron un círculo para poder ver sus respuestas y platicar al respecto, así como profundizar en otras. El grupo en general menciona que le gustó todo el proyecto, y que su participación fue excelente, sin embargo, noto que los cuestionamientos no fueron específicos, lo que llevó a que el alumnado contestara cosas muy generales. El cuestionamiento ¿Qué aprendí? fue el más pertinente, pues denotó más información sobre qué aprendieron de los conductores y aislantes de electricidad, los cuidados con la electricidad, las consecuencias y usos en la vida.

Posteriormente, comencé a preguntar sobre la organización de los equipos; les dije que si se habían dado cuenta de cómo al final organicé al grupo. En la siguiente conversación se da cuenta de ello:

**Cinthia:** Yo me di cuenta, que, en el primer equipo, pidió que fuera equitativamente y en el siguiente equipo nos puso de puras mujeres y otro de puros hombres.

**Docente:** Bueno, muchas gracias, ¿Sí te diste cuenta que lo hice así? ¿Qué piensan de eso?

**Yesenia:** Que a la vez está bien y a la vez está mal, porque ya hemos trabajado equitativamente y ahora hay que experimentar con puros niños.

**Docente:** Exacto, ¿Por qué creen que lo haya hecho así, de formar unos nuevos equipos, a propósito, de puros niños y puras niñas? También acuérdense que hubo equipos que no se quisieron separar por nada, y eso me da mucho gusto, eso quiere decir...

**Bryan:** Para que así las niñas trabajen solas y no les de miedo la electricidad.

**Docente:** ¿Tú crees que sea por eso? Levanten las manos, el equipo de puras niñas.

**Esmeralda:** Es que al principio yo tenía miedo, pero ya después ya no,

**Docente:** ¿Y en el equipo de puros niños cómo trabajaron?

**Raúl:** Sí todo bien.

**Alexis:** No es cierto, solo Darey me ayudó, yo hice todo solo.

**Docente:** ¿Cómo te sentiste hacerlo solo?

**Alexis:** Bien, porque a mí me gusta hacer eso de la electricidad.

**Yesenia:** A mi gustó que se fuera la luz, porque así aprendí que tenemos que conectar bien los cables.

### 5.3 Transcripción de la clase. Reflexión sobre los equipos homogéneos y heterogéneos. 24/abril/ 2018

Esta conversación da cuenta sobre el cambio que realicé de la organización final de algunos equipos. Me sorprende notablemente que siguen enfatizando que no les gustó que haya realizado este acomodo porque ya los equipos son equitativos. He visto un notable avance en los equipos; en su mayoría la aportación en cuanto a sus roles fue equilibrada, la actividad fue retadora e implicaba que todos ayudaran en su realización.

También la aportación de Bryan es sumamente valiosa, pues él se da cuenta sobre mi intención en este acomodo: demostrar que las niñas no tienen miedo y que pueden hacerlo. Incluso Esmeralda refuerza esto, al decir que al principio le daba miedo, pero ahora no, y esto habla nuevamente del logro de la actividad. También

reflexiono sobre mi papel como guía en las actividades. A pesar de que no hice una clase demostrativa de los experimentos ni estuve de conductora en los equipos, mi papel fue estar siempre cuestionando las actividades, aclarando dudas y acompañando a los equipos, específicamente en el equipo de Esmeralda que, como anteriormente mencioné, su papel era sólo escribir y dictar las instrucciones del experimento. Esto apoya a responder la pregunta de investigación en donde logro ver que se necesita retar los temores y creencias que limitan el actuar de las niñas y los niños.

También resultó interesante cuestionar al equipo conformado por niños, ya que entre ellos también hay posturas pasivas, se deja el trabajo al que muestra mayor interés o dominio experiencial. Es necesario reflexionar qué pasa con estos alumnos que prefieren tomar una postura pasiva, contrario a mis creencias de que el tema de electricidad, engancharía en su totalidad a los niños.

La participación de Yesenia, da cuenta del aprendizaje del error, porque menciona que le gustó que haya ocurrido el corto de la luz, incluso con cierta felicidad, porque así había aprendido sobre los cuidados que hay que tener con la electricidad. Si bien fue un incidente crítico, fue bien retomado en clase por medio del diálogo y reflexión. Considero que esto me da un aprendizaje personal y profesional al planificar actividades en las cuales el alumnado aprenda a través de un error controlado en menor escala.

Posteriormente, les entregué una hoja a cada quien en donde traté de rescatar lo aprendido del proyecto, y del cual rescato valiosas aportaciones que se muestran en la siguiente tabla de información:

¿Cambió tu idea sobre manipular la electricidad?	¿Para qué crees que sea importante que mujeres y hombres tengan conocimiento de la electricidad?	¿Qué tiene que cambiar para que haya más mujeres científicas en la historia?	¿Te gustó trabajar con la electricidad, por qué?
<ul style="list-style-type: none"> <li>-No sé</li> <li>-no, es peligroso.</li> <li>-Sí, ya vi cómo hombres y mujeres puede experimentar con la electricidad.</li> <li>-Sí, porque tenía miedo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Para que no pase un accidente.</li> <li>-Si no está el papá puede hacerlo la mamá.</li> <li>-Para que puedan ser electricistas y eso sirve para un futuro.</li> <li>-Para arreglar lo que se descompone.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Los niños, el papá y mamá pueden.</li> <li>-Que las mujeres estudien.</li> <li>-Estudiar para ser una científica.</li> <li>-Saber mucho para hacerlo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Sí porque hicimos el proyecto.</li> <li>-No, no sé.</li> <li>-Aprendí a arreglar interruptores.</li> <li>-Sí, aprendí mucho.</li> <li>-Sí, porque está padre.</li> </ul>

-Sí, me daba miedo, pero ya no. -No, la electricidad es peligrosa. -Sí me gustó. -No porque me da mucho miedo. -Sí, hace la vida más fácil. -Sí, cambié mucho más. -Sí, sé más. -No, porque me gusta. -Sí, me interesa cuando sea grande. -Sí, no sabía que era tan fuerte. Sí, yo pensaba que me iba a electrocutar. Si, ayer ayudé a mi papá con la luz. -Tenía miedo y ahora ya no.	-Porque si no tendríamos mucho miedo. -Sí porque así podrían arreglar un apagador o una cosa eléctrica. -Para cuando no esté el hombre, las mujeres lo hagan. -Es necesaria para arreglar muchas cosas. -Si un enchufe se quema, todos lo pueden arreglar. -Para que un día puedan hacerlo en su casa. -Para que mujeres y hombres sepan. -Para que las mujeres no tengan miedo. -Para que mujeres, hombres y niños aprendan. -Por si pasa algún problema. -Para que no sólo los hombres sean expertos, también las mujeres. -Si no está el hombre, pueden hacerlo las mujeres. -Para poder reparar cosas ambos.	-Que se enseñen. -Que los hombres les enseñen. -Estudiar luz. -Que las mujeres no tengan miedo. -Que ya no exista el machismo. -Que también participen. -Que no tengan miedo. -Que aprendan a hacerlo. -Que las mujeres vayan a clases. -El machismo. -Hacer el derecho que todos somos iguales. -Que dejen la oportunidad a las mujeres. -Conocer más. -El machismo.	-Sí, que puedo conocer más de lo que sé. -Sí, porque yo no sabía de la luz. -Sí, porque en los equipos te organizas bien. -Sí, porque es divertido. -Sí, me dejaron trabajar en el equipo. -Si, aprendí más. -Sí, porque todos trabajamos. -Sí, porque yo también puedo arreglar. -Sí, porque es divertido. -Aprendí a vencer el miedo.
--	--	--	--

5.4 Cuadro de análisis de respuestas del alumnado. ¿Qué aprendí del proyecto? 24/abril/2018

En los diversos cuestionamientos hacia el alumnado, logro rescatar grandes aportaciones que denotan un aprendizaje significativo y una movilización de creencias y esquemas mentales. En el primer cuestionamiento, sobre si había cambiado la idea de manipular la electricidad, el 85% contesta favorablemente que sí, principalmente por el miedo, mientras que todavía hay cuatro participaciones que mencionan que les continúa dando miedo.

Dentro de esas respuestas, está la aportación de Marisol, que la escribió en la hoja y se acercó emocionada a profundizar más su respuesta, comentando que ese mismo día había ayudado a su papá a arreglar un socket en su casa y su papá le dijo que sí sabía; personalmente para mí esto es un gran avance, tal vez no se pueda impactar de la misma manera en todo el alumnado, en algunos con mayor o menor intensidad, pero se movilizan sus creencias y su autoconcepto respecto de que sí pueden realizar las actividades siendo hombres o mujeres.

El segundo cuestionamiento es nodal pues es una clara comparación con el primer artefacto en este análisis, en donde creían que los abuelos y los padres son los que pueden reparar aspectos eléctricos, mientras que al término del proyecto las respuestas son diferentes: ¿Para qué crees que sea importante que hombres y mujeres tengan conocimiento de la electricidad? Las respuestas denotan un cambio significativo, en donde mencionan “si el papá no está, la mamá lo puede arreglar”, o “para que no sólo los hombres sean expertos, también las mujeres”, “para poder reparar ambas las cosas”. Estas respuestas dan cuenta del logro del propósito de este proyecto, pues es reflexionar sobre las creencias en torno a la ciencia, y en este caso a la electricidad, y sobre generar por medio de la experimentación ese gusto por crear cosas nuevas, sembrar la “semilla de la curiosidad”. Esto se debe a tener un dominio del enfoque de la disciplina, de la perspectiva de género en las actividades, de conocer las características específicas de la edad del alumnado y cambiar la propia práctica docente.

Los dos últimos cuestionamientos a analizar, se refieren a lo que se necesita cambiar para que en la historia haya más mujeres eléctricas, y las razones por las cuales les gustó el proyecto. A la pregunta “En qué se necesita cambiar”, son interesantes las respuestas, pues mencionan que es necesario que las mujeres estudien, que pierdan el miedo y el machismo; esta última respuesta me hace reflexionar que no sólo las niñas lo mencionen, sino también los niños, y eso también es significativo, porque sus lentes de género están sensibilizados para darse cuenta de ello.

El último cuestionamiento, hace énfasis en el gusto por el proyecto, por el trabajo en equipo, porque aprendieron cosas nuevas y se dieron cuenta de sus capacidades en torno a la manipulación y creación de un proyecto eléctrico, y eso tiene que ver indudablemente con la modalidad de trabajo.

#### **6.5.6. Balance: logros y dificultades en la iniciativa de crear científicos y científicas**

Logro darme cuenta de que el logro del propósito “Que el alumnado de quinto grado de primaria reflexione críticamente el papel de hombres y mujeres en la manipulación y uso cotidiano de electricidad y participe de manera activa sin distinción de género en la creación de un proyecto eléctrico de uso cotidiano”, se efectuó de manera exitosa en un 85%, pues como anteriormente mencioné se vislumbró con los artefactos la movilización de sus esquemas mentales y creencias sobre el uso cotidiano y sobre la participación activa que tuvieron en la creación de proyectos eléctricos.

Otro gran acierto es el diseño didáctico con la modalidad de proyecto, porque favorece un papel sumamente activo, autónomo y creativo que genera un aprendizaje entre pares y una convivencia sana y pacífica. De esta manera, también se dan contingencias que no son controlables por el carácter libre, sin embargo, la conducción del aprendizaje del error, es primordial con apoyo del docente.

La conformación de los equipos es primordial, desde el enfoque de inclusión, en donde se invite a todos a apreciar la diversidad y saber trabajar de manera colaborativa y por lo tanto es necesario continuar con esta apreciación en el alumnado.

Las principales dificultades en esta situación de aprendizaje, son en relación como profesional de la educación, en previsión de materiales, en el dominio del contenido y en la experimentación previa para saber qué dificultades puede tener el alumnado en las actividades en clase.

#### **6.5.7. ¿Qué retos personales y como profesional de la educación continúan hacia el éxito de una práctica equitativa y reflexiva en el alumnado?**

La cotutoría, la tutoría y el análisis de esta práctica educativa, me llevaron a cuestionarme como persona ¿Qué estoy haciendo en mi vida cotidiana para también trascender no sólo en mi esfera laboral, sino en mi vida cotidiana con relación a la perspectiva de género? Es necesario repensar mis acciones, mi escasa experiencia con la electricidad no es una limitante para seguir siendo curiosa,

preguntar, experimentar y aprender cuando ocurra algo en la casa o en la escuela, es necesario involucrarme para tener un conocimiento empírico.

Indudablemente frente a las debilidades presentadas en el análisis, en cuanto a la etapa previa de la aplicación, son nodales el replanteamiento y el ser consciente de la importancia de preparar la clase y, para augurar el éxito, es necesario que realice de manera permanente este aprendizaje, no sólo diseñar, sino probar todas las contingencias posibles que pudieran surgir en clase.

Trabajar el autoconcepto en el alumnado es primordial, pues a pesar de que las actividades de reflexión y de manipulación en las actividades son un referente para que puedan descubrir sus talentos y gustos desde el enfoque de inclusión, es necesario reforzar la autoestima propia, pues considero que una alta autoestima impacta en las decisiones que tomamos, a pesar de lo que la sociedad espera de nosotros.

El área que anteriormente he manifestado débil, de evaluación, se vio fortalecida con la escala valorativa, así como por retomar los criterios de Echeita en cuanto a la participación. Ahora el reto es vincularla con la perspectiva de género para que la confrontación de las coevaluaciones y la heteroevaluación tenga una misma mirada.

Indudablemente, el constructivismo debe seguir permeando en las actividades, desde el papel, el diseño, las interacciones, el trabajo colaborativo para lograr un desarrollo integral en el alumnado.

Todos estos retos para aplicar en la siguiente situación de aprendizaje, deben estar concatenados para desarrollar competencias docentes, y que den cuenta de los progresos en cuanto al tema de estudio y el aprendizaje del alumnado.

## 6.6. Identificamos violencia de género en nuestro entorno escolar

*“La paz es hija de la convivencia, de la educación, del diálogo.”*

**Rigoberta Menchú**

Reconocer que estamos inmersos en una sociedad violenta, representa para cada docente un reto sustancial para que el alumnado logre desarrollarse integralmente, con habilidades sociales y a su vez pueda aprender.

En este sexto análisis, daré cuenta de cómo el alumnado identifica la violencia de género en el aula, a través de diversas actividades, que son producto de la revisión teórica y didáctica, y a su vez doy cuenta de la gran relevancia de saber conjugarlas para un diseño óptimo en la clase, y pueda apoyar al logro del propósito de la sesión, de los aprendizajes esperados y se haga evidente un avance significativo en cuanto al tema de estudio.

### 6.6.1. El diseño como base potenciadora del aprendizaje

La sexta situación de aprendizaje que desarrollé para atender el tema de estudio, tiene por nombre “Identificamos violencia de género en nuestro entorno escolar”. En este trabajo está presente el diseño de la asignatura de Formación Cívica. A continuación se muestran los componentes curriculares:

Propósito de la sesión	
Que el alumnado de quinto grado de primaria reflexione críticamente sobre la violencia de género de su entorno para que participe en la elaboración de acciones emprendedoras para su disminución.	
Asignatura	Aprendizaje esperado
Formación Cívica y ética	Reconoce la importancia de la participación social como base de la vida democrática.

(SEP, 2011)

En esta sesión discurrí la necesidad de trabajar la modalidad de proyecto, porque parte de mi experiencia desde mi formación inicial y mi trayectoria como docente,

puedo constatar que realizar actividades que tengan una duración prolongada y que impliquen un papel activo en el alumnado, asegura el aprendizaje significativo para ellos.

Sobre el problema de la violencia es de gran relevancia que el alumnado reconozca que está presente en sus diferentes tipos en la escuela y en el aula, específicamente la de género, porque muchas acciones que realizan no logran darse cuenta de que están ejerciendo violencia, y esto además abona significativamente a mi pregunta de investigación.

Asimismo, consideré como eje rector de este diseño dicha problemática, porque constato que las prácticas del alumnado se relacionan con el Informe Nacional sobre Violencia de Género (SEP, 2009), en donde se menciona que en las escuelas primarias prevalece la violencia psicológica, y dice, por ejemplo, que: “uno de los motivos para molestar a los niños es que éstos no cumplan con características del estereotipo masculino (22%)... Lo mismo sucede en el caso de las niñas, ya que de no cumplir los estereotipos femeninos se les dice que se comportan como hombres...” (SEP, 2009, p. 101). Por lo que no sólo es necesario sensibilizar sobre los estereotipos que reproducimos, o brindarles experiencias que ayuden a descubrir sus talentos sin distinción de género, sino que hacerlos conscientes de que, a partir de su expresión oral, actuar y pensar ejercen y les ejercen violencia por no ajustarse a “normas sociales” de lo que es considerado como femenino o masculino.

### **6.6.2. ¿Qué es la violencia y cuáles tipos de violencia existen?**

Consideré pertinente acotar la violencia en la escuela porque en el ámbito familiar y social, la intervención pedagógica no incide de forma directa, sin embargo, el ejercicio de la resolución de conflictos ayuda a la escuela, según Johnson y Johnson (2002), a “convertirse en un lugar ordenado y pacífico con educación de alta calidad, sino que también mejora la enseñanza” (p. 18). Pues además de incidir en el aula, prepara para manejar constructivamente conflictos en diferentes escenarios y con distintas personas.

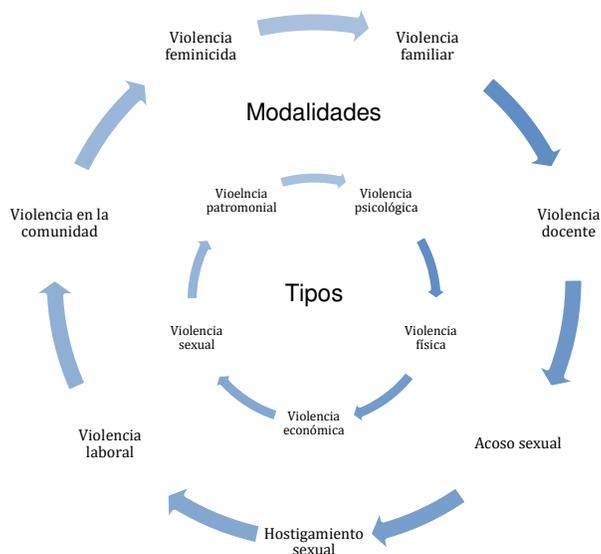
La actividad comenzó el viernes 18 de mayo a las 8:00 de la mañana en el aula. Con apoyo de una cuerda dividí el aula en dos partes, las cuales expliqué que un lado correspondía a sentimiento de felicidad y la otra a la tristeza. Realicé diversos cuestionamientos con relación a actos de violencia vividos en la escuela y en el salón. El grupo reaccionó de manera favorable; algunos miembros mostraron participación voluntaria aportando las razones por las cuales se sentían así en dicha situación cuestionada. Esto me permitió recuperar sus conocimientos previos y vincularlos con las emociones.

Posteriormente, les pregunté sobre sus concepciones de violencia y qué tipos existen. Anteriormente un grupo de la Comisión de Derechos Humanos, asistió a la escuela a darles una charla, por lo cual mostraron participaciones más concretas y acertadas. Aquí pude darme cuenta de que el alumnado presenta un dominio consolidado en la violencia verbal y física, sin embargo, Bryan aportó que hacía falta la violencia psicológica, pero no pudo explicarla y el grupo a su vez tampoco complementó su aportación.

Tomando esto en cuenta, le comenté al grupo que era necesario tener muy claro qué es la violencia y los tipos que existen, por lo que sugirieron buscar en el aula de medios. Esta práctica es muy solicitada pues muestran mucho interés por el uso de las computadoras, además que ha sido una práctica docente constante, favorecer la indagación en diferentes fuentes de información.

Después de que el alumnado investigó el tema, regresaron al aula, en donde en el pizarrón se encontraban con papel bond con letreros de los tipos de violencia, y en el piso tarjetas con imágenes y frases, las cuales tomaron y pegaron de acuerdo a lo que habían investigado. Realicé una plenaria para constatar el dominio que tuvieron en la indagación. Según INMUJERES (2007), la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, clasifica la violencia en tipos y modalidades. Para efectos de su conocimiento se presenta la siguiente clasificación, y cabe señalar que únicamente trabajé con el alumnado los tipos de violencia.

Figura 5. *Tipos y modalidades de violencia.*



Fuente: Leñero. 2010

Para continuar, entregué una tabla de datos y preguntas, en las cuales cada estudiante escribiría qué tipo de violencia ha ejercido en el salón de clases y en la escuela. En esta actividad pude constatar de manera individual cómo había sido su aprendizaje en las primeras actividades, por lo que vi una ausencia de dominio en la violencia patrimonial, sexual e imprecisiones en la violencia de género.

Al ver las respuestas en la actividad del día viernes, tuve que realizar ajustes a mi diseño para reorientar el aprendizaje del grupo, por lo que el día lunes 21 de mayo, les proyecté un video y una presentación en donde se daban ejemplos de los tipos de violencia, esto permitió retomar la anterior tabla, la cual, a manera de socialización, el alumnado compartió su hoja y se completó cada trabajo.

A continuación, muestro la tabla de información con las respuestas del alumnado en la autoevaluación:

Respuestas del alumnado en función a los tipos de violencia realizada en la escuela y salón					
Física	Verbal	Psicológica	Género	Patrimonial	Sexual
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dar golpes.</li> <li>• Dar zapes.</li> <li>• Dar patadas.</li> <li>• Aventones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Decir maldiciones a compañeros y compañeras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A veces no aguanto a mis amigas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las mujeres no pueden jugar.</li> <li>• Solo los niños juegan rudo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quitar un lápiz a alguien.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A veces le agarro las partes a un niño.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hacer bolita.</li> <li>• Pellizcar.</li> <li>• Cachetear a un compañero.</li> <li>• He pegado para defenderme de Christian.</li> <li>• Jalar el cabello.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Decir apodos.</li> <li>• Gritar.</li> <li>• Decir apodos a unas maestras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Burlarme de compañeros.</li> <li>• No juntar a alguien.</li> <li>• Abuchear a una niña cuando participa.</li> <li>• No junto a una compañera en el lonche.</li> <li>• Hacer chismes.</li> <li>• Hacer la ley del hielo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Decir marimacha o jotito.</li> <li>• En física no junta a niñas.</li> <li>• No me gusta jugar juegos de niñas.</li> <li>• A mis primos y compañeros que no hacen las cosas bien.</li> <li>• Pienso que los niños son fuertes.</li> <li>• Un día le dije joto a un niño por llorar.</li> <li>• Cuando dije que juntaba a puros amigos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perder un sacapuntas de un amigo.</li> <li>• Me quedé con un lápiz de un compañero.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le agarro la vagina a niñas cuando voy a fiestas.</li> </ul>
--	---	---	---	---	---

Artefacto 6.1. Tabla de respuestas del alumnado. Autoevaluación de violencia en la escuela. 21/Mayo/ 2018

Seleccioné este artefacto porque responde al tema de estudio, así como a aspectos relevantes en cuanto al propósito de la sesión. Al hacer la reelaboración de este cuadro, se logra obtener mayor información de la violencia que cada estudiante ha realizado. Se muestra cómo se fortalecieron las concepciones en cuanto a la violencia de género, patrimonial y sexual, que se mostraban débiles.

En esta tabla se explicita cómo ya identifican cómo han violentado a compañeras y compañeros por género. En donde se hacen evidentes creencias como que los niños son rudos y fuertes o clasificar juegos para cada sexo, acciones de discriminación como no juntar a las niñas en la clase de educación física y hacer expresiones peyorativas cuando un niño o niña realizan algo fuera del estereotipo. La función primordial del docente que domina el enfoque de la asignatura de Formación Cívica y Ética, tiene que ver con fomentar el diálogo sobre las problemáticas vividas en el aula, hacer conscientes al estudiantado de lo que es violencia en la escuela.

En un principio, al realizar la tabla de manera individual, pude ver que les costó mucho identificar la violencia de género, incluso ponían que no lo hacían, cosa que me conflictuó en un principio porque hemos visto durante las anteriores intervenciones esta sensibilización de género. Infiero que pudo haber sido porque no se veía como violencia, sin embargo con mi segunda intervención y el trabajo en

equipo pude constatar que fue más fructífero porque entre ellos comentaban cómo practicaban la violencia, por lo que puedo decir que a partir de esta experiencia, advertí que los docentes tenemos que continuar sensibilizando al alumnado de su actuar para que sean conscientes de sus creencias y acciones violentas para poderlas cambiar.

Así como también logro ver la importancia del trabajo en equipo, pues a pesar de que a su edad suelen ser más críticos, también es cierto que se les dificulta la autocrítica, por lo que el trabajo en pequeños grupos ayuda a hacer evidente las áreas de oportunidad de cada uno, y esto hace más consciente al alumnado de cómo lo ven los demás y de acciones que tal vez no se daban cuenta que las realizaban. Al respecto Duran y Giné (2011), menciona cómo debería ser una de las condiciones en el aula para expresarse, dice: “deben sentirse capacitados para poder hablar sinceramente sobre lo que acontece en el aula, y en la escuela, y para poder, con ayuda de los demás, encontrar soluciones” (p. 102). El trabajo en equipos permite la socialización y coevaluación de las participaciones, genera un espacio crítico y de enriquecimiento mediante las aportaciones de todos hacia un solo individuo.

Esto lo he aprendido desde este proceso de formación en la Maestría, pues cambió mi concepción de los trabajos en equipos al azar y sin una retroalimentación entre iguales, porque por medio del protocolo de Allen en la unidad académica de indagación y en Necesidades Educativas Especiales, he visto un crecimiento desde la crítica entre iguales, lo cual advierto que es necesario retomarlo en el aula.

Con respecto a la información obtenida de la violencia de género, es evidente que comienzan a detectar creencias y actitudes sobre los estereotipos de lo que “debe de ser un niño y niña”, y a partir de ahí logran expresar que si llora un niño es “jotito”, “los niños son fuertes”, o en acciones: “pensaba que mis primos y compañeros no hacían bien las cosas”, y “no juntamos a las niñas en física”. Aquí se evidencia un avance significativo en el reconocimiento de la violencia de género, pero además que no sólo la violencia de género ha sido hacia las niñas, sino también hacia los niños. Leñero (2010), menciona que precisamente es necesario

analizar y modificar estereotipos de género y las prácticas culturales como primer paso para prevenir y disminuir la violencia.

También este ejercicio me ayudó a darme cuenta de otras situaciones en el grupo que resultan alarmantes para intervenir con respecto a la violencia sexual. Producto de esta actividad de localizar la violencia en la escuela y en el aula, me pregunto preocupada ¿Qué datos saldrían si se indagara sobre cómo viven la violencia desde su entorno familiar y social? Por lo que inmediatamente ante este tipo de incertidumbre, consideré pertinente dialogar con el alumno para indagar cuándo ha sido violentado o él ha violentado, así como tener un acercamiento con su madre. Cabe señalar que Francisco es un alumno que anteriormente ejercía violencia física hacia las niñas, y puede ser que esto sea derivado de este dato que externa en esta actividad.

### **6.6.3. Identificamos violencia de género en diversos textos**

Como siguiente actividad, les solicité que sacaran su hoja de cualidades y talentos que una semana antes habíamos trabajado. Esto fue resultado de un hallazgo en mi análisis anterior, en el cual logré darme cuenta de que no sabían decir qué cualidades o talentos poseían para conformar equipos. Es relevante señalar que los docentes tenemos que hacer evidente qué capacidades poseen y que el grupo también lo haga, pues así se favorece su identidad. En esa actividad el alumnado mostró asombro, incluso Samuel menciona que está sorprendido y contento de saber qué piensan los demás de él. Por lo cual considero un acierto para fortalecer su autoconcepto o autoimagen.

Con esta hoja de talentos y cualidades, solicité que con su nombre formaran un acróstico con los atributos que les habían puesto, y que a partir de ello ésta sería la forma en la cual formarían los seis equipos de acuerdo a los talentos, esto además apunta a un diseño que favorece la diversidad, pues se aprecia a cada uno. Al respecto Moriña (2004), menciona que una educación inclusiva “valora positivamente la diferencia y se entiende como enriquecimiento para todos” (p. 30), basada en establecer una comunidad de respeto, cooperación y celebración de la

diferencia de cada individuo. Cabe señalar que lo único que mencioné relevante a considerar en cada equipo, es contar con una compañera o compañero con el talento del dibujo, pues el proyecto con el cual trabajaríamos sería artístico.

Puedo observar que se agrupan buscando las cualidades afines, buscando una capacidad artística y también los equipos están conformados por niños y niñas, a diferencia del inicio del ciclo escolar que siempre buscaban integrarse con su mismo sexo. Esto también lo señala Huguet y Giné (2011) en las estrategias para la enseñanza en grupo heterogéneo, específicamente para “maximizar la interdependencia positiva”, en donde el trabajo de todos y de cada uno de los miembros resulte necesario para alcanzar un fin educativo.

Ya agrupados, a cada equipo entregué diversos textos, como un cuento llamado “Beto y los zapatos rotos”, la canción “Cuatro babys” con apoyo de una bocina, el análisis de un caso, el video de Kipatla “Tere, de sueños y aspiradoras” con apoyo de mi computadora, el libro de texto de Historia y comerciales de juguetes con apoyo de una tableta.

Cada equipo se fue a un espacio diferente de la escuela y salón para poder analizarlo de manera atenta con apoyo de preguntas guías. Puedo mencionar que en este momento logré ver mucha motivación por hacer uso de diferentes tecnologías de la información y también esto denota parte de mis principios de acción, pues me gusta diversificar y explorar materiales, recursos, estrategias y espacios en los cuales sea motivante para cada estudiante, que corresponda a la diversidad, de acuerdo a su canal de aprendizaje y procesamiento de información, el cual pueda favorecer a su aprendizaje.

Cada equipo concluyó de analizar y contestar las preguntas. Me resultó interesante la plenaria, pues ahí verbalizaron cómo habían encontrado la violencia de género. A continuación, se muestra la participación de un equipo sobre lo encontrado en el análisis:

**Citlali:** Nosotros analizamos el libro “Beto y los zapatos rotos” y nosotros creemos que casi no hay violencia. Beto quiero comprarse un videojuego y su papá no quiere y yo pienso que eso está en parte bien, porque Él no quiere decir que sus zapatos están rotos porque así no le comprarían el videojuego.

**Marisol:** Y a la hermana no quieren comprarle una muñeca.

**Esteban:** Y la hermana mayor le dice que es mejor comprarse los lentes que le hacen falta que la muñeca.

**Citlali:** Y Beto dice que es más valioso su videojuego.

**Docente:** ¿No encuentran violencia de género ahí?

**Citlali:** Yo pienso que la violencia de género se encuentra cuando el papá cree que no se merecen esos regalos.

**Docente:** ¿Qué opinan los demás? (Levantán la mano Yesenia y Alán).

**Yesenia:** Ahí hay una violencia de género, que los niños sólo pueden comprar videojuegos y las niñas muñecas. Lo dividen por juguetes de niño y niña.

**Docente:** ¿Tú qué opinas Alán?

**Alán:** Lo mismo.

**Cinthia:** A mí me gustaría cambiar la historia, que la niña quisiera el videojuego y el niño la muñeca.

**Christian:** (Gritando) Yo maestra. Es que yo pienso que es injusto que al niño que le compren un videojuego más caro y a la niña una muñeca.

**Docente:** ¿Qué piensan sobre lo dice Cinthia? ¿Sí jugaría con la muñeca los niños? ¿Las niñas si jugarían con el videojuego? (Yasmín, Citlali, Yesenia, Cinthia, Lizeth levantan la mano diciendo que sí).

**Bryan:** Yo la verdad regalaría la muñeca. Además ¿acaso los papás no se dieron cuenta de los zapatos de Beto? Es algo en lo que los papás siempre se fijan. Yo creo que no los cuidaban.

Artefacto 6.2 Transcripción de la clase. Identificación de la violencia de género en un cuento. 21/ mayo/2018

Este artefacto es muy demostrativo. En general me parece que las socializaciones de los equipos fueron muy significativas, sin embargo, es relevante mencionar que en especial este equipo no logró identificar la violencia de género, logran mencionar que piensan que una violencia posible es que el padre no quería comprarles los gustos. Este cuento lo seleccioné precisamente porque la violencia de género no es tan explícita y que ante una lectura sin los “lentes de género” resultaría inadvertido, por lo que se necesita de un nivel mayor de reflexión. Observo que mediante la

confrontación grupal el grupo rescata la identificación de la violencia de género, localizando la clasificación de los juguetes para niño y para niña. Y además la diferencia en precio. Christian hace una aportación relevante mencionando que no considera justo que al niño le compren un videojuego a diferencia de la muñeca que resulta más económica.

Por medio del diálogo varias niñas enfatizan su gusto por los videojuegos. Yesenia es la que juega constantemente porque en su casa tiene acceso, sin embargo, la única experiencia que han tenido las demás alumnas es porque durante el ciclo escolar puse videojuegos durante el receso, lo cual logro ver que tuvo impacto, porque se cambiaron los miedos por un gusto y lograron expresarlo.

La reflexión de Christian me resulta interesante por dos cuestiones: él suele ser reflexivo y tiene buena comprensión lectora, sin embargo, en su actuar es muy violento y sigue emitiendo expresiones violentas hacia las mujeres como “vieja”, o “las niñas no pueden meter un gol”. Veo esa dicotomía entre su reflexión y su actuar, aun no es capaz de llevarlas a la práctica. Esto lo relaciono con lo que menciona Santrock (2008): “que los niños de primaria digan que los niños y las niñas pueden tener intereses y realizar actividades propias del sexo opuesto no significa necesariamente que aprueben a quienes lo hagan” (p. 257).

También es relevante analizar la aportación de Cinthia, porque considero que es un aspecto que resulta ser controvertido actualmente cuando se habla de equidad de género, ya que se tiene la creencia de que es invertir roles, lo cual es erróneo, porque sólo es disminuir o modificar los estereotipos que limitan nuestro actuar cotidiano. Al respecto Flores (2005), menciona que es necesario tener este tipo de procesos de reflexión, dice: “los procesos de educación formales y no formales deben de promover el aprendizaje y la valoración de la sensibilidad, de la paz, de la solidaridad, etc., tanto en hombres como en mujeres. Estos aprendizajes están destinados a contribuir a abrir espacios para la desaparición de los estereotipos que limitan el desarrollo de ambos sexos” (p. 83).

Sin embargo, es relevante ver que Cinthia propone un cambio a la historia, cosa que ya no sólo se limita a localizar violencia de género sino a modificar, y advierto que éste es un primer paso para modificar los estereotipos. Bryan menciona

que él no jugaría con la muñeca, aspecto que veo que los niños muestran más resistencia a diferencia de las niñas. También menciona otros datos reflexivos y críticos a la lectura, identificando la negligencia de su familia al no darse cuenta de la necesidad de sus propios hijos.

En esta tabla se muestra la reflexión de los equipos sobre los diferentes textos:

Nº	Texto/Video a analizar	Identificación de violencia	Propuestas a cambiar
1	Canción "Cuatro Babys"	Verbal y sexual de género	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escuchar con atención la música que cantamos.</li> <li>• Cambiar la letra no violenta.</li> </ul>
2	Cuento "Beto y los zapatos"	Psicológica de género	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cambiar los roles. Comprar equilibrado en costos.</li> </ul>
3	Situación " La herencia de"	Patrimonial y psicológica de género	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dar a cada quien lo que le corresponde en las herencias familiares.</li> </ul>
4	Comerciales de juguetes	Psicológica de género	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cambiar los comerciales.</li> <li>• Los juguetes pueden jugarlos ambos.</li> </ul>
5	Video "Tere, de sueños y aspiradoras"	Verbal y psicológica de género	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Designar horarios de hacer el aseo y la comida en la familia.</li> <li>• Respetar gustos.</li> <li>• Poder escoger lo que nosotros queramos.</li> </ul>
6	Libro de historia, quinto grado	Psicológica y patrimonial de género	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mencionar a las mujeres en el libro de historia</li> </ul>

Artefacto 6.3 Tabla de respuestas de los equipos. Identificación de violencia de género.

21/mayo/2018

Esta tabla da muestra de las participaciones de los demás equipos, lo cual considero un artefacto, pues considero que la mayoría de los equipos logran identificar la violencia de género relacionada con la tipología de la violencia. Únicamente un equipo es el que muestra dificultades, sin embargo, los demás logran verbalizar en qué parte del texto que les tocó analizar, hay violencia de género. La relevancia fue que a cada equipo le tocó algo distinto, y a partir del análisis "con lentes de género" socializaron y complementaron la participación de los equipos. Logro darme cuenta de que el estudiantado es más crítico, si los equipos pasan por inadvertido algo, tal

fue el caso del video “Tere de Sueños y aspiradoras”, en donde se resaltó la violencia que ejercen hacia las niñas y la mamá al no permitirles trabajar, sin embargo, Samuel resalta que también al hermano se le hace violencia cuando se juzga por cocinar, usar mandil y hacer quehacer.

Me resulta interesante que ya puedan identificar la violencia de género en situaciones fuera del contexto escolar, y que a su vez puedan aportar propuestas a modificar, tal es el caso de las canciones ya que se mostró mucho interés por analizar dicha canción porque es del agrado del alumnado, sin embargo cuando la analizaron sólo Christian continuó cantándola. Hubo reflexiones en torno a que no sabían que había tanta violencia en las canciones, y del tipo sexual; otros comentaron que se dejan llevar por el ritmo “pegajoso”.

Tanto la canción como el video de Kipatla y el cuento de “Beto y los zapatos rotos”, considero que fueron los que dieron más oportunidad de analizar grupalmente y tener este tipo de conclusiones como la de Bryan quien dice: “nunca me había dado cuenta que había violencia en todas partes”. Considero relevante este comentario porque precisamente abona al logro del propósito de la sesión, al mencionar el análisis de la violencia en su entorno, y el comentario de Samuel, quien resalta que es necesario que “todos podamos escoger lo que nosotros queramos”. Considero que este tipo de reflexiones son un gran logro, porque al verbalizarlas se llega a un primer paso para que se modifiquen de manera gradual los estereotipos que limitan el actuar. Esto aporta al propósito del alumnado, pues se favorece la participación a través de la sensibilización al llegar a esta reflexión.

El papel del docente, según Parga (2004), consiste en “desentrañar todo aquello que permanece oculto, enfrentar resistencias, pensar y reconstruir las relaciones entre los individuos en el aula partiendo de la categoría de género, lo que conduce a desenmascarar las relaciones de poder” (p. 64). Las actividades de esta sesión llevaron a esto, a develar lo que parece oculto a nuestra mirada por convivir y ser aceptada como “normal” la violencia de género.

#### **6.6.4. ¿Qué podemos hacer para sensibilizar a la escuela sobre la violencia de género existente?**

El miércoles 23 de mayo continué la actividad, poniendo tres letreros en el salón: “Violencia entre niñas”, “violencia entre niños” y “violencia entre niñas y niños”. El grupo tenía que decir de acuerdo a la tipología anteriormente revisada cuál se practica más frecuentemente de acuerdo a los carteles. Las respuestas arrojaron que los niños realizan violencia física, verbal y sexual, mientras que las niñas violencia verbal y psicológica, y entre niños y niñas prevalece la física, verbal y sexual.

A partir de estas respuestas cuestioné el por qué creían que la violencia fuera diferente entre niñas y niños. Algunos alumnos y alumnas mencionan que ellos creen que es así porque se considera a los niños fuertes y rudos, y que las niñas no se consideran así. Al respecto Shaffer (2007), menciona que “los datos de más de 100 países de todo el mundo revelan que en promedio los niños y los hombres muestran más agresión física y verbal que las niñas y mujeres” (p. 550). Sin embargo, algunos estudios señalan que las niñas practican más la agresividad relacional, es decir, la que se refiere a hablar de otra niña o niño para afectar su estatus social.

También el estudiantado manifiesta que el personal docente, en especial dos profesores de la institución, tienen trato diferenciado hacia los niños, castigándoles de manera distinta y con más fuerza que a las niñas, y que eso lo consideran como una violencia hacia los niños. Flores (2005), menciona al respecto que: “los niños reciben mayor atención y tiempo de sus profesores y profesoras, ya sea porque son alumnos brillantes, ya sea porque se portan mal. Se recrimina más a los niños, y eso equivale a que se les presta más interés” (p. 78). En efecto, en la institución escolar, en los consejos escolares, es constante el señalamiento de niños con comportamientos disruptivos, incluso se denota como normal que sean por naturaleza los más violentos.

Cabe señalar que la aportación del grupo es relevante, porque mis concepciones se han modificado desde la confrontación teórica entre el grupo de cotutoría, con mi tutora y con un curso sobre género, pues anteriormente sólo

pensaba que era necesario hacer énfasis en potenciar las capacidades de las niñas; con la nueva mirada he comprendido que la equidad de género precisamente es sensibilizar a niñas y niños sobre los estereotipos que obstaculizan nuestro actuar y pensar.

Enseguida les proyecté un video sobre emprendedores sociales, frente al cual el grupo mostró interés preguntando de dónde son las personas y qué otras cosas hacen. Les pregunté a quiénes beneficiaban esas acciones, y en sus comentarios dijeron que les gustaba ayudar a las personas. Así, continué dando ejemplos de emprendedores sociales para que el grupo comprendiera. Les pregunté a los niños si querían ser emprendedores para disminuir la violencia de género en la escuela, por lo que en los equipos se mostraron motivados y comenzaron a escribir sus propuestas en una hoja y posteriormente socializarlas.

Las propuestas se concentraron en trabajar en equipos, jugar juntos fútbol y básquet bol en la clase de educación física, no discriminar a las niñas, respetar las ideas, otros hicieron carteles o incluso escribieron canciones que ayudaran a reflexionar a los niños y niñas de la escuela. La clase terminó cuando le solicité al alumnado que representaran sus propuestas en dibujos, lo cual observé que fue difícil. En esta parte, las agrupaciones se mostraron interesadas por expresar a la comunidad la violencia que se presenta en la escuela.

El jueves 24 de mayo, se entregó por parejas una actividad de sensibilización que propone Leñero (2010), la cual consiste en un listado de acciones, separadas por ámbitos como escuela, familia y sociedad, en donde tenían que identificar si éstas correspondían a violencia general, violencia de género y sin violencia. Pude notar que la mayoría del grupo tenía consolidado diferenciar entre ellas.

Finalmente, le solicité al grupo hacer un círculo, llamado “El círculo del compromiso y cambio”, en donde cada estudiante compartía si se quería disculpar con alguien en específico que le haya ejercido un tipo de violencia, pues habíamos visto que las consecuencias reaían en los sentimientos de cada uno, o tenían la opción de comprometerse a modificar algo en sí mismos. Puedo constatar que fue una excelente actividad, pues el grupo se mostró con apertura y el clima era ideal para la actividad.

De las 30 participaciones, cuatro alumnos se disculparon con compañeras por haberles ejercido violencia de género al excluirlas en actividades deportivas o llamarlas “marimachas” por jugar rudo. Otras aportaciones significativas fueron con las propias niñas, quienes se disculparon por ejercer violencia verbal y no juntarse durante toda la primaria, dato que incluso no lograba darme cuenta de ello. Esmeralda comentó que a ella le había pasado lo mismo con Paola, pero que ahora con el trabajo en los equipos se daba cuenta que no era como ella creía. Esto tiene que ver con la agresión relacional. Con respecto a los niños, los compromisos y disculpas, fueron en torno a disminuir los apodosos que hacen referencia al aspecto físico y color de la piel, a disminuir las burlas, a no golpear tanto y a respetar a las niñas. Al finalizar cada participación, se estrechaban las manos y nos dimos un abrazo colectivo.

Considero que este tipo de actividades deben ser esenciales, pues se da muestra de que no sólo es conocer los tipos de violencia y reconocerlas, sino llevarlas a la práctica, como sucede en el caso del diálogo. Al respecto, Fierro (2012), propone estrategias para prevenir y enfrentar la violencia, en específico, estrategias de carácter amplio en donde prevalece “la promoción del trabajo en equipo, el desarrollo de herramientas para la comunicación, el diálogo, el ejercicio del pensamiento crítico y la deliberación basada en situaciones dilemáticas semejantes a las que enfrentan los estudiantes en su vida diaria; la formación ciudadana y la resolución de conflictos, así como la participación de los estudiantes en proyectos de acción social comunitaria” (p. 7).

En mi trayectoria profesional, siempre le he apostado a la resolución de conflictos, aunque puedo mencionar que utilizaba más estrategias de carácter restringido pues concebía que el alumnado necesitaba de límites muy demarcados por un adulto, pero mi instancia en el posgrado me ha ayudado a transitar hacia el reconocimiento de que la mejor manera de apoyar a cada estudiante es mediante el diálogo, la mediación y el trabajo en equipo en proyectos, para que por medio de la reflexión y actividades diversas se reduzcan los actos de violencia y prevalezca la convivencia pacífica entre el alumnado.

### **6.6.5. Avances en la disminución de violencia de género**

Puedo mencionar que las actividades realizadas en esta intervención favorecieron el logro del propósito “Que el alumnado de quinto grado de primaria reflexione críticamente sobre la violencia de género de su entorno para que participe en la elaboración de acciones emprendedoras para su disminución”. En el grupo se logró la reflexión sobre los tipos de violencia de género en general y en el entorno escolar en un 90%, a través de actividades de recuperación de sus conocimientos previos, de la exploración de fuentes de información y textos diversos, y con la mirada de género que han desarrollado en estas seis intervenciones.

También dieron propuestas significativas de solución en las cuales se muestra cómo proponen que la escuela cambie y transite hacia la disminución de la violencia de género que no es vista por el alumnado y ni por el profesorado de la escuela.

La disminución de la violencia de género en el grupo se ha visto favorecida significativamente en la identificación y acciones concretas de la mayoría del grupo. Hay niñas y niños que en ciertas situaciones manifiestan que se está ejerciendo este tipo de violencia, mientras que otros estudiantes han modificado prácticas como segregar a las niñas en actividades deportivas, o cuando las niñas no segregan a los niños al interior de los equipos mientras realizan tareas de escritura.

Considero un acierto significativo que el alumnado tenga una mirada más fina en la identificación de estereotipos y violencia. Esto denota un trabajo reflexivo constante y por ello en las actividades se logra ver que no hay imprecisiones cuando se puede distinguir la violencia general, la violencia de género o las situaciones sin violencia, y esto también es producto del trabajo colaborativo en los equipos como otra estrategia constante que favorece la equidad de género.

### **6.6.6. ¿Qué retos enfrente para la disminución de la violencia de género?**

Indudablemente, al trabajar en el aula temas como el de la violencia de género, aunque sólo se analicen lo que ocurren en la escuela, surgen datos alarmantes de cómo es el entorno social y familiar de cada alumna y alumno. Esto me parece preocupante, porque por un lado, en la escuela se quiere sensibilizar y favorecer la resolución pacífica de los conflictos, y por el otro, en la familia se solucionan los conflictos o problemas diversos con golpes, agresiones verbales, abusos psicológicos y patrimoniales, y además, en el entorno hay narcotráfico, uso desmedido de armas, o muertes en las fiestas durante los fines de semana. El alumnado está inmerso en esta sociedad violenta, y en la escuela reproducen lo que viven y aprenden en este entorno ¿Qué puede hacer cada docente ante este panorama? O peor aún, ¿qué hacer para que el alumnado cambie sus esquemas de violencia de género si en su familia y entorno son tan habituales?

El hacer cotidiano del docente está inmerso en una red de relaciones y culturas diversas, y es innegable que nos encontraremos con la violencia en sus diferentes tipos, frente a lo cual, el papel del docente es transitar hacia modelos más humanistas que ayuden a cada estudiante a modificar y reflexionar cuál es la mejor manera de resolver conflictos, pues los esquemas tradicionales dan un papel pasivo a la niña o al niño, quienes sólo deben obedecer frente estímulos negativos como el regaño o el castigo y no por la convicción de tener mejores relaciones personales y hablar claramente y sin violencia sobre lo que acontece.

Aunque ciertos alumnos y alumnas identifican la violencia de género, esto no es sinónimo de que ya no la ejerzan, ya que algunos estudiantes siguen utilizando palabras como “viejas”, “jotos”, o “marimachas”, o juntando a las niñas en los juegos de fútbol sin pasarles el balón. Aunque la identificación de la violencia es un primer paso, no es suficiente, y por ello es necesario ayudarlos a transitar hacia compartir espacios y experiencias con interdependencia positiva, y esta meta no se puede lograr sino se lleva a cabo entre niñas y niños juntos.

## 7.7. Pintamos paredes que expresen equidad de género

*“Podemos ignorar las diferencias  
y suponer que todas las mentes son iguales.  
O podemos aprovechar estas diferencias”.*

**Howard Gardner**

Transitar hacia prácticas innovadoras implica un enriquecimiento teórico, confrontación personal y entre pares, apertura a la crítica constructiva y aceptación al cambio de esquemas tradicionales a unos más constructivistas. Actualmente, la clase de artísticas es vista como de “relleno” y como que no forma parte del desarrollo del alumnado, y para ensombrecer más este panorama, el personal docente mostramos poco dominio disciplinar y pocas habilidades artísticas. Esto conlleva a ver a las artes como clases de manualidades, de colorear, o a ni siquiera generar espacios para tal clase.

En este séptimo análisis de la práctica, doy cuenta de cómo, por medio de las artes plásticas, se puede evidenciar la manifestación de cambios sustanciales para disminuir la violencia de género, propiciando motivación y participación activa del alumnado, así como la reflexión entre pares, la autoevaluación y la confrontación docente-alumnado para dar cuenta de los avances en cuanto al tema de estudio.

### 6.7.1. El diseño como base potenciadora del aprendizaje

La séptima situación de aprendizaje que desarrollé para atender el tema de estudio, tiene por nombre “Pintamos paredes que expresen equidad”. Forma parte de una continuación del análisis número 6. En este trabajo fue posible articular las asignaturas de Formación Cívica y Ética, y Educación Artística. A continuación, se muestra la articulación de los diferentes componentes curriculares:

Propósito de la sesión

Que el alumnado de quinto grado de primaria reflexione críticamente sobre la violencia de género de su entorno y participe en la elaboración de un Mural de la equidad de género como medio de expresión de la convivencia pacífica y equitativa entre hombres y mujeres.

<b>Asignatura</b>	<b>Aprendizaje esperado</b>
<b>Formación Cívica y ética</b>	Reconoce la importancia de la participación social como base de la vida democrática.
<b>Educación Artísticas</b>	Utiliza el mural para expresar en forma libre ideas, emociones y experiencias.

(SEP, 2011).

El diseño de esta intervención me pareció motivante y a la vez desafiante porque dentro de mis principios de acción están involucrados a la vez gustos personales, especialmente el desarrollo de las artes como el dibujo y la pintura, por lo tanto, trato de transmitir dicho gusto en el grupo. Considero además, que esta área disciplinar suele ser olvidada en las aulas de primaria, cuando es bien sabido que complementa al desarrollo integral del ser humano. Según la SEP (2011), la educación artística permite en el alumnado:

Desarrollar su sensibilidad y conciencia con una visión estética... recuperar su capacidad de asombro y de imaginación, favoreciendo encuentros reflexivos con los lenguajes del arte, así como de la comprensión de sus relaciones con el medio social y cultural en el que viven (p. 228).

Sin duda en la tarea docente es necesario movilizar los esquemas en cuanto a dicha asignatura porque aporta significativamente al estudiantado y además abona a una educación inclusiva, pues a través del descubrimiento de los diversos talentos y actividades propuestas, se favorecen los diferentes canales de recepción, procesamiento de la información y expresión. Consideré pertinente y atractivo vincular la asignatura de Artísticas como medio de expresión de lo aprendido respecto al tema de estudio, pues el alumnado muestra gran interés y motivación en las clases de artísticas.

### **6.7.2. Dibujamos propuestas para disminuir la violencia de género**

Una semana antes, habíamos trabajado con la identificación de la tipología de violencia, y específicamente en la violencia de género en el aula y en la escuela. Por lo que el punto de partida para esta intervención, fueron los “lentes de género” en diversas situaciones cotidianas.

El miércoles 23 de mayo les proyecté en el aula un video donde el mensaje principal era ser emprendedores sociales para disminuir alguna problemática detectada. En la actividad, el alumnado mostró interés y algunos cuestionamientos con respecto a por qué las personas efectuaban esas acciones sin necesidad de que alguien les pagara o cobraran. De ahí partió la necesidad de reflexionar precisamente en la diferencia entre un emprendedor individual y un emprendedor social. De este video se derivó el trabajo en equipos; cada agrupación conformada por sus talentos y seleccionados de manera libre. La consigna consistía en escribir acciones para disminuir la violencia de género en la escuela y en el salón.

Las propuestas del estudiantado para comunicar lo aprendido en cuando a la violencia fueron: “ir a los salones a preguntarles qué violencia consideran haber vivido”, “platicar con los niños y niñas de que no es necesario separarnos”, “poner carteles y explicarles”, “hacer canciones para disminuir la violencia”. Las ideas se concentraron en hacer difusión entre el estudiantado de la institución educativa.

### **6.7.3. Pintando en la escuela se entiende cómo disminuir la violencia de género**

Anteriormente les había dicho que el proyecto a trabajar era artístico, pero hasta el momento no podía mostrarse la relación con el tema de estudio. En diversas ocasiones me cuestionaron mostrando curiosidad: ¿Por qué los equipos tienen que tener talentos artísticos? ¿Por qué nos solicita brochas? ¿Qué vamos a hacer?. Éstas fueron las interrogantes constantes que se expresaban en el grupo, pues mantuve la actividad como un misterio precisamente para generar expectación. Después de ver sus propuestas, les pregunté: ¿Cómo podemos dar a conocer sus

propuestas para disminuir la violencia? Muchos comentarios giraron en torno a los carteles, a dar trípticos, haciendo encuestas socializando los resultados. Sus propuestas fueron valiosas, en especial la de la encuesta, pues denota que esa práctica social, que antes habíamos desarrollado, había sido significativa para el grupo.

Les mostré diversos murales con apoyo del cañón proyector, desde los que comenzaron a hacerse en la época de la revolución hasta los actuales. Todo el grupo mostró interés y motivación, incluso preguntaron: “¿A poco vamos a hacer uno maestra?”, “Están chidos”, “Muéstranos más murales”. En el seguimiento de las actividades pregunté al grupo: ¿Quieren hacer un mural en la escuela?, la respuesta fue favorable, por lo que les solicité que era necesario que, de sus propuestas escritas, de cómo disminuir la violencia de género en la escuela, elaboraran un boceto que expresaran sus ideas. Anticipé este plan de acción siguiendo los planteamientos de Monasterio, González y García (2011), quienes mencionan que los docentes tenemos que generar espacios vivos en la escuela: “las paredes también hablan: se pueden trabajar contenidos en los murales que sirvan para la coeducación” (p. 102), y justo eso es lo que pretendía que los estudiantes logran. Por lo que efectivamente, esta intervención tuvo la intención de que la pintura contribuyera a la expresión de espacios equitativos entre niñas y niños, y así contribuir a la disminución de la violencia en la escuela.

Según Lancaster (1997), la educación artística tiene, entre sus múltiples objetivos, el de “proporcionar a los niños oportunidades para expresarse en términos emocionales a través de sus experiencias artísticas” (p. 27). Pude darme cuenta de que eso efectivamente ocurrió pues fue complicado para el estudiantado expresar las ideas. Mientras algunos equipos realizaban un cúmulo de imágenes, otros se enfocaban en un solo aspecto, algunos decían que no sabían qué dibujar. Considero que esto se debe a que es difícil trasladar las ideas a representaciones gráficas, sobretodo cuando las clases que imparto tienen que ver con reproducir un dibujo o una técnica, o la libre elección de un dibujo, más no el desarrollo de la creatividad de representar y expresar una idea por medio de un dibujo. Considero que esto es

un área de oportunidad, aunque representa el reto de valorar la creatividad de cada estudiante.

En el seguimiento de la actividad didáctica ambienté el aula con música para que las niñas y los niños pudieran relajarse mientras dibujaban; algunos equipos decidieron ir a los alrededores de la cancha escolar para continuar dibujando, y mientras un alumno o alumna dibujaban, los demás aportaban elementos que se necesitaban para incorporarlos al diseño preliminar. La sesión terminó cuando entregaron sus bocetos.



Artefacto 7.1 Trabajos en equipos. Bocetos del mural. 23/mayo/ 2018

Considero a este artefacto significativo, porque representa una forma de disminuir la violencia de género. Se evidencian en los bocetos actividades que deberían ser compartidas entre niñas y niños, mujeres y hombres, como el cargar cosas pesadas, jugar deportes como futbol, básquet bol y videojuegos, realizar actividades domésticas de limpieza, arreglar aparatos eléctricos, jugar con juguetes como

carritos y muñecas. Igualmente, incluyeron frases como “Alto a la violencia de género”, “Di no a la distinción de género”.

Estas representaciones que el alumnado realiza dan cuenta de las mediaciones que he efectuado para el aprendizaje. Según Maceira (2008), estas mediaciones son la deconstrucción-reconstrucción, concientización, práctica, expresión e identificación de la semejanza y la diferencia, las cuales son esenciales para desencadenar el aprendizaje y alcanzar el máximo desarrollo posible. En esta intervención se denota la deconstrucción de las identidades de los hombres y mujeres, y abona a la idea de “desmontar estereotipos y relaciones de dominación, y la construcción de nuevas identidades, poderes y relaciones...” (p. 175). Precisamente al dibujar a las niñas cargando objetos pesados, jugar deportes considerados “masculinizados”, y a los niños haciendo labores de limpieza, o de preparación de alimentos, están deconstruyendo las actividades y las identidades consideradas “masculinas” o “femeninas”.

Me parece relevante destacar que todos los bocetos coinciden en el elemento de los deportes, y considero que, aunque no tuve una intervención directa en la clase de educación física al haber una titular en dicha asignatura, de todos modos me pregunto: ¿Habrà un impacto fuera del aula a partir de mis intervenciones? ¿Habrà cambios sustantivos en su contexto familiar?

El grupo hace evidente por medio de sus expresiones verbales o acciones cotidianas que han deconstruido esta identidad; puedo ver cambios sustanciales no solamente en el deporte, sino también en las niñas al ofrecerse a cargar objetos pesados o apoyar en la instalación de aparatos como cañones, bocinas e impresora; los niños muestran apertura para jugar juntos en espacios que eran “dominados” por ellos, también la mayoría ha modificado su papel en los equipos, de sólo ser espectadores a involucrarse en la escritura y decoración de trabajos, actividad que “siempre” realizaban las niñas, lo cual logro ver como un acierto para mi propósito, ya que logré favorecer la participación equitativa del grupo por medio de la mediación.

El jueves 24 de mayo, retomé la actividad de los bocetos, los cuales se someterían a votación para saber cuáles se pintarían en el mural. Al ponerse al

frente, el grupo concluyó que estaba complicada la elección. Bryan propuso retomar las mejores ideas de cada diseño para hacer uno mejor porque lo vería toda la escuela. Dicha propuesta fue apoyada por todos, por lo que se sometieron a consenso los elementos a incluir. Se seleccionó así el árbol con la niña y el niño, los elementos del arcoíris, los balones, los juguetes, una escoba, un foco y una cacerola.

A continuación se realizó una autoevaluación para saber los avances personales de cada estudiante en relación con el tema de estudio. Consideraba que mientras el grupo estuviera en dicha actividad, podríamos comenzar a limpiar la pared y a pintar el fondo en equipos. Realizaron esta actividad de autoevaluación muy rápidamente y sin reflexión pues el grupo mostró más interés por pintar, por lo que decidí suspender la actividad de autoevaluación para que todos pasaran a la actividad artística.

La primera actividad fue revisar la pared, limpiarla y quitar pintura o concreto que estaba descarapelado. En esta actividad descubrimos que bajo la pintura hubo otro mural de la República Mexicana. Algunos estudiantes se dieron el tiempo de investigar en sus familias y comentaron que ese mural estuvo en la escuela cuando sus madres y padres estudiaron ahí la primaria.

Enseguida muestro fotografías del proceso seguido en la elaboración del mural.



En este artefacto, muestro cómo el alumnado participa en las diferentes actividades en el proceso del mural, desde limpiar, tallar la pared, limpiar brochas, poner periódico y pintar. En ninguna actividad ningún niño o niña se mostró indiferente ni hubo separación de actividades estereotipadas.

Logro darme cuenta, al comparar las actividades implementadas de esta intervención para atender la problemática, que mientras sean actividades diferentes en el aula, en las cuales logren manipular y tener acercamientos que no habían tenido anteriormente, la actividad resulta excitante y retadora. Tal es el caso de las anteriores intervenciones como en la elaboración de productos saludables, la encuesta con la temática de la clase de educación física, la elaboración de proyectos eléctricos y esta actividad de pintar un mural; el interés es el eje rector que evidencia la no distinción de género al participar en cualquier actividad.

La práctica, como mediación del aprendizaje, se denota en este proceso artístico, en el cual, según Maceira (2008), se cuenta “con distintos espacios, oportunidades y ejercicios de aplicar un conocimiento, de enfrentar una situación nueva, de experimentar un hecho desconocido, de probar una idea o capacidad...” (p. 179). Claramente este ejercicio es una nueva oportunidad y espacio para el alumnado, que le permite experimentar y generar una expectativa positiva hacia el aprendizaje, incluso Gerardo mencionó: “las clases se me han ido muy rápido desde que hemos pintado”. Esto me hace reflexionar y repensar mi práctica, porque me doy cuenta de que al escuchar este tipo de comentarios de todo el alumnado, estoy logrando que los días pasen inadvertidos por el placer de aprender y experimentar aprendizajes nuevos.

Los ejercicios de práctica, según Maceira (2008), son el medio que permiten aprender actitudes, habilidades o ideas, identificar qué se necesita aprender, vencer miedos, tener una mirada nueva, una resignificación personal y generar colaboración. Me he percatado de que mis intervenciones tienen ese papel activo que tiene que ver no sólo con sensibilizar sino también con proponer ejercicios

prácticos para que las y los alumnos movilicen sus esquemas, creencias y valores, para que descubran sus propias capacidades, o lo que llamo en clase “talentos”.

Precisamente, una clase inclusiva, según Moriña (2004), es descubrir las diferencias en el alumnado, y en esta intervención respondo a esta idea atendiendo las diferentes capacidades para que logren participar en actividades y proyectos en común. Logro darme cuenta de que el personal docente sólo favoreceremos los conocimientos conceptuales, y no modificamos nuestro actuar para descubrir o potenciar inteligencias múltiples como en la teoría de H. Gardner. Por ello es importante entender que podemos tener alumnas o alumnos con preferencias musicales, artísticas, o científicas, entre otras, y podemos ser potenciadores de estas diferencias cuando reconocemos la heterogeneidad y dejamos a un lado la homogeneización en las aulas que sólo nos conduce a ver a las niñas y los niños como que debe ser un “alumno-alumna ideal”.

Puedo reflexionar el gran papel que tengo como docente, pues considero que no es complicado aplicar actividades de este tipo, sólo se requiere de creatividad desde los diseños de intervención, y que el eje rector sea que el alumnado participe en la construcción de su propio aprendizaje.

El viernes 25 de mayo hubo consejo técnico, por lo que les solicité a niñas y niños que asistieran en la tarde y el día domingo en compañía de su mamá o papá para continuar con el mural. Sin embargo, me llevé una sorpresa en estos dos días, pues en total sólo asistieron tres padres de familia. El lunes otro padre más ayudó en la pintura. Por lo que me pregunto: ¿Acaso sólo habrán asistido los padres de familia porque es una actividad que es considerada en su contexto para hombres? ¿O será que no hubo relación entre la familia y la docente, pues esto no se trabajó durante todo el ciclo escolar?

El lunes 28 de mayo, retomé la actividad de autoevaluación por medio de una escala valorativa que ayudara a cada estudiante a realizar una pintura personal sobre sus avances o cambios que ellos mismos han visto en cuanto a su participación equitativa.

*Gráfica 2. Autoevaluación del alumnado.*

## Autoevaluación Avances en cuanto a equidad de género



Elaboración propia. 2018

De todos los criterios, sólo muestro aquellos que mencionan que “siempre” los realizan y los que “nunca”. Considero que, en este momento, después de muchas autoevaluaciones y coevaluaciones, el estudiantado se muestra autocrítico, lo cual considero que es otro gran aspecto que he modificado en mi intervención; ahora veo los grandes beneficios que tiene hacerlos partícipes de los avances de su propio aprendizaje.

Es evidente que han cambiado aspectos relevantes desde el inicio de las intervenciones, por ejemplo, mostraban rechazo por trabajar niñas y niños juntos y solían separarse por sexo para trabajar, ahora hay avances significativos en compartir espacios, participación en los deportes, la disminución de llamarse peyorativamente cuando se realizan actividades fuera del estereotipo, descubrir sus talentos y el gusto por trabajar en equipos sin separación de sexos.

Considero que mi práctica docente transita hacia ser inclusiva. Giné (2011), menciona la inclusión como un proceso que “tiene que ver con todos los niños y jóvenes; se centra en la presencia, la participación... y el éxito en términos de resultados valorados; implica combatir cualquier forma de exclusión...” (p.19). Esto es relevante para mí, puesto que desde un inicio tuve dudas en realizar el tema de

estudio enfocado a una sola asignatura o hacerlo de manera transversal, pues si solo apostara a una solo asignatura, no permitiría que el alumnado se diera cuenta de sus talentos, ya sean expresivos, deportivos, artísticos, sociales, científicos, entre otros; la educación debe de ser integral, por ello logro darme cuenta de la importancia de no sólo sensibilizar al alumnado de cómo los estereotipos limitan su actuar, sino también hacerlos partícipes de actividades que los ayuden a darse cuenta de sus talentos.

Durante la semana del 28 de mayo al 1º de junio, continuamos pintando el mural, construyendo la frase y los elementos gráficos que lo compondrían. La construcción del mural ha sido muy significativa, pues todo se ha resuelto mediante un proceso de consenso y diálogo. El alumno Samuel proponía, para la frase del mural, que todos debemos tener la oportunidad de elegir, los demás aportaron otras ideas y extendieron sus bocetos hacia la disminución de la violencia de género, y así fueron reuniendo las ideas hasta que la frase elegida quedó en “Elegir sin violencia de género”.

También propusieron que era necesario que en los libros que están en las raíces de los árboles se escribiera paz, amistad, respeto, apoyo y diálogo, pues es lo que habían aprendido de trabajar juntos niños y niñas. Tengo que mencionar que esta parte de poner los elementos finales en el mural que fue construida por el propio alumnado, me resulta emotiva y significativa, pues esto denota un cambio en el concebir y actuar del alumnado.

En la siguiente fotografía se muestra la producción final del mural.



Fotografía. Mural terminado. 28/05/2018

Pensé que pintar el mural sería una actividad que ocuparía menos tiempo, sin embargo, fue una semana en la cual logré conocer habilidades artísticas plásticas de algunos alumnos y alumnas, pues sólo tenía detectados a Israel, Darey y Alexis, mientras que ahora conocí las habilidades de Samuel y Citlalli. Otro aspecto relevante en la elaboración del mural es que el estudiantado de toda la escuela estuvo muy expectante por las actividades del grupo de 5ºB, incluso algunos me expresaron que querían participar.

De manera individual, cada estudiante elaboró una pintura partiendo del instrumento de autoevaluación, en donde plasmara cuáles han sido sus cambios en cuanto a su mirada de género. Con su pintura o dibujo, elaboraron un escrito, el cual explicara dichos cambios; quise innovar al aplicar la bitácora Colh como instrumento de evaluación, pero noté que para redactar no fue funcional, pues sólo redactaban respuestas concretas y no de manera narrativa, por lo que decidí escribir un ejercicio propio y entregarles una guía previa. Me resultó significativo mostrarme ante el alumnado sobre mis avances personales y como profesora en cuanto a la equidad de género, y lo que me falta por mejorar. Esta actividad fue modeladora pues noté que habían comprendido mejor cómo redactar sus avances por medio de mi ejemplo. A continuación, muestro dos escritos relevantes a analizar.



## No a la violencia de genero

autor: Lizeth Guadalupe López Loredo

Este dibujo lo ise por mi manera de pensar de la violencia de genero que antes los niños no querían juntar alas niñas porque no sabiamos jugar.

**P**ERO después yo ise un intento a jugar futBol.

Y si pude jugar fut, demostre que si lo Intestaba iba a poder, y ya me gusta también

El básquet.

Antes me justaba con puras niñas

Pero ahora me junto mixto en equipos.



## La libertad de los niños y las niñas

Autor: Alan de Jesús Gómez Iredo

Realice el dibujo porque dicen que hay juegos de niños y de niñas, las niñas juegan con muñecas y los niños con carros o pistolas.

El dibujo muestra un niño y una niña jugando fútbol y antes pensaba que las niñas no jugaban fútbol o básquetbol, pensaba que eran débiles y no eran listas, pero ya sé que si juegan y son listas, unas niñas no juegan porque tienen miedo de que se peguen en las manos.

También pienso que son listas ahora porque me junto con ellas en equipos con niños y niñas, ambos son listos.

En la clase de física veo que casi siempre agarran el balón porque unas tienen miedo pero otras son muy buenas en el básquet, unos niños no juegan muy bien, yo no sabía que jugaban bien. Pienso que no solo las niñas son débiles y los niños fuertes, pienso que hay niñas fuertes y niños débiles.

También puedo barrer y trapear, acomodar cosas eléctricas, no solo las niñas pueden cosinar, yo también puedo.

Ahora yo ya con vivo más con niños y niñas eso fue lo que me inspiró a pintar la pintura.

Artefacto 7.3 Trabajos del alumnado. Autorreflexión y dibujo de cambios en cuanto a su participación y concepción de la equidad de género.

31/mayo/ 2018

Seleccioné este artefacto porque muestra avances significativos en una alumna que es una chica que no participaba mucho de manera oral; ella suele ser tímida y no expresar su opinión, sin embargo, noto dos cambios, uno tiene que ver con que ella misma logra darse cuenta de que a partir de que lo intentó pudo descubrir sus talentos deportivos, y todo el grupo se lo ha externado; ella muestra en su rostro agrado de que se lo hagan saber.

En general, en los dibujos y autorreflexiones puedo notar que todo gira alrededor de los deportes. En un principio me sorprendió ver que muchos evidenciaban el fútbol y básquetbol, cosa que no intervine directamente, más que en recuperar las voces en la cuarta intervención sobre la encuesta aplicada por el alumnado en la escuela. Pero después de analizar detenidamente, logro vislumbrar que ése era un espacio público exclusivo para y dominado por los niños, y que es lo que más logran ver como un cambio significativo, al estar más de cuatro años trabajando así con un docente que ejercía prácticas sexistas. Es notable que se tiene efecto en otras áreas en las que no se interviene y eso lo considero un logro.

El otro cambio al que me refiero, es el docente, pues en un principio mi intervención era lograr que todas y todos participaran oral y activamente en la clase, pero el posgrado me ayudó a entender la diversidad que tengo en el grupo. Así, Lizeth tiene habilidades de expresión escrita y deportivas, y otros logran expresarse bien de manera oral y tener otras áreas potenciales. El punto nodal además de atender la equidad de género en el aula, es brindar posibilidades de expresión distinta, trabajos colaborativos e individuales, actividades que favorezcan los canales de recepción y procesamiento de la información.

El escrito de Alan, es el que da más cuenta de un cambio de concepciones no sólo enfocado a los deportes; él muestra que pensaba que existían juguetes y juegos exclusivos para niños y niñas, que ellas eran débiles y no muy listas, pero que con el trabajo en equipos logró ver lo contrario, que también hay niños débiles y niñas fuertes e inteligentes. Así como una reflexión sobre acciones cotidianas en el hogar como la limpieza, electricidad y cocina, lo cual considero como otro acierto que este alumno logre llevarlo a otra esfera que no sea la escuela.

Al leer las reflexiones de los alumnos y alumnas y analizar sus dibujos, no puedo decir que haya un 100% de cambio en todo el grupo, pero hay bloques significativos en los cuales puedo identificar cambios sustanciales:

Tabla 7. *Cambios sustanciales en cuanto a la perspectiva de género.*

Niveles	Alumnado
Identifican estereotipos personales y del entorno. Trabajan con aprecio y respeto a la diversidad de género en los equipos. Participan en diferentes actividades y diferentes momentos (deportivas, escritura, expresión oral, artísticas, científicas, etc.).	Yesenia, Bryan, Esmeralda, Citlali, Everardo, Israel, Cinthia, Alán, Yasmín, Lizeth, Esteban, Alexis y Darey
Identifican ciertos estereotipos personales y de su entorno, pero con apoyo de la docente. En ocasiones les gusta trabajar en equipos con niños y niñas, pero siguen con algunas actitudes de discriminación. Participan en la mayoría de las actividades con cierto miedo, rechazo, que logran transformar paulatinamente en actitud positiva.	Yosselin, Vanesa, Ernesto, Samuel, Paola, Diego, Giovanni, Oswaldo, Raúl, Marisol, Fernando, Isela y Elvin
No identifican los estereotipos en el entorno y en su actuar y creencias, continúan ejerciendo violencia de	Gerardo, Christian, Francisco, Javier y Emily

género. Muestran resistencia considerable en algunas actividades que impliquen la movilización de sus esquemas en cuanto al género.	
---	--

Elaboración propia. 2018

En mi equipo de cotutoría y tutora, me ayudaron a reformular el involucramiento de otros actores educativos para el cierre de esta intervención. Como mencioné anteriormente, lo planeado había sido que participaran las familias del alumnado, pero al ver el poco apoyo de madres y padres de familia, me ayudaron a plantear un concurso de dibujo con el alumnado de toda la escuela, el cual llevara la misma temática. Decidí entonces realizar dicha actividad fruto de la incertidumbre pedagógica. El lunes 28 de junio llevé la convocatoria a la mayoría de los grupos; hubo buena participación, incluso al pasar a cada salón podía notar el entusiasmo por mencionar que el concurso sería de dibujo.

El viernes 1º de junio, realicé una galería de los dibujos participantes con el título “Los niños y las niñas tenemos las mismas oportunidades”, ubicados en los alrededores de la cancha de la escuela. Logro ver que no comprenden a qué se refiere la temática, pues en algunos grupos, algunos pequeños hicieron dibujos que no tenían nada que ver, como poner personajes de caricaturas; en otros se notaba que habían consultado internet y dibujaban simbologías que representan a la mujer y al hombre. De manera general puedo decir que esto denota la ausencia de la perspectiva de género en las prácticas docentes, incluso madres de familia de otros grados se acercaban a mí para preguntarme si forzosamente el dibujo era sobre esa tema, pues se les dificultaba, lo cual considero puede prestarse para un diagnóstico en una investigación a mayor escala.

Hubo tres docentes que fungieron como jueces que designaron los ganadores de los dibujos. Invité a participar a este personal docente en esta actividad de relevancia para el cierre de mi investigación porque he visto que tienen interés en las prácticas a favor de la equidad de género. Enseguida muestro los dibujos ganadores.



Trabajos del alumnado. Dibujos del alumnado ganador. 2018

#### 6.7.4. Inauguramos el mural “Elegir sin violencia de género”

El lunes 4 de junio, después de los honores a la bandera, realizamos la inauguración del mural, al que asistieron tres madres de familia, alumnado que conforma la escolta, la docente de física y la directora de la escuela. Previamente se había votado por alumnas y alumnos que tuvieran la cualidad de expresión oral para presentar y explicar el mural. A continuación, muestro los comentarios de la directora después de la presentación del mural:

**Directora:** Buen día a todos, los felicito mucho porque cuando ustedes estén en la secundaria o en la preparatoria y vengan y lo vean van a recordar, sobretodo porque es de mucho aprendizaje, lo que dice su eslogan de “Elegir sin violencia de género”, desafortunadamente en nuestra casa nos enseñan unas cosas, como decía su compañera, el azul es de los niños, el rosa para las niñas, ahorita las situaciones que han cambiado nuestra sociedad, nos hemos dado cuenta que el color no hace diferencias, también hacer actividades para niños o para niñas no nos determinan, las mujeres podemos hacer cosas que se suponen son para hombres y los hombres también pueden hacer cosas que se suponían eran para mujeres. Ahora no sólo se

trata de lo bonito que quedó su mural, sino también ustedes pongan en práctica todo lo que aprendieron que ustedes también le digan a sus papás, a sus hermanos que este tipo de actividades sí se pueden llevar a cabo, también una felicitación a sus papás porque también tengo entendido que no sólo ustedes hicieron esto, esto también habla de su apoyo y del interés de colaborar en la escuela, antes de cortar el listón yo quiero que ustedes se den muchos aplausos por su esfuerzo (aplausos) y esto venga a fortalecer día con día su educación.



Fragmento de diálogo y fotografía. Inauguración del mural. 2018

En esta actividad final, el alumnado se mostró muy emocionado por la inauguración y el acompañamiento de la directora. En lo personal, me resulta significativo este día, porque fue el reconocimiento de una semana, y por qué no decirlo, de un año de arduo trabajo del estudiantado y mío, y el hecho de que pudiera reflejarse el mensaje de lo aprendido en un espacio que trascendiera el aula, fue de relevancia para el grupo y para mí. Sin embargo, hay algo que me emociona más y es el hecho de que la directora permitiera que el alumnado realizara este tipo de actividades en las paredes de la escuela, ya que esto muestra que las acciones que los docentes realizamos pueden fructificar y que debemos salir de las cuatro paredes del aula para hacer experiencias relevantes y de aprendizaje con el alumnado.

Después de que tomamos fotografías y se cortó el listón, pasamos al aula a dialogar en plenaria sobre lo aprendido en la actividad del mural, en donde el grupo evidenció su emoción y el agrado que les generó el proceso de pintar y presentar el mural a la directora. También en la conversación salió otro dato relevante: Esmeralda evidenció que su papá le preguntó por qué hacían ese mural; Bryan

mencionó que el alumnado de la escuela preguntaba qué significaba el mural, e Israel comentó que le cuestionaron qué era la violencia de género. Incluso un docente del turno vespertino me cuestionó porque se pintaban cosas “revueltas”. Esto una vez más denota la ausencia de la perspectiva de género en la cultura escolar, por lo que es necesario que esta investigación tenga que ampliarse, ya no sólo llevarse a cabo en el aula, sino que haya sensibilización con el personal docente y el alumnado.

#### **6.7.5. Los logros en la atención a la problemática de investigación**

Considero que en esta última intervención, se cumplió el logro del propósito de la sesión pues se evidencia que reflexionan sobre la violencia que hay en su entorno escolar y en diversos textos, y expresan por medio del mural cómo deberían ser las relaciones entre niñas y niños.

La puesta en práctica de la expresión de una idea grupal por medio de la pintura, resaltó habilidades del alumnado, así como participación activa en los diferentes momentos de la intervención, sin distinción de género. Esto muestra cómo por medio de actividades motivantes y que movilicen sus esquemas mentales, el grupo se involucra en las actividades de manera voluntaria.

En cuanto al trabajo en los equipos, es evidente que ha disminuido sensiblemente la segregación por el sexo, el alumnado ha descubierto que cada uno tiene habilidades diferentes que se pueden emplear a beneficio del equipo.

Indudablemente, la pintura quedará como un recuerdo latente en la escuela para el estudiantado de quinto grado y para quienes se cuestionen e interpreten el mural, y se pregunten qué significa y qué es necesario cambiar en la práctica escolar.

Un logro evidente es la propia competencia docente que adquirí gracias a unidad académica de diseño y organización de los aprendizajes, porque ahí, desde la mirada crítica de los compañeros maestrantes y la docente, se ayuda significativamente a reconstruir la planeación y hacerla funcional. Veo que cada comentario ayudó significativamente para la intervención, y logro darme cuenta de

que es necesario que estas prácticas no sólo se lleven a cabo en el posgrado, sino también en cada centro escolar y en los consejos técnicos escolares.

#### **6.7.6. ¿Qué continua después del mural?**

Al realizar un balance final, además de los logros, vislumbro que aún me falta dominar el enfoque y la disciplina como tal de las artes, pues, aunque me guste, sé que me hace falta conocer más acerca de las artes plásticas, lo cual considero un reto personal al que pienso darle continuidad. Así como continuar con este tipo de actividades expresivas que además de denotar el gusto por la pintura, favorece al desarrollo integral de cada estudiante y generar ambientes con mensajes positivos hacia la apreciación de la diversidad.

El tener un impacto fuera del aula, con alumnado de toda la escuela y cuestionamientos de los padres y madres de familia, así como del profesorado, denota la necesidad de sensibilizar y trabajar en proyectos con perspectiva de género en conjunto, para que no resulte confuso o de total desconocimiento, y así haya congruencia entre lo que pasa en el aula y con la escuela, pues suele conflictuar al estudiantado ver cómo algunos docentes siguen perpetuando las diferencias de género.

También considero necesario proponer actividades que generen otro tipo de relaciones entre las familias del alumnado, pues se evidenció el poco apoyo de la familia, lo cual considero tiene que ver con el poco contacto que tuve durante el ciclo escolar y también por el trabajo que implicaba pintar, acción considerada “masculinizada”. Es necesario que para potenciar el aprendizaje de cada niño y niña, haya en primer lugar relaciones de confianza, apoyo y respeto entre la familia, docente y alumno-alumna a fin de que luego se pueda hablar de otro tipo de acciones graduales de relación, convivencia, tolerancia y respeto como las que tuvimos a lo largo del ciclo escolar entre el alumnado.

## APRENDIZAJES Y DESAPRENDIZAJES EN LA INVESTIGACIÓN

*“No estudio para saber más,  
sino para ignorar menos”*

**Juana de Asbaje**

Después de este proceso de investigación, es momento de valorar los resultados en cuanto al objetivo a indagar sobre cómo resolver la problemática detectada en el aula de quinto grado; hacer un balance entre lo que aprendí y desaprendí de mi propia práctica docente; los hallazgos y aprendizajes del alumnado.

La investigación que realicé fue formativa, porque se llevó a cabo a partir de una situación del aula, y de un tema emergente que tiene impacto en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, esta indagación conlleva la generación de conocimiento pedagógico a partir del hecho educativo de contrastar la teoría y la filosofía docente con la realidad educativa.

### **7.1. Respuestas a la pregunta de investigación**

Como toda investigación parte de una pregunta que es el eje rector de todas las acciones, el cuestionamiento central del trabajo se orientó a argumentar *¿Cómo favorecer la participación equitativa a través de la sensibilización y transversalización de la perspectiva de género en el alumnado de quinto grado de primaria?* Para responder a dicha pregunta, considero que son varios los caminos que llevan a desarrollar una participación más equitativa entre el alumnado, los cuales se dividen en dos vías principales: el alumnado y el docente.

Concluyo que fue nodal conocer las características acordes con la edad, como el desarrollo moral, emocional, cognitivo, social y la tipificación de género. Lo anterior me ayudó a comprender que en la edad en la que se encuentran las niñas y los niños que atiendo es característico que comiencen con la búsqueda de la aceptación y la identidad. Por ello que es importante la intervención docente para apoyarlos en esta etapa.

Para alcanzar que el alumnado se involucre en las diferentes actividades, se requiere favorecer el autoconcepto para que puedan tener seguridad y confianza en sí mismos; conocer las habilidades, conocimientos y actitudes que poseen individualmente al momento de participar, para que no tengan limitantes como el temor, la vergüenza o el desconocimiento de las acciones que pueden realizar como el expresar sus ideas, opiniones y sentimientos hasta realizar actividades fuera del estereotipo.

Para lograr que el alumnado sea más participativo de manera equitativa en el aula fue primordial comprender el enfoque de inclusión, pues éste me ayudó sustancialmente a darme cuenta de que cada estudiante tiene diferentes habilidades, capacidades, formas de expresarse y participar. Con el tiempo, la observación y análisis de los videos y producciones, me ayudaron a reconocer que en mi práctica yo no era inclusiva porque sólo favorecía un tipo de expresión, por lo que esta reflexión me ayudó a transitar hacia prácticas que consideren la diversidad en el alumnado.

Desde el mismo enfoque de la diversidad, afirmo que, para favorecer la participación de las alumnas y los alumnos, se requiere que el propio alumnado reconozca y aprecie las diferencias de cada integrante, que valore que tener una diferencia biológica no implica discriminar, segregar, violentar o invisibilizar, sino aprender de las áreas potenciales de cada uno.

Afirmo que para favorecer la participación equitativa, una parte esencial es el diseño intencionado hacia la disminución de la problemática. Al conjugar el conocimiento disciplinar, didáctico, el conocimiento del desarrollo infantil y la teorización del tema, he entendido que cuando se me presente una problemática, es necesario hacer este proceso, pues abona sustancialmente a hacer mi práctica reflexiva, planificada y orientada a un aspecto específico a atender.

Expongo que es fundamental hacer uso de la sensibilización de la perspectiva de género para comenzar a desarrollar en el alumnado una mirada en las diferencias y desigualdades que existen en cuanto al género, puesto que si no somos sensibles ante lo que ocurre individualmente difícilmente se lograrán cambios sustanciales socialmente.

Otro hallazgo para responder al cuestionamiento central, es la transversalidad de la perspectiva de género en el diseño e implementación de actividades. De manera creativa busqué que los aprendizajes esperados de las diversas asignaturas, tuvieran una mirada de género, lo cual apoyó sustancialmente a ver con otros ojos los contenidos curriculares del programa de estudios del grado; por este motivo fue necesario investigar en las diferentes disciplinas, para visibilizar y equilibrar en los materiales curriculares las aportaciones de mujeres y hombres.

Concluyo que fue necesario el diversificar las agrupaciones, prevaleciendo la reflexión de las aportaciones entre ambos. En un principio había una resistencia a colaborar niñas y niños juntos, una prevalencia de creencias sobre los niños “flojos” “juguetones” y que “no saben escribir”, y sobre las niñas se asumía que eran “mandonas” y “hacen todo”. Reflexionar y cuestionar la conformación de los equipos, ayudó sustancialmente, así como diversificar agrupaciones donde sólo hubiera niños, en otras niñas, y en otros de manera mixta.

Expongo que hacer uso de la estrategia de enseñanza del fomento del pensamiento crítico de su entorno-realidad, ayuda a movilizar sus esquemas mentales sobre lo que se reproduce como “normal y natural”. Por medio del diálogo y el cuestionamiento encaminado a ello se favorece el autocuestionamiento no sólo de sus creencias sino de su actuar en las diversas actividades en el aula, además resulta nodal motivar al estudiantado a cuestionar y debatir los roles actuales, en la historia, en los diversos textos, en las representaciones artísticas, en los medios de comunicación y redes sociales hasta en su entorno inmediato para que sean sujetos activos y críticos.

La puesta en práctica de actividades estereotipadas, ayuda de manera significativa a movilizar su actuar; esto tiene que ver, una vez más, con mi papel docente que implica cuestionar el actuar y proponer actividades motivantes, y prácticas desafiantes que ayuden a darse cuenta de que las barreras para aprender y participar son las que nos hacemos en la mente por los estereotipos que hay en la sociedad actual.

Concluyo la necesidad de generar un ambiente de diálogo abierto en clase para motivar a niñas y niños a expresar sus opiniones y sentimientos con respecto

a las diferencias de género que se viven en el aula y en la escuela, para no sólo visibilizar lo que no es a simple vista, sino principalmente favorecer una participación activa que despierte las voces de cada integrante del grupo.

Mi aportación al conocimiento pedagógico es contundente ya que para *favorecer la participación equitativa en el alumnado desde la perspectiva de género* identifiqué la necesidad de principios básicos como:

- Conocer las características de desarrollo cognitivo, moral, emocional, social y tipificación de género del alumnado acordes a la edad, para comprender sus procesos y así los diseños focalizados sean acordes a sus necesidades.
- Favorecer el autoconcepto y autoconocimiento en el estudiantado, donde reconozcan sus cualidades, conocimientos y habilidades; esto motivará a participar en clase con seguridad y confianza de sí mismos.
- Conocer las características particulares de cada alumno y alumna, sus habilidades, capacidades, formas de expresarse, relacionarse y participar. Este conocimiento servirá para intervenciones que motiven al estudiantado a involucrarse en la clase de acuerdo a sus intereses y áreas potenciales.
- Concientizar a las niñas y a los niños de apreciar y respetar la diversidad de cada integrante del grupo. Reconocer que todos somos diferentes, que la distinción de género es una categoría más que hacemos y, por lo tanto, se aprende de la riqueza que cada uno aporta.
- Sensibilizar desde la perspectiva de género visibilizar las desigualdades, hacer evidente los prejuicios y estereotipos que limitan la participación de mujeres y hombres, niñas y niños, en los diferentes espacios y que prevalecen en la actualidad.
- Indagar con el alumnado las aportaciones y participaciones de mujeres en las diferentes asignaturas, para equilibrar las aportaciones que están presentes en los libros de texto.
- Diversificar las agrupaciones de manera intencionada, al formar equipos de niñas, niños y de manera mixta. Lograr la reflexión con el grupo sobre la importancia de colaborar entre niños y niñas sin importar el sexo, así como apreciar las aportaciones de cada uno que conllevan al logro de un fin común.

- Fomentar el pensamiento crítico de su entorno-realidad, cuestionar lo que se reproduce en el aula y en la escuela como “normal” para movilizar sus esquemas, creencias y expectativas de lo que puede ser y hacer una niña y un niño.
- Poner en práctica actividades estereotipadas que permitan experimentar a niñas y niños habilidades y gustos que pensaban no eran acordes a su estereotipo de género. Lo anterior favorece la transformación de las creencias, intereses y prácticas en los diferentes contextos donde se desenvuelve el alumnado.
- Favorecer espacios de diálogo abierto el en cual, las niñas y los niños, expresen sus opiniones y sentimientos de manera libre; donde muestren cómo viven la discriminación de género en los diferentes espacios escolares, actividades y trato por parte del personal docente, para generar acuerdos colectivos que beneficien la equidad de género.
- Permitir un papel activo del grupo en la toma de decisiones e iniciativas, así como modificar las prácticas docentes que favorecen el papel pasivo de cada estudiante. Esto da sentido de pertenencia y motiva a las alumnas y a los alumnos a participar en la clase.
- Modificar las expectativas que se tienen de las niñas y niños y estimular la superación personal, para motivar al estudiantado a participar en los diferentes escenarios, asignaturas y actividades.
- Fomentar en el alumnado una mirada a través de “los lentes de género” en los libros de texto, la publicidad, la música, redes sociales, discursos con el propósito de evidenciar los mensajes ocultos o no tan evidentes, la invisibilización de mujeres y hombres, la violencia de género, el lenguaje sexista y las desigualdades.
- Hablar con lenguaje inclusivo, en el que hombres y mujeres estén realmente representados y representadas.
- Permear todas las asignaturas y espacios curriculares con la mirada de género, reconocer que la categoría de análisis de género se encuentra en todas partes.

- Evidenciar los cambios que hay en los papeles de la mujer y el hombre en la actualidad, para mostrar su participación en los diferentes ámbitos como laboral, científico, académico, social y familiar.
- Trabajar de manera gradual la perspectiva de género en las actividades, comenzando por la sensibilización, para después continuar con el análisis y reflexión del entorno y finalmente la puesta en práctica de actividades sin estereotipos.
- Evaluar los procesos del alumnado, con instrumentos focalizados y criterios definidos desde el diagnóstico, en las diferentes intervenciones y al final de la práctica docente, que permitan evidenciar los avances y limitaciones de cada integrante en cuanto a su participación en el aula desde la mirada de género.

## **7.2. Avances de los propósitos de estudio**

En este tipo de investigación es indispensable el trabajo con el alumnado porque ellas y ellos son los protagonistas en el aula. Por esta razón planteé un propósito enfocado en ellos y gracias a éste pude argumentar las acciones realizadas a favor de la participación equitativa:

Favorecer la participación equitativa en el alumnado a través de la sensibilización y transversalidad de la perspectiva de género para potenciar su propio aprendizaje.

En conclusión advierto que las actividades implementadas beneficiaron la participación activa del estudiantado en un 75%, y paulatinamente se balancearon las aportaciones orales entre niños y niñas en las diferentes intervenciones, permitiendo que las niñas expresaran su sentir y pensar en cuanto a la discriminación en espacios y actividades, así como la identificación de prácticas docentes sexistas, mientras que los niños expresaron que en las actividades dentro

del aula, ellas mostraban un dominio sobre las actividades, y se les delegaba a ellos a un papel nulo.

En cada intervención se pudo observar la participación más activa en unas o en otras intervenciones, de acuerdo con las asignaturas que mostraban mayor interés o habilidad. Tanto niñas como niños se muestran activos para realizar actividades que antes parecían estereotipadas. Por ejemplo, las niñas instalan aparatos tecnológicos, cargan objetos pesados, juegan deportes en el receso y en la clase de educación física, manipulan aparatos eléctricos, mientras que ahora, la participación de los niños dentro de los equipos, está más orientada a aceptar la gran aportación de la niñas; ahora ellos escriben y decoran los trabajos, preparan alimentos, hacen el aseo, son observadores de las desigualdades presentes en la institución entre niños y niñas, comparten espacios que antes eran dominados por ellos, dejan de lado paulatinamente frases peyorativas para niños o niñas y finalmente motivan a sus compañeras a hacer actividades en colaboración y las invitan a perder el miedo.

Un segundo orden de conclusiones tiene que ver con los logros del alumnado. Al respecto puedo mencionar que a través de esta investigación me fue muy grato y emotivo darme cuenta de tantas capacidades de cada estudiante del grupo, de la importancia del trabajo en colaboración entre niños y niñas, pero sobretodo de darles ese papel activo en cuanto a la reflexión, sentido crítico, en el diálogo y en la toma de decisiones. Ahora son compañeros y compañeras que aprecian y que animan a “atreverse” a hacer otras actividades que tanto niños y niñas no se creían capaces de hacer, y esto para mí es nodal, pues de eso se trata la participación.

Afirmo que gracias a las actividades que fueron encaminadas a desarrollar talentos en las diferentes asignaturas sin limitantes de género, se favoreció el autoconcepto y seguridad en el alumnado que desde un inicio mostraba poca participación y formas de expresarse en el grupo, tal es el caso de las alumnas como Vanesa, Lizeth, Cinthia, Yasmín; y de los alumnos como Alan y Alexis.

Gracias a las estrategias de sensibilización y transversalidad de la perspectiva de género es evidente en casi el 80% del alumnado se muestra sensible

a las diferencias de género que prevalecen en los diferentes espacios como el aula, la escuela e incluso su propia familia; han cuestionado las acciones de las personas y lo que nos rodea en los diferentes medios de comunicación y formas impresas que hacen dichas distinciones.

No se puede negar, la gran relevancia que tiene el papel docente dentro de la investigación formativa por medio de la construcción de este portafolio temático, a través del cual se prepondera la reflexión del propio desempeño. De este modo, el portafolio temático también incluye entre sus propósitos al docente y por ello, mi propósito fue:

Fortalecer mis competencias personales y profesionales, mediante el diseño, la aplicación y evaluación de estrategias como la sensibilización y la transversalidad de la perspectiva de género para potenciar la participación equitativa en el alumnado.

Concluyo que las diversas intervenciones focalizadas fueron el punto nodal para lograr avances en el alumnado, pero también como docente, modifiqué concepciones en cuanto a la evaluación, los conocimientos previos, la diversificación de actividades y agrupaciones, todo con el apoyo de las unidades académicas de diseño y organización de las actividades y la de necesidades educativas especiales.

Aprendí que es necesaria la revisión teórica para poder hacer un diseño concatenado entre la experiencia, la teoría, el conocimiento del niño y el contexto. Así como también aprendí a utilizar diversas metodologías como el proyecto, las secuencias didácticas y formativas y el taller, que abonan sustancialmente para generar un óptimo ambiente para aprender.

Evaluar la práctica educativa, me ayudó sustancialmente a hacer modificaciones desde el diseño, los espacios, los materiales, mi papel docente, el papel del alumnado. Esta valoración fue formativa, porque la pude realizar durante y después de la práctica a partir de incidentes críticos que transforman nuestro

actuar o de logros que permiten visualizar qué es lo que tiene que continuar en la práctica.

Considero que, con respecto al propósito del docente, en este tipo de tema de investigación es necesario tener un papel que constantemente cuestione la realidad y los límites creados por los roles estereotipados entre los niños y niñas. Mi estilo de enseñanza se modificó y esto lo considero un logro profesional; me asumo como una docente humanista, constructivista e inclusiva, pues he modificado el papel como guía y mediadora, aprecio la diversidad en mi alumnado y genero situaciones en las que puedan construir su aprendizaje entre pares.

Descubrí que, para desarrollar la participación equitativa, tuve que desconstruir mis propias creencias y realizar acciones para transformarlas. Primero, porque tenía una postura “feminista radical” al inicio de mi investigación que entendía como sólo potenciar el aprendizaje de las niñas; después de la lectura y la asistencia a cursos de sensibilización en género, reflexioné acerca de la necesidad de generar espacios equitativos entre niños y niñas.

Mi siguiente deconstrucción fue que yo tengo que ser el ejemplo para poder desarrollar en el alumnado una participación equitativa, puesto que tengo que poseer habilidades o al menos tener la actitud de desarrollarlas; tal fue el caso en las actividades del proyecto de electricidad, en donde descubrí debilidades personales y de dominio disciplinar. También reflexioné en mis primeras dos intervenciones, mi lenguaje oral tendía a sesgar, refiriéndome sólo a los niños, por lo que paulatinamente modifiqué y cuidé mi lenguaje al dirigirme a las niñas y a los niños.

La sensibilización formó parte de una primera estrategia a trabajar con el alumnado. Ayudó a ir descubriendo paulatinamente con los lentes de género acciones que perpetúan las desigualdades entre hombres y mujeres en los diferentes espacios, tiempo histórico, en nuestra vida cotidiana, en diversos textos, medios de comunicación, en nuestro entorno inmediato, sea la familia, la escuela, la sociedad, o las propias prácticas docentes y del alumnado.

En cuanto a la última intervención, puedo mencionar que al involucrar a los miembros de las familias, me resultó interesante valorar su papel; logro darme

cuenta de la gran importancia que tiene el vínculo familiar con la escuela para potenciar el aprendizaje, y colaborar con padres y madres para un mismo fin. Mientras no se desarrolle el vínculo y la congruencia de lo que se aprende en clase y lo que se vive en la casa, seguirá estando desarticulado, de poca relevancia y se presentará de manera confusa para el alumnado.

Un área de oportunidad que presenté como docente durante el proceso de intervención siempre fue la evaluación, pues al ser de carácter del desarrollo personal y social, se tienden a ver como subjetivos los avances sobre cómo evidenciar los cambios sustanciales en el alumnado.

En el proceso de investigación, la diversificación de técnicas e instrumentos de evaluación como la observación, videograbación de mi práctica, el análisis de las interacciones, las guías de observación, las producciones escritas, desempeño del alumnado, listado de cotejo, escala valorativa y bitácoras, me ayudaron a la recolección de información en cuanto a los avances significativos en la participación del alumnado.

Mi aportación al conocimiento pedagógico es contundente a través de esta investigación: es nodal trabajar la perspectiva de género de manera transversal en los diseños de intervención para favorecer las diferentes áreas potenciales en el alumnado y así puedan participar en el aula. También gracias a la transversalidad del enfoque de género, pude valorar los déficits que hay en las diferentes asignaturas, con respecto a lo que hace falta cubrir curricular y pedagógicamente.

Concluyo sobre la necesidad que tiene trabajar la perspectiva de género y el enfoque de inclusión desde la formación del profesorado de todos los niveles educativos, pues de este modo en las escuelas no se verían estas prácticas no inclusivas. Al igual que es recomendable que en los programas de estudios y libros de texto fueran explícitos los temas transversales y las aportaciones a la historia, la ciencia y en las demás asignaturas, en las imágenes y textos, existiera un equilibrio entre hombres y mujeres.

El trabajar en cotutoría y con mi tutora, me ayudó sustancialmente a rediseñar mis planificaciones, valorar mis logros y áreas de oportunidad, a descubrir hallazgos, a conocer nuevas referencias teóricas, a redireccionar mis creencias a

partir del cuestionamiento de mi actuar y pensar; al aprender entre iguales se puede transformar la práctica docente, todo en un ambiente de crítica constructiva. Me pregunto ¿Qué pasará ahora que no tenga este acompañamiento de mi tutora y tutorados? ¿Seguiré investigando? ¿Tendré esa apertura a la crítica de comentarios cálidos y fríos? ¿Podré reproducir el protocolo de Allen en la escuela y en los consejos técnicos escolares como propuesta?

Se requiere disciplina investigativa, es decir, realizar búsquedas de información consistentes y entender qué sí es posible instrumentar en la escuela de acuerdo al alumnado y qué dejar fuera del mismo. Es una tarea que amerita análisis permanente bajo un método, el ciclo de Smith es una buena opción, aunque entiendo y afirmo que no es la única que existe.

Trabajar la equidad de género amerita formación en el tema, advierto que gracias a la oportunidad que tuve de asistir a dos cursos he logrado transitar por este camino de la intervención con perspectiva de género, y afirmar la generación de conocimiento enunciada.

## LA EQUIDAD DE GÉNERO: PUNTO DE PARTIDA PARA NUEVAS INVESTIGACIONES

*“La educación es el método fundamental del progreso y la reforma social”*

**John Dewey**

Después de este proceso formativo y de investigación, de crecimiento personal y profesional, a partir del balance de los aprendizajes, logros y desafíos, puedo decir que dicha evolución profesional me ha ayudado a plantearme nuevos cuestionamientos, que han sido producto de la reflexión de cada análisis de la práctica educativa. La formación en el posgrado permite precisamente esto, desde el sentido crítico no sólo vislumbrar los logros, sino las áreas de oportunidad, carencias y asuntos pendientes como docente en la intervención.

Logro darme cuenta de que trabajar la perspectiva de género requiere sensibilización de estudiantes y docentes, para que poco a poco puedan hacer conciencia de cómo los estereotipos de género de la familia limitan el desarrollo óptimo en la infancia y que esto tiene impacto en su vida. Me resulta interesante conocer ¿Cuál sería el impacto en las familias con su propia historia de vida con la perspectiva de género? ¿Habría resistencia para identificar y modificar los esquemas mentales y de actuar?

Considero que un área de oportunidad en el portafolio temático, específicamente consistió en desarrollar diseños más potenciados hacia las matemáticas, otra área que es considerada masculinizada. Personalmente me resultó complicado trabajar de manera interdisciplinar pues no lograba encontrarle la mirada de género, cosa que me resulta extraño, porque me considero profesionalmente una docente con competencias matemáticas, más no en la enseñanza, y esto denota la relación entre la didáctica y la poca creatividad para generar situaciones que partieran desde las matemáticas. Y vaya que el diagnóstico arrojó datos sobre los resultados de las matemáticas en el que predominaba más el pensamiento lógico en los niños. Considero que es un área que me gustaría indagar: ¿Cómo favorecer la perspectiva de género desde las matemáticas? ¿Cómo

despertar el interés por resolver problemas matemáticos con utilidad en la vida cotidiana de las niñas y los niños?

Tengo como reto no sólo conocer la tipificación de género en el alumnado de quinto grado, sino como docente requiero conocer cómo es el desarrollo de la tipificación de género en los demás grados de la educación primaria, por lo que me resulta interesante investigar ¿Cómo trabajar la equidad de género conociendo las etapas de desarrollo infantil de las niñas y los niños?

Logro darme cuenta de que hay desafíos que atender, como lo es el caso de ampliar la mirada de investigación, que no sólo los principales sujetos de estudio sean el alumnado, sino en próximas intervenciones sean los miembros de la escuela como el profesorado, el personal administrativo y las familias. Como anteriormente mencioné el vínculo con la familia, considero que al llevar a la práctica fuera del aula, pude darme cuenta de la carencia y desconocimiento de prácticas inclusivas y equitativas entre el personal docente; hace falta la sensibilización y apoyarlos para desarrollar la perspectiva de género para generar proyectos en colaboración de impacto social, y me pregunto: ¿Qué cambios sustantivos habría si hubiera proyectos inclusivos en los que se favoreciera el descubrimiento de talentos sin limitantes de género desde primer grado a sexto grado? ¿Qué pasaría al colaborar en un proyecto de educación física?

Como resultado de esta investigación, tengo como reto docente ser líder que ayude a incidir en la transformación de la cultura escolar, no sólo en sensibilizar, sino en cambiar prácticas y eventos que están tan normalizados, como los son el día de la madre, el festival de reina de la primavera, las formaciones escolares. Esto significa tener una actitud emprendedora fuera del aula, en la cual ayudara a realizar cuestionamientos que movilizaran a los docentes en prácticas que son rutinarias y no se cuestionan por ser tradiciones, la mirada de un docente contemporáneo radica en cuestionar lo que hacemos, y si esto tiene un significado para el aprendizaje del alumnado.

Me gustaría iniciar una investigación donde pudiera generar espacios no académicos en la escuela que motivaran a la reflexión y favorecieran a la equidad

de género, como proyección de películas, expresión artística teatral o musical, círculos literarios para hacer crítica a la literatura o a los libros de texto.

Logro darme cuenta de que hacen falta instrumentos para valorar en las aulas la participación desde el enfoque de género, por lo tanto, me gustaría aportar con un diagnóstico grupal al profesorado para darse cuenta si las aportaciones, formas de expresión y motivación permean por las distinciones de género, desde el enfoque de inclusión.

Logro visualizarme como una docente investigadora que continúa cuestionando lo que acontece a nuestro alrededor, me gustaría generar artículos o formar parte de investigaciones que me permitan conocer culturas distintas a la mexicana, para tener una mirada más crítica y flexible, porque indudablemente pertenecer a un contexto puede hacer que no logre darme cuenta de aspectos en los que haga falta practicar una mirada más crítica.

Me visualizo como una docente comprometida con la profesión, en donde continúo actualizándome por medio de la lectura y la formación continua como talleres, cursos, diplomados o una especialización desde la mirada de inclusión y la perspectiva de género.

La trayectoria investigativa también me ayudó a darme cuenta de aspectos de mi vida personal que tengo que trabajar para que exista una congruencia entre lo que deseo desarrollar en el alumnado y las propias competencias. Desarrollarme con equidad en cualquier situación y espacio, atreverme aun a mi edad a desarrollar habilidades que en mi historia personal no desarrollé, a ser inclusiva en mi forma de expresarme verbalmente, a tener una mirada con género no sólo en el aula, sino en cualquier espacio, a no tener creencias estereotipadas y siempre transitar hacia la apreciación de la diversidad.

## REFERENCIAS

- Allen, D. (2000). *La evaluación del aprendizaje de los estudiantes*. Una herramienta para el desarrollo profesional de los docentes. Buenos Aires. Paidós.
- Briceño, M. (2009). *El uso del error en los ambientes de aprendizaje: Una visión transdisciplinaria*. Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, núm. 14, enero-junio, 2009, pp. 9-28 Universidad de los Andes Mérida, Venezuela. Recuperado en <http://www.redalyc.org/pdf/652/65213214002.pdf>
- Cabrera, J. (s/f). *La comprensión del aprendizaje desde la perspectiva de los estilos de aprendizaje*.
- Casanova, M. (1998). *La evaluación educativa*. Fondo mixto de cooperación técnica y científica México-España.
- De La Campa, E. y Coello, R. (). *Guía para la transversalización de la perspectiva de género en los programas*. Iniciativas y proyectos adscritos de la cooperación iberoamericana. Madrid.
- De la Pienda, J. (1999). *Filosofía de las creencias, Revista de filosofía*. Núm. 2092 recuperado en <http://inif.ucr.ac.cr/recursos/docs/Revista%20de%20Filosof%C3%ADa%20U CR/Vol.XXXVII/No.%2092/Filosofia%20de%20las%20creencias.pdf>
- Díaz, F. (1999). *Estrategias para el aprendizaje significativo*. Una interpretación constructivista. México. Mcgraw-Hill.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea.
- Elías, M. (2015). La cultura escolar: aproximación a un concepto complejo. Buenos Aires, *Revista electrónica Educare*.
- Elliot, J. (2000). *La investigación acción en educación*. Madrid. Morata.
- Estrada, J.; Mendieta, A. y González, B. (2016). *Perspectiva de género en México: Análisis de los obstáculos y limitaciones*. Opción, vol. 32, núm. 13, 2016, pp. 12-36 Universidad del Zulia Maracaibo, Venezuela.
- Fainholc, B. (1997). *Hacia una escuela no sexista*. Argentina. Aique.

- Fierro, C. (2012). *Convivencia inclusiva y democrática. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar*. Sinéctica, 40. Recuperado en [http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=40\\_convivencia\\_inclusiva\\_y\\_democratica\\_una\\_perspectiva\\_para\\_gestionar\\_la\\_seguridad\\_escolar](http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=40_convivencia_inclusiva_y_democratica_una_perspectiva_para_gestionar_la_seguridad_escolar)
- Fierro, C. et al. (2017). *Entretejer espacios para aprender y convivir en el aula*. México. Aula Nueva.
- Flores S., N. (2006). *Las interacciones escolares y los estereotipos de género. Dos estudios de caso*. Ecuador. Recuperado en <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/440/4/TFLACSO-01-2006NFS.pdf>
- Freire, P. (2002). Octava carta: identidad cultural y educación. En *Cartas a quien pretende enseñar*. Editores Argentina.
- García, A. (2007). *La perspectiva de género en la escuela: preguntas fundamentales*. México. CONAPO.
- Giné, A. (2003). *Planificación y análisis de la práctica educativa*. La secuencia formativa: fundamentos y aplicación. Barcelona. Grao.
- Gross, B. (s/f) *Asking Questions*. Capítulo 10. Tools for teaching.
- Guerrero, M. (2012). *Educación inclusiva: evaluación e intervención didáctica para la diversidad*. Editorial Síntesis. Madrid.
- Hernández, F. (2014). *La investigación formativa: retos y experiencias en la profesionalización docente*. San Luis Potosí. Porrúa.
- Hernández, G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. Barcelona. Paidós.
- Imbernón, F. (2014). *Calidad de la enseñanza y formación del profesorado*. Un cambio necesario. Barcelona. Octaedro.
- Inmujer (2008). *Guía de Coeducación. Síntesis sobre la Educación para la Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres*. Madrid. España.
- Inmujeres (2007). *Glosario de género*. México recuperado en [http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos\\_download/100904.pdf](http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100904.pdf)

- Inmujeres (2008). *Guía metodológica para la sensibilización en género: Una herramienta didáctica para la capacitación en la administración pública*. México, D.F.
- Inmujeres (2009). *Ley de acceso de las mujeres a una vida libre de violencia*. México.
- Johnson, D. et al. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Argentina. Paidós.
- Lacueva, A. (2000). Proyectos de investigación en la escuela: científicos, tecnológicos y ciudadanos. *Revista de educación*, núm. 323. Venezuela.
- Lamas, M. (1996). *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*. México. UNAM. Pueg.
- Lancaster, J. (1997). *Las artes en la educación primaria*. Ediciones Morata. Madrid.
- Leñero, M. (2010). *Equidad de género y prevención de la violencia en primaria*. México. SEP.
- Lyons, N. (1999). *El uso de portafolios, propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Maceira, L. (2008). *El sueño y la práctica de sí. Pedagogía feminista: Una propuesta*. Colegio de México. México.
- Maldonado, M. (2009). *La identidad profesional docente del profesor de educación básica en México*, cuatro casos en San Luis Potosí, Edición única, Tesis de maestría, Universidad Virtual, Tecnológico de Monterrey.
- Manassero, M. y Vázquez, A. (2003). Los estudios de género y la enseñanza de las ciencias. *Revista de educación*, núm. 330, p. 251-280.
- Marchensi, A. & Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid. Alianza Editorial.
- Martínez, D. (2012). *Práctica docente con equidad de género: una guía de trabajo*. SEP. Guadalajara.
- Maya, A (2014). *El taller educativo: ¿qué es? Fundamentos, cómo organizarlo y dirigirlo, cómo evaluarlo*. Bogotá.
- Meece, J. (2000). *Desarrollo del niño y del adolescente*. México. SEP.
- Mèlich, J. (1996). *Antropología simbólica y acción educativa*. Buenos Aires. Paidós.

- Monasterio, M.; González, S., y García, A. (2011). *La coeducación en la Escuela del siglo XXI*. Madrid. Carata.
- Monereo, C. Monte, M, (2011). *Incidentes críticos: una mirada al otro, que soy yo*. Docentes en tránsito. Barcelona. Graó.
- Moriña, A. (2004). *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. Ediciones Aljibe. Málaga.
- ONU Mujeres (2011). *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, CEDAW*. Mexico.
- Papalia, D (2010). *Desarrollo humano*. Sexta edición. México: McGrawHill
- Parga, L. (2004). *Una mirada al aula. La práctica docente de las maestras de escuela primaria*. México. P y V Editores.
- Pérez, L. y Ochoa, A. (2017) *La participación de los estudiantes en una escuela secundaria. Retos y posibilidades para la formación ciudadana*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol.22, núm. 72. Distrito Federal, México. Recuperado en <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v22n72/1405-6666-rmie-22-72-00179.pdf>
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. México. Colofón/Graó.
- Piñones, P. (2005). "La categoría de género como dispositivo analítico en la educación", en Memoria del Primer Foro Nacional Género en Docencia, Investigación y Formación de Docentes, México, INMUJERES.
- Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG) (2008). *Glosario de términos relacionados con violencia y género*. México.
- Puig, J., Martín, X., Escardibul, S. & Novella, A. (2003) *Cómo fomentar la participación en la escuela*. España. Grao.
- Quecedo, R. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, núm. 14, 2002.
- Ramírez, M. (2014). La investigación formativa. Su materialización en los programas de maestría con orientación profesional. En Hernández, F. y Ramírez, M. (2014) *La investigación formativa, retos y experiencias en la*

- profesionalización docente*. Benemérita Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí. México.
- Ramos G., J. (2002). *El camino hacia una escuela coeducativa*. Moron. Grafidós.
- Restrepo, B. (2003). *Conceptos y aplicaciones de la investigación formativa. Criterios para evaluar la investigación científica en sentido estricto* en [www.mineducacio.gov.co/CNA/.../article-186502\\_doc\\_academico5.pdf](http://www.mineducacio.gov.co/CNA/.../article-186502_doc_academico5.pdf)
- Restrepo, B. (s/f). *Conceptos y aplicaciones de la investigación formativa. Criterios para evaluar la investigación científica en sentido estricto* en [www.mineducacio.gov.co/CNA/.../article-186502\\_doc\\_academico5.pdf](http://www.mineducacio.gov.co/CNA/.../article-186502_doc_academico5.pdf)
- Restrepo, B; (2004). *La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico*. Educación y Educadores, () 45-55. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400706>
- Reyzábal, M. y Sanz, A. (1995). *Los ejes transversales. Aprendizajes para la vida*. Madrid. Editorial escuela española.
- Rimari A., W. (s/f). *La innovación Educativa. Un instrumento de desarrollo*. Recuperado en [www.fondep.gob.pe/boletín/innovacion.pdf](http://www.fondep.gob.pe/boletín/innovacion.pdf)
- Rocha, T. (2011). *Identidades de género: más allá de cuerpos y mitos*. México. Trillas.
- Romano, C. & Fernández, J. (2011). *Filosofía y Educación. Perspectivas y propuestas*. México.
- Santrock, J (2007). *Desarrollo infantil*. Onceava edición. México: McGrawHill
- Santrok, J. (2006). *Psicología de la educación*. México. McGrawHill.
- Schein, E. (1994). *Psicología de la organización*. California. Prentice-Hall.
- SEP (2009). *Informe Nacional sobre Violencia de Género en la Educación Básica en México (INVGEBM)* México. Unidad de planeación y Evaluación de políticas educativas-UNICEF.
- SEP (2011). *Plan de estudios de la educación básica*. México.
- SEP (2011). *Programa de Estudios. Guía para el docente*. Quinto Grado. México.
- SEP (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Básica. Plan y programas de estudio para la educación básica*. México.

- Shaffer, D. y Kipp, K (2007). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. México. Cengage Learning.
- Tenti, E. (2008). *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Buenos Aires. Siglo Veintiuno.
- Tippelt, R. Lindenmann, H. (2001). *El método de proyectos*. Ministerio de educación. El salvador.
- Tobón, S. et al. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México. Pearson Educación.
- UNESCO (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. Recuperado en <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259592s.pdf>
- UNESCO (s/f). *Guía para la Igualdad de Género en las Políticas y Prácticas de la Formación Docente*. Recuperado en <http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/guia-igualdad-de-genero-formacion-docente.pdf>
- Villar, L. (1999). *Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategia para el diseño curricular*. España. Ediciones Mensajero.