



BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ.

TITULO: Perspectiva de género en educación primaria: una intervención pedagógica para cuestionar estereotipos y desigualdades en materiales y prácticas escolares

AUTOR: Sofía Zárate Saldívar

FECHA: 7/15/2026

PALABRAS CLAVE: Género, Estereotipos, Perspectiva de género, Nueva Escuela Mexicana, Aprendizaje Basado en Proyectos

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL REGULAR**

**DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN
INSPECCIÓN DE EDUCACIÓN NORMAL**

**BENEMÉRITA Y CENTENARIA
ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ**

GENERACIÓN

2022



2026

**“PERSPECTIVA DE GÉNERO EN EDUCACIÓN PRIMARIA: UNA INTERVENCIÓN
PEDAGÓGICA PARA CUESTIONAR ESTEREOTIPOS Y DESIGUALDADES EN
MATERIALES Y PRÁCTICAS ESCOLARES”**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

PRESENTA:

SOFÍA ZÁRATE SALDÍVAR

ASESORA:

DRA. ANA EDITH DE LA TORRE CÁRDENAS

SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

JULIO DEL 2026



**BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ
CENTRO DE INFORMACIÓN CIENTÍFICA Y TECNOLÓGICA**

**ACUERDO DE AUTORIZACIÓN PARA USO DE INFORMACIÓN DEL DOCUMENTO
RECEPCIONAL EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL DE LA BECENE DE ACUERDO A LA
POLÍTICA DE PROPIEDAD INTELECTUAL**

**A quien corresponda.
PRESENTE. –**

Por medio del presente escrito SOFÍA ZÁRATE SALDÍVAR
autorizo a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, (BECENE) la
utilización de la obra Titulada:

**"PERSPECTIVA DE GÉNERO EN EDUCACIÓN PRIMARIA: UNA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA
PARA CUESTIONAR ESTEREOTIPOS Y DESIGUALDADES EN MATERIALES Y PRÁCTICAS
ESCOLARES"**

en la modalidad de: Tesis

para obtener el

Título en Licenciatura en Educación Primaria

en la generación 2022-2026 para su divulgación, y preservación en cualquier medio, incluido el
electrónico y como parte del Repositorio Institucional de Acceso Abierto de la BECENE con fines
educativos y Académicos, así como la difusión entre sus usuarios, profesores, estudiantes o terceras
personas, sin que pueda percibir ninguna retribución económica.

Por medio de este acuerdo deseo expresar que es una autorización voluntaria y gratuita y en
atención a lo señalado en los artículos 21 y 27 de Ley Federal del Derecho de Autor, la BECENE
cuenta con mi autorización para la utilización de la información antes señalada estableciendo que se
utilizará única y exclusivamente para los fines antes señalados.

La utilización de la información será durante el tiempo que sea pertinente bajo los términos de los
párrafos anteriores, finalmente manifiesto que cuento con las facultades y los derechos
correspondientes para otorgar la presente autorización, por ser de mi autoría la obra.

Por lo anterior deslindo a la BECENE de cualquier responsabilidad concerniente a lo establecido en
la presente autorización.

Para que así conste por mi libre voluntad firmo el presente.

En la Ciudad de San Luis Potosí, S.L.P. a los 07 días del mes de JULIO de 2026.

ATENTAMENTE.

SOFÍA ZÁRATE SALDÍVAR

Nombre y Firma

AUTOR DUEÑO DE LOS DERECHOS PATRIMONIALES

Nicolás Zapata No. 200
Zona Centro, C.P. 78000
Tel y Fax: 01444 812-11-55
e-mail: cicyt@beceneslp.edu.mx
www.beceneslp.edu.mx

San Luis Potosí, S.L.P.; a 19 de Junio del 2026

Los que suscriben, tienen a bien

DICTAMINAR

que el(la) alumno(a): C. ZARATE SALDIVAR SOFIA
De la Generación: 2022 - 2026

concluyó en forma satisfactoria y conforme a las indicaciones señaladas en el Documento Recepcional en la modalidad de () Ensayo Pedagógico, () Informe de Prácticas Profesionales, () Portafolio Temático, (X) Tesis de Investigación, () Tesina, () Portafolio de Evidencias.

Titulado:

PERSPECTIVA DE GÉNERO EN EDUCACIÓN PRIMARIA: UNA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA PARA CUESTIONAR ESTEREOTIPOS Y DESIGUALDADES EN MATERIALES Y PRÁCTICAS ESCOLARES

Por lo anterior, se determina que reúne los requisitos para proceder a sustentar el Examen Profesional que establecen las normas correspondientes, con el propósito de obtener el Título de Licenciado(a) en EDUCACIÓN PRIMARIA

ATENTAMENTE COMISIÓN DE TITULACIÓN

DIRECTORA ACADÉMICA



MTRA. VIANEY COVARRUBIAS CERVANTES



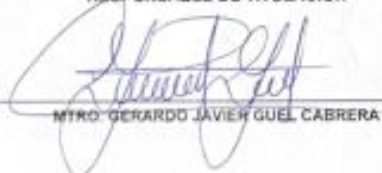
DIRECTORA DE SERVICIOS ADMINISTRATIVOS



MTRA. FÁTIMA GUADALUPE FABIÁN VANEGAS

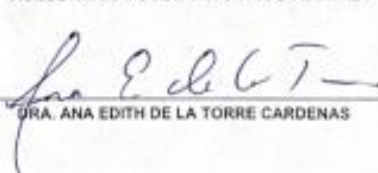
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL REGULAR
BENEFICENCIA Y CENTENARIA
ESCUELA NORMAL DEL ESTADO
SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

RESPONSABLE DE TITULACIÓN



MTRO. GERARDO JAVIER GUEL CABRERA

ASESOR DEL DOCUMENTO RECEPCIONAL



MRA. ANA EDITH DE LA TORRE CARDENAS



Agradecimientos

Quiero agradecer profundamente a todas las personas que me acompañaron a lo largo de este trayecto formativo, porque sin su apoyo, escucha, amor y cariño, este logro no habría sido posible. Cada palabra de aliento, cada abrazo y cada gesto de confianza fueron importantes para llegar hasta aquí.

Primeramente, agradezco a la Doctora Ana Edith de la Torre Cárdenas, por su enorme paciencia, sus conocimientos compartidos y su acompañamiento durante este proceso. Gracias por confiar en mí, por enseñarme con tanta dedicación y por brindarme siempre su apoyo y cariño. Es una mujer admirable, inteligente y maravillosa, alguien a quien admiro inmensamente tanto en lo profesional como en lo personal.

A mi familia, especialmente a mis tías paternas, gracias por ser mujeres fuertes e inspiradoras que me enseñaron a cuestionar las injusticias y a luchar por los derechos de las mujeres, gracias por sembrar en mí la importancia del feminismo, de la empatía y de alzar la voz frente a aquello que busca silenciarnos.

A mi papá, gracias por apoyar siempre mi amor por la docencia y por creer en mis capacidades incluso en los momentos en los que yo dudaba de mí misma. A mis abuelos, gracias por motivarme constantemente a concluir mi carrera y por recordarme que elegir aquello que llena el alma también es una forma de construir una vida plena.

A mis mejores amigos, Aurora e Irving, gracias por convertirse en una de las partes más bonitas que me dejó esta carrera, gracias por acompañarme en los días felices y también en los momentos más difíciles, por escucharme, apoyarme y recordarme que nunca estuve sola. Su amistad fue una red de apoyo invaluable durante este camino.

A Juan, gracias por motivarme todos los días a esforzarme, por ayudarme a creer en mi potencial y por enseñarme que cuando las cosas se hacen desde el amor y la entrega, siempre encuentran la manera de salir adelante, gracias por acompañarme incluso en los momentos donde no me sentía lo suficientemente capaz.

A Milo y Molly, gracias por su compañía incondicional, por su lealtad y por ese amor puro que reconforta incluso en los días más pesados, gracias por convertirse en mis motores para seguir adelante y por regalarme tranquilidad sin pedir nada a cambio.

A mi psicóloga Rosy Carbajal, gracias por ayudarme a seguir trabajando en mí misma, por acompañarme en mi crecimiento personal y por recordarme la importancia de cuidar también mi bienestar emocional durante este proceso.

A mis alumnas y alumnos, gracias por ayudarme a descubrir el profundo amor que siento por cuidar y acompañar las infancias. Sus sonrisas, ocurrencias y muestras de cariño llenaron de sentido cada una de mis prácticas docentes y reafirmaron mi deseo de dedicarme a la educación.

A mi maestra titular María Guadalupe Barba Castillo, gracias por motivarme en mis prácticas, por abrirme las puertas de su salón con amor. Es usted para mí una mujer increíble que demuestra que la docencia es una carrera hermosa.

A todas las mujeres que día con día alzan la voz en un mundo donde el machismo y el patriarcado continúan presentes, gracias por su valentía, su resistencia y su lucha constante. Las admiro profundamente, porque gracias a mujeres como ustedes muchas otras podemos seguir soñando, aprendiendo y ocupando espacios con libertad y dignidad.

Y, por último, me agradezco a mí misma por seguir aquí, por no rendirme incluso en los momentos más oscuros y difíciles, por sostenerme cuando todo parecía pesado y por aprender a darme ánimo aun cuando sentía que ya no podía más. Gracias por resistir, crecer y llegar hasta este momento.

Índice

Introducción	8
Capítulo I. Problematicación	11
Contextualización.....	11
Planteamiento del problema.....	13
Justificación	17
Delimitación del estudio	21
Capítulo II Referentes Teóricos y conceptuales	22
Antecedentes	22
Marco Teórico.....	25
Perspectiva de género y educación	25
<i>El Género como Construcción Social</i>	<i>25</i>
<i>Los roles y estereotipos de género</i>	<i>26</i>
<i>La escuela como espacio de socialización del género</i>	<i>27</i>
<i>Educación con perspectiva de género</i>	<i>28</i>
<i>La educación como herramienta de transformación social</i>	<i>29</i>
<i>Formación docente con perspectiva de género</i>	<i>30</i>
La perspectiva de género en el marco normativo y curricular mexicano.....	31
<i>La Nueva Escuela Mexicana y el eje articulador “igualdad de género”</i>	<i>32</i>
<i>Contradicciones entre discurso y práctica</i>	<i>33</i>
<i>El rol docente como agente de cambio</i>	<i>34</i>
El papel del docente frente a la reproducción de estereotipos.	34
<i>El docente como agente socializador.....</i>	<i>34</i>
<i>La escuela como espacio de reproducción de desigualdades.....</i>	<i>35</i>
<i>Obstáculos para la integración de la perspectiva de género</i>	<i>36</i>
<i>Desafíos institucionales y culturales</i>	<i>37</i>
<i>Estrategias docentes para la deconstrucción de estereotipos.....</i>	<i>38</i>
<i>La ética docente ante los estereotipos</i>	<i>39</i>
Educación con perspectiva de género: fundamentos pedagógicos y estrategias	40
<i>Fundamentos pedagógicos: pedagogía crítica, emancipadora y enfoque humanista</i>	<i>40</i>
<i>La relación entre la Nueva Escuela Mexicana y la perspectiva de género.....</i>	<i>41</i>

<i>Estrategias pedagógicas para educar con perspectiva de género</i>	42
<i>Educar con perspectiva de género como proceso de transformación social</i>	44
<i>Marco normativo</i>	44
Capítulo III. Fundamentación metodológica	46
Paradigma sociocrítico	46
Enfoque metodológico	47
Investigación Acción Participativa	48
Estrategia pedagógica para la intervención	49
Modelo para la Reflexión de la Práctica	51
Instrumentos empleados	53
Instrumentos de diagnóstico	53
Instrumentos de seguimiento y observación	53
Instrumentos de reflexión y evaluación	54
Criterios Éticos	55
Capítulo IV. Diagnóstico de la Problemática	57
Análisis del Contenido del Libro de Proyectos Escolares	57
Metaplan	68
La Voz de las Docentes	70
Definición de la Problemática	71
Capítulo V. Propuesta de Intervención	74
Diseño General de la Intervención	74
Fundamentación pedagógica del Aprendizaje Basado en Proyectos	76
Organización de las Fases de la Intervención	76
Cronograma de la Intervención	77
Consideraciones Generales para la Implementación	79
Capítulo VI - Implementación, Análisis y Reflexión de la Intervención	80
Fase 1. Introducción al género	81
Fase 2. Construimos conceptos clave	87
Fase 3. Indagación y Sensibilidad Social	91
Fase 4. Reflexiones Sobre la Violencia de Género	95
Fase 5. Agentes de cambio	98
Fase 6. Difusión y Reflexión Final	99
Capítulo VII. Conclusiones	108
Bibliografía	113

Introducción

La educación primaria representa uno de los espacios más importantes en la formación de niñas y niños, ya que además de favorecer el desarrollo de conocimientos académicos, también influye en la manera en que las personas comprenden el mundo, se relacionan con otras y construyen su identidad. Dentro de este proceso, la escuela transmite valores, normas, ideas y formas de convivencia que muchas veces se reproducen de manera cotidiana a través de los materiales educativos, las prácticas docentes y las interacciones dentro del aula.

A lo largo del tiempo, distintos estudios han mostrado que en los espacios escolares continúan presentes algunos estereotipos y desigualdades de género que limitan la participación, representación y oportunidades de niñas y niños. Estas situaciones pueden observarse en los discursos, actividades, imágenes y roles que aparecen en los libros de texto, así como en ciertas prácticas que forman parte de la vida escolar y que llegan a normalizar diferencias entre hombres y mujeres desde edades tempranas.

En el contexto actual, la Nueva Escuela Mexicana plantea la necesidad de construir espacios educativos más inclusivos, críticos y equitativos, donde se promueva el respeto, la igualdad y la participación de todas las personas. En este sentido la perspectiva de género se vuelve una herramienta importante para reflexionar sobre aquellas prácticas y discursos que históricamente han contribuido a reproducir desigualdades dentro de la escuela.

La presente investigación surge a partir de la experiencia en la práctica docente dentro de un grupo de quinto grado de educación primaria, de una escuela pública ubicada en Soledad de Graciano Sánchez, al noreste de la capital potosina, donde fue posible identificar algunas situaciones relacionadas con la reproducción de estereotipos de género tanto en los materiales educativos como en las dinámicas escolares. Como parte de la fase diagnóstica, se realizó el análisis de imágenes y contenidos de un proyecto del libro de texto gratuito, encontrando una mayor presencia de figuras masculinas y representaciones femeninas asociadas principalmente a roles tradicionales. Asimismo, mediante actividades de reflexión como el Metaplan, las y los estudiantes lograron reconocer ciertas desigualdades y expresar opiniones respecto a la manera en que hombres y mujeres son representados en los contenidos escolares.

A partir de estos hallazgos surgió la necesidad de diseñar una intervención pedagógica que permitiera generar espacios de diálogo, análisis y reflexión crítica dentro del aula. Para ello, se retomó

la perspectiva de género y el aprendizaje basado en proyectos como referentes para promover la participación activa del alumnado y favorecer el cuestionamiento de estereotipos y desigualdades presentes en su contexto escolar.

A lo largo de la investigación se vieron fortalecidas diversas competencias establecidas en el perfil de egreso de la Licenciatura en Educación Primaria, en concordancia con los principios de la Nueva Escuela Mexicana. En primer lugar, se favoreció la capacidad de analizar críticamente la realidad educativa y reconocer problemáticas presentes en el contexto escolar, particularmente aquellas relacionadas con la reproducción de estereotipos y desigualdades de género. Esto permitió desarrollar una práctica docente más reflexiva, incluyente y situada, considerando las características socioculturales de las alumnas y los alumnos y su entorno.

Asimismo, se fortaleció la competencia para diseñar e implementar estrategias de intervención pedagógica orientadas a la construcción de ambientes de aprendizaje participativos, críticos y equitativos, mediante el uso del aprendizaje basado en proyectos como una metodología que favorece el diálogo, la colaboración y la reflexión colectiva dentro del aula. De igual manera, se promovió el desarrollo de habilidades para planificar actividades acordes con los enfoques actuales de la educación básica y con los principios de inclusión, equidad y respeto a la diversidad impulsados por la Nueva Escuela Mexicana.

Por otra parte, la investigación permitió fortalecer competencias relacionadas con la comunicación y el trabajo colaborativo, al generar espacios de escucha, intercambio de ideas y participación activa entre las y los estudiantes. También se favoreció el desarrollo de una postura ética y profesional sustentada en el enfoque de derechos humanos, la igualdad de género y la cultura de paz, reconociendo la importancia de construir prácticas educativas libres de discriminación y orientadas al bienestar integral del alumnado.

De igual forma, se consolidó la capacidad de utilizar herramientas de análisis y reflexión para valorar críticamente los materiales educativos y las dinámicas escolares, identificando áreas de oportunidad para promover representaciones más inclusivas y equitativas dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Finalmente, esta experiencia contribuyó al fortalecimiento del compromiso docente con la mejora continua de la práctica profesional y con la construcción de una educación más humanista, democrática e incluyente, acorde con los principios formativos de la Nueva Escuela Mexicana.

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo y bajo la metodología de investigación-acción, debido a que esta permite analizar la práctica educativa y, al mismo tiempo, intervenir en ella con la intención de generar procesos de reflexión y transformación dentro del aula. De esta manera, la intervención no se centró únicamente en identificar problemáticas, sino también en construir experiencias pedagógicas que ayudaran a las y los estudiantes a reconocer situaciones de desigualdad y reflexionar sobre la importancia de relaciones más equitativas.

El presente trabajo se encuentra organizado en cinco capítulos. En el primero se expone el planteamiento del problema, así como las preguntas, objetivos y justificación de la investigación. En el segundo capítulo se desarrollan los referentes teóricos y conceptuales relacionados con la perspectiva de género, los estereotipos, los materiales educativos, la Nueva Escuela Mexicana y el aprendizaje basado en proyectos. El tercer capítulo aborda el enfoque metodológico y el proceso de investigación-acción desarrollado durante el estudio. En el cuarto capítulo se describe la intervención pedagógica implementada y las actividades realizadas con el grupo participante. Finalmente, en el quinto capítulo se presentan los resultados obtenidos, así como las conclusiones derivadas de la experiencia de investigación.

Capítulo I. Problematicación

En este capítulo se presenta la contextualización de la investigación, centrada en las experiencias de práctica profesional en un grupo de quinto grado de educación primaria. Se describen las características del contexto externo e interno de la escuela, incluyendo la composición sociocultural de la comunidad, la organización institucional, la infraestructura disponible y las condiciones del aula participante.

A partir de la observación de dinámicas escolares, interacciones y materiales educativos, se identificaron estereotipos y desigualdades de género que influyen en la construcción de ideas y roles entre las niñas y los niños. Esta información permitió reflexionar sobre la función de la escuela en la reproducción o cuestionamiento de dichas desigualdades y resalta la importancia de promover prácticas pedagógicas inclusivas, equitativas y críticas, en concordancia con los principios de la Nueva Escuela Mexicana, que orientan el desarrollo de la presente investigación.

Contextualización

La presente investigación surge a partir de las experiencias obtenidas durante las jornadas de práctica profesional realizadas en un grupo de quinto grado de educación primaria. Durante este proceso fue posible observar distintas dinámicas escolares, formas de interacción y prácticas cotidianas que permitieron reflexionar sobre la manera en que niñas y niños construyen ideas relacionadas con el género dentro del contexto escolar.

La escuela primaria en que se desarrolló la práctica fue una primaria pública ubicada en el municipio de Soledad de Graciano Sánchez, S.L.P. al noreste de la capital potosina.

El contexto externo de la institución se caracteriza por la diversidad sociocultural de las familias que conforman la comunidad escolar, la mayoría de las y los estudiantes provienen de hogares de ingresos medios y bajos, situación que influye en las dinámicas escolares y en el acceso a determinados recursos educativos. A pesar de ello, se observa una participación constante especialmente de mujeres (madres, abuelas, tías), y poca de hombres (padres, abuelos, tíos), en actividades escolares, reuniones y espacios de colaboración promovidos por la institución, fortaleciendo el acompañamiento del proceso formativo de los estudiantes. De esta manera, la escuela se consolida no solo como un espacio de aprendizaje académico, sino como un entorno que busca generar espacios que se mantengan en conexión y apoyo con la comunidad.

En relación con el contexto interno, la institución atiende a estudiantes de primero a sexto grado distribuidos en distintos grupos escolares. El personal está conformado por directivos, docentes frente a grupo, maestros de apoyo, personal administrativo y de intendencia, quienes trabajan de manera colaborativa para atender las necesidades educativas y organizativas del plantel. La estructura institucional responde a los lineamientos establecidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP), siguiendo los planes y programas vigentes para la educación básica.

La organización escolar favorece el trabajo conjunto entre docentes y directivos mediante espacios de diálogo y reflexión pedagógica, como el Consejo Técnico Escolar (CTE), donde se analizan estrategias de enseñanza, necesidades del alumnado y áreas de mejora institucional. Asimismo, la escuela promueve una cultura escolar basada en valores como el respeto, la responsabilidad, la igualdad y la colaboración, los cuales se fortalecen a través de actividades cívicas, recreativas y de convivencia escolar.

En cuanto a la infraestructura, la institución cuenta con aulas funcionales, áreas administrativas y espacios recreativos destinados al desarrollo de actividades académicas y físicas. Aunque algunas aulas poseen recursos tecnológicos básicos, el acceso a herramientas digitales continúa siendo limitado, lo que representa un reto para la incorporación constante de estrategias tecnológicas en las prácticas educativas. Del mismo modo, existen limitaciones en materiales y espacios especializados, situación que lleva al personal docente a implementar estrategias creativas y utilizar recursos alternativos para enriquecer el aprendizaje de los estudiantes.

Respecto al contexto áulico, la investigación se llevó a cabo en un grupo de quinto grado conformado por 26 alumnas y alumnos en total, de los cuales 14 son niñas y 12 son niños; con diferentes ritmos y estilos de aprendizaje. Durante las jornadas de práctica docente se observó que la mayoría del alumnado mostraba disposición para participar en las actividades escolares y mantener una actitud colaborativa dentro del aula. Asimismo, existía un ambiente de confianza que favorecía la comunicación entre los estudiantes y el personal docente, permitiendo la expresión de dudas e inquietudes durante el desarrollo de las clases.

No obstante, también se identificaron algunas dificultades relacionadas con la concentración, la dispersión y ciertos conflictos interpersonales vinculados con la empatía y el respeto entre compañeros. Estas situaciones evidenciaron la necesidad de fortalecer habilidades socioemocionales y promover estrategias que favorezcan la convivencia armónica y la igualdad dentro del grupo. Además,

las actividades extracurriculares organizadas por la institución generaban modificaciones frecuentes en la planeación didáctica y en la distribución del tiempo destinado al trabajo académico.

A pesar de estos desafíos, la experiencia en el aula permitió reconocer la importancia de la flexibilidad docente, la adaptación de estrategias pedagógicas y la organización del tiempo escolar. De igual manera, se identificó el compromiso de la comunidad educativa por generar espacios de aprendizaje inclusivos y significativos que favorezcan el desarrollo académico, social y emocional del alumnado.

Durante las primeras experiencias de práctica docente llamó mi atención la presencia de algunos estereotipos y sesgos de género tanto en los Libros de Texto Gratuitos (LTG) como en ciertas dinámicas e interacciones dentro del aula. A pesar de que los nuevos materiales educativos incorporan elementos relacionados con la inclusión y la igualdad de género desde los principios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), aún persisten discursos, imágenes y representaciones que continúan reproduciendo desigualdades simbólicas entre hombres y mujeres.

A partir de estas observaciones surgió el interés por analizar de manera más crítica las representaciones de género presentes en los materiales educativos y reflexionar sobre la manera en que estas se relacionan con las prácticas escolares cotidianas. Para ello, se realizó una fase diagnóstica dentro del grupo participante, donde se analizaron algunos proyectos del libro de texto gratuito de quinto grado, así como las percepciones del alumnado respecto a los roles y desigualdades de género presentes en su entorno escolar.

En este sentido, la presente investigación parte de la necesidad de reflexionar sobre el papel que tiene la escuela en la reproducción o cuestionamiento de estas desigualdades, reconociendo la importancia de promover prácticas pedagógicas más críticas, inclusivas y equitativas desde la educación primaria.

Planteamiento del problema

La escuela es uno de los principales espacios donde niñas y niños aprenden no solamente contenidos académicos, sino también formas de relacionarse, convivir y comprender la realidad que les rodea. Dentro de este proceso, la educación influye en la manera en que las personas construyen ideas sobre

lo que significa ser hombre o mujer, así como en los roles y comportamientos que socialmente se consideran adecuados para cada uno. Muchas veces estas ideas se transmiten de forma cotidiana a través de los materiales educativos, las actividades escolares, el lenguaje y las prácticas que ocurren dentro del aula.

Aunque en los últimos años se han impulsado propuestas orientadas a la igualdad y la inclusión dentro del ámbito educativo, todavía continúan presentes algunos estereotipos y desigualdades de género en los discursos y prácticas escolares. Estas situaciones pueden parecer normales o pasar desapercibidas, debido a que forman parte de dinámicas que históricamente se han reproducido en la sociedad y en las instituciones educativas. Sin embargo, dichas representaciones llegan a influir en la manera en que niñas y niños perciben sus capacidades, intereses, oportunidades y formas de participación dentro y fuera de la escuela.

De acuerdo con Lamas (2000), el género es una construcción social y cultural que asigna determinadas características, comportamientos y roles a hombres y mujeres, generando diferencias que muchas veces producen desigualdad. Desde esta perspectiva, la escuela no es un espacio neutral, ya que dentro de ella también se reproducen ideas y prácticas relacionadas con estas construcciones sociales. Del mismo modo, Scott (1996) señala que el género constituye una categoría de análisis que permite comprender las relaciones de poder y desigualdad presentes en distintos ámbitos de la vida social.

En el contexto escolar, los libros de texto gratuitos tienen una función importante en la formación de las y los estudiantes, debido a que son uno de los principales materiales utilizados dentro del aula. A través de imágenes, actividades, relatos y ejemplos, estos materiales transmiten formas de representar a las personas y sus relaciones. Sin embargo, distintos estudios han señalado que en algunos contenidos educativos continúan predominando representaciones estereotipadas donde las mujeres aparecen asociadas principalmente a tareas de cuidado, labores domésticas o posiciones secundarias, mientras que los hombres suelen ocupar roles relacionados con liderazgo, ciencia, trabajo o toma de decisiones.

Durante la jornada de prácticas profesionales realizada en un grupo de quinto grado de educación primaria, fue posible identificar algunas situaciones relacionadas con la reproducción de estereotipos de género tanto en los materiales educativos como en ciertas dinámicas escolares. A partir

de la observación dentro del aula surgió el interés por analizar de qué manera se presentaban estas representaciones y cómo eran percibidas por las y los estudiantes.

Como parte de la fase diagnóstica de la investigación, se realizó un análisis de imágenes y contenidos presentes en uno de los proyectos del libro de texto gratuito. Dentro de este análisis se identificó una mayor presencia de personajes masculinos en comparación con personajes femeninos, además de que algunas representaciones de las mujeres continuaban relacionadas con roles tradicionales. Asimismo, se observaron diferencias en la manera en que se asignaban ciertas actividades o características a hombres y mujeres dentro de los ejemplos y situaciones planteadas en los materiales.

Posteriormente, mediante la aplicación de un Metaplan y otras actividades de reflexión realizadas con el grupo, las y los estudiantes expresaron distintas opiniones acerca de las desigualdades presentes en los contenidos escolares. Algunas niñas señalaron que en ocasiones las mujeres aparecían menos representadas o realizando actividades relacionadas únicamente con el hogar, mientras que varios niños y niñas reconocieron que existen ideas sobre lo que “deben” hacer hombres y mujeres. Estas participaciones permitieron identificar que el alumnado ya tiene ciertas nociones y experiencias relacionadas con los roles y estereotipos de género presentes en su entorno.

A partir de estas observaciones surgió la necesidad de reflexionar sobre el papel de la escuela y de la práctica docente en la reproducción o cuestionamiento de estas desigualdades. Aunque muchas veces los estereotipos de género se encuentran normalizados dentro de la vida cotidiana, estos pueden contribuir a limitar la participación, las expectativas y las oportunidades de niñas y niños, además de favorecer relaciones desiguales entre las personas.

En este sentido, la Nueva Escuela Mexicana plantea la importancia de promover una educación basada en la inclusión, la equidad y el respeto a la diversidad, reconociendo la necesidad de construir espacios donde todas y todos puedan participar en igualdad de condiciones. Desde esta propuesta educativa, resulta importante generar estrategias pedagógicas que favorezcan el pensamiento crítico y permitan al alumnado cuestionar aquellas ideas y prácticas que reproducen desigualdades.

Por ello, la presente investigación busca desarrollar una intervención pedagógica con perspectiva de género dirigida a un grupo de quinto grado de educación primaria, con la finalidad de favorecer procesos de reflexión y cuestionamiento sobre los estereotipos y desigualdades presentes en

los materiales y prácticas escolares. Para ello, se retoma el aprendizaje basado en proyectos como una metodología que permite involucrar activamente a las y los estudiantes en actividades de análisis, diálogo y construcción colectiva de aprendizajes a partir de situaciones cercanas a su realidad.

La importancia de esta investigación está en la necesidad de reconocer que la escuela tiene un papel fundamental en la formación de relaciones más igualitarias y en la construcción de espacios educativos donde niñas y niños puedan desarrollarse sin limitaciones impuestas por los estereotipos de género. Asimismo, se considera relevante que desde la práctica docente se generen experiencias que permitan visibilizar y cuestionar aquellas desigualdades que continúan presentes de manera cotidiana dentro de los contextos escolares.

A partir de lo anterior, surge la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo una intervención pedagógica con perspectiva de género puede favorecer el cuestionamiento de estereotipos y desigualdades presentes en los materiales y prácticas escolares de un grupo de quinto grado de primaria?

Responder esta pregunta permitirá atender los siguientes objetivos de investigación:

Objetivo general:

Implementar una intervención pedagógica con perspectiva de género que favorezca el cuestionamiento de estereotipos y desigualdades presentes en los materiales y prácticas escolares de un grupo de quinto grado de educación primaria.

Objetivos específicos:

Identificar los estereotipos y sesgos de género, desde la perspectiva de los estudiantes, presentes en los materiales educativos y en las dinámicas escolares del grupo participante. (Diagnóstico)

Diseñar actividades pedagógicas desde el aprendizaje basado en proyectos y la perspectiva de género para promover la reflexión crítica dentro del aula. (Intervención)

Valorar los alcances de la intervención pedagógica en el reconocimiento y cuestionamiento de estereotipos y relaciones desiguales de género. (Evaluación)

A partir del problema identificado y de los objetivos de la investigación, se plantea el siguiente supuesto de investigación:

La implementación de una intervención pedagógica con perspectiva de género favorece el reconocimiento y cuestionamiento de estereotipos y desigualdades presentes en los materiales y prácticas escolares de educación primaria.

Justificación

Aunque en las últimas décadas se han logrado avances importantes en materia de igualdad de género, las mujeres continúan enfrentando diversas formas de discriminación y violencia en distintos ámbitos de la vida cotidiana. Esta situación representa un problema social que sigue afectando a millones de personas alrededor del mundo y que pone en evidencia la necesidad de continuar impulsando acciones orientadas a la construcción de sociedades más equitativas. De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS), alrededor del 30 % de las mujeres en el mundo han sufrido violencia física o sexual en algún momento de su vida, lo que demuestra que las relaciones desiguales entre hombres y mujeres siguen siendo una realidad vigente.

Las desigualdades de género no aparecen de manera aislada, sino que se construyen a través de procesos sociales y culturales que comienzan desde edades tempranas. Las ideas sobre lo que significa ser hombre o mujer, así como las expectativas asociadas a cada género, son transmitidas mediante diferentes agentes de socialización, entre ellos la familia, los medios de comunicación y la escuela. Como consecuencia, niñas y niños aprenden determinados comportamientos, actitudes y roles que pueden favorecer la reproducción de estereotipos y relaciones desiguales.

A pesar de los avances observados en el acceso a la educación, organismos internacionales continúan advirtiendo la persistencia de brechas de género en distintos niveles educativos. El Informe de Género 2025 de la UNESCO señala que las desigualdades entre hombres y mujeres siguen presentes en las instituciones educativas y en los espacios de toma de decisiones, lo que demuestra que la igualdad formal aún no se traduce completamente en igualdad de oportunidades.

Desde esta perspectiva, resulta necesario promover acciones pedagógicas que permitan a las y los estudiantes analizar críticamente los estereotipos de género presentes en su entorno y reconocer las desigualdades que estos pueden generar. La educación primaria representa una etapa especialmente importante para este propósito, debido a que durante estos años se consolidan valores, creencias y formas de relacionarse con otras personas que influyen en la vida futura de las niñas y los niños.

En este contexto, la presente investigación se justifica a partir de la relevancia social, educativa y pedagógica que implica reflexionar sobre los estereotipos y desigualdades de género presentes en los materiales educativos, así como en algunas prácticas y dinámicas que forman parte de la vida cotidiana dentro del aula. Los Libros de Texto Gratuitos (LTG), por su carácter obligatorio y su uso constante dentro de las escuelas primarias en México, representan una de las principales herramientas pedagógicas que orientan tanto la práctica docente como los procesos de enseñanza y aprendizaje (SEP, 2023). A través de sus imágenes, actividades, relatos y proyectos, estos materiales no solo transmiten contenidos académicos, sino también formas de representar a hombres y mujeres dentro de la sociedad.

Diversos estudios han señalado que, a pesar de los avances que han existido en materia de igualdad de género, los materiales educativos continúan reproduciendo de manera explícita o implícita ciertas representaciones desiguales entre hombres y mujeres (Subirats & Brullet, 1988; López-Navajas, 2014). En muchas ocasiones, las mujeres siguen apareciendo asociadas principalmente a tareas domésticas, de cuidado o roles secundarios, mientras que los hombres suelen ocupar espacios relacionados con liderazgo, trabajo, ciencia o toma de decisiones. Estas representaciones pueden parecer normales debido a que forman parte de prácticas y discursos que históricamente han estado presentes en la sociedad y en la educación.

Las actividades desarrolladas dentro del aula también pueden favorecer o limitar la participación equitativa de niñas y niños. La manera en que se organizan los juegos, trabajos en equipo o actividades escolares puede contribuir a reforzar ciertos roles tradicionales de género. Por ejemplo, cuando a las niñas se les asignan tareas relacionadas con el orden, el cuidado o el apoyo, mientras que los niños participan en actividades de liderazgo o fuerza física, se reproduce un currículum oculto que naturaliza la división sexual del trabajo (Acker, 1994; Calvo & Susinos, 2010). De esta manera, la escuela no solo enseña contenidos académicos, sino también formas de relacionarse y expectativas diferenciadas para hombres y mujeres.

Durante las jornadas de prácticas profesionales realizadas en un grupo de quinto grado de educación primaria, fue posible observar algunas situaciones relacionadas con la reproducción de estereotipos de género tanto en los libros de texto como en ciertas dinámicas escolares. A partir de estas experiencias surgió el interés por analizar las representaciones presentes en los materiales educativos y reflexionar sobre la manera en que estas son percibidas por las y los estudiantes dentro del aula.

Como parte de la fase diagnóstica de la investigación, se realizó un análisis de imágenes y contenidos de un proyecto del libro de texto gratuito, identificando una mayor presencia de figuras masculinas y algunas representaciones femeninas asociadas principalmente a roles tradicionales. Asimismo, mediante actividades de reflexión realizadas con el grupo, las y los estudiantes lograron reconocer ciertas desigualdades relacionadas con las actividades, oportunidades y características que socialmente se atribuyen a hombres y mujeres. Estas participaciones permitieron identificar que el alumnado ya tiene ideas construidas respecto a los roles de género presentes en su contexto social y escolar.

La permanencia de estos discursos y representaciones dentro de la escuela puede influir en la manera en que niñas y niños construyen su autopercepción, sus aspiraciones y sus formas de participación. Como señala Blanco (2011), los estereotipos de género afectan las expectativas y oportunidades del alumnado, especialmente de las niñas, limitando en muchas ocasiones su participación en determinados espacios o actividades. De igual manera, hooks (1994) plantea que la educación tradicional ha contribuido históricamente a reproducir relaciones de dominación, por lo que resulta necesario promover prácticas pedagógicas más críticas y reflexivas.

Resulta importante señalar que, aunque los nuevos planes y programas de estudio de la Nueva Escuela Mexicana plantean principios relacionados con la igualdad de género, la inclusión y el respeto a la diversidad (SEP, 2023), todavía persisten prácticas y discursos que continúan reproduciendo desigualdades de manera cotidiana. Además, muchas veces el profesorado no cuenta con suficientes herramientas para analizar críticamente sus propias prácticas o identificar los sesgos de género presentes tanto en los materiales educativos como en las dinámicas escolares (Lomas, 1999). Por ello, se considera necesario generar espacios de reflexión que permitan cuestionar aquellas prácticas normalizadas que favorecen relaciones desiguales dentro del aula.

Desde esta perspectiva, la presente investigación no busca únicamente analizar los contenidos de los libros de texto, sino también reflexionar sobre las prácticas, discursos y actividades que forman parte de la experiencia escolar cotidiana. Asimismo, se propone diseñar e implementar una intervención pedagógica con estudiantes de quinto grado que favorezca la reflexión crítica y el cuestionamiento de estereotipos y desigualdades de género presentes en el contexto escolar.

Para ello, se retoma el aprendizaje basado en proyectos como una metodología que permite involucrar activamente al alumnado en actividades de análisis, diálogo y construcción colectiva de aprendizajes a partir de situaciones cercanas a su realidad. De esta manera, se busca que las y los estudiantes no solo identifiquen desigualdades presentes en los materiales y prácticas escolares, sino que también puedan expresar sus opiniones, compartir experiencias y reflexionar sobre la importancia de construir relaciones más equitativas dentro y fuera de la escuela.

Asimismo, esta investigación representa una oportunidad de reflexión sobre la propia práctica docente, ya que permite reconocer la importancia de cuestionar aquellas dinámicas y discursos que muchas veces se reproducen de manera inconsciente dentro del aula. Como menciona Freire (1970), la práctica educativa requiere procesos constantes de reflexión y transformación, donde el docente no solo transmita conocimientos, sino que también sea capaz de analizar críticamente su propia labor educativa. En este mismo sentido, hooks (1994) señala que la educación como práctica de la libertad implica un compromiso permanente con la autorreflexión y la transformación de las relaciones de desigualdad.

Finalmente, esta investigación adquiere relevancia porque reconoce el papel de la escuela y de las y los docentes como agentes importantes en la construcción de espacios educativos más inclusivos, críticos y equitativos. Se considera que solo a través del análisis y cuestionamiento de los materiales educativos, los discursos y las prácticas escolares será posible avanzar hacia una educación que favorezca el respeto, la igualdad de oportunidades y la participación de todas y todos dentro del aula.

Delimitación del estudio

La presente investigación se desarrolló en un grupo de quinto grado de educación primaria de una escuela pública ubicada en Soledad de Graciano Sánchez, S.L.P. Durante el ciclo escolar 2025–2026, en el marco de las jornadas de práctica profesional de la Licenciatura en Educación Primaria.

El estudio se centra en el análisis de los estereotipos y desigualdades de género presentes en los materiales educativos y en algunas prácticas escolares observadas dentro del aula, particularmente en los discursos, actividades e interacciones que forman parte de la experiencia cotidiana del grupo participante.

La investigación se delimita al trabajo realizado con las y los estudiantes del grupo de quinto grado, así como al análisis de algunos proyectos contenidos en el libro de texto gratuito “Proyectos escolares 5º”. Asimismo, se retoman las percepciones y reflexiones expresadas por el alumnado durante las actividades diagnósticas y las intervenciones pedagógicas implementadas.

Es importante señalar que esta investigación no pretende abordar la violencia de género como un fenómeno social amplio ni realizar generalizaciones sobre todos los contextos educativos. Su interés principal se orienta a comprender cómo se reproducen ciertos estereotipos y desigualdades de género dentro de un contexto escolar específico y de qué manera una intervención pedagógica con perspectiva de género puede favorecer procesos de reflexión y cuestionamiento en el alumnado.

De igual manera, el estudio se desarrolla desde un enfoque cualitativo y bajo la metodología de investigación-acción, por lo que los hallazgos obtenidos corresponden a una experiencia situada y vinculada directamente con la práctica docente y el contexto donde se llevó a cabo la intervención.

Capítulo II Referentes Teóricos y conceptuales

Antecedentes

La preocupación por analizar los estereotipos y desigualdades de género presentes en la educación no es reciente. Desde la segunda mitad del siglo XX comenzaron a desarrollarse distintas investigaciones que cuestionaban la idea de que la escuela era un espacio neutral. Autores como Bourdieu y Passeron (1970) y Bowles y Gintis (1976) señalaron que la escuela también participa en la reproducción de desigualdades sociales, culturales y de género a través de sus prácticas, discursos y materiales educativos.

Dentro de estos estudios, los libros de texto han sido identificados como uno de los principales medios mediante los cuales se transmiten valores, roles y representaciones sobre lo que significa ser hombre o mujer dentro de la sociedad (Apple, 1986; Acker, 1994). Aunque muchas veces estas representaciones parecen normales o pasan desapercibidas, influyen en la manera en que niñas y niños construyen sus ideas, intereses y expectativas desde edades tempranas.

Uno de los estudios más importantes sobre este tema fue realizado por Subirats y Brullet (1988), quienes analizaron libros de texto en España y encontraron que las representaciones de hombres y mujeres continuaban siendo profundamente desiguales. Las autoras señalaron que los niños aparecían principalmente en espacios públicos, realizando actividades relacionadas con liderazgo, exploración o trabajo, mientras que las niñas eran representadas en espacios domésticos, de cuidado o en actitudes pasivas. Este trabajo se convirtió en un referente para posteriores investigaciones sobre género y educación.

De igual manera, investigaciones realizadas por Davies (1993), Walkerdine (1990) y Sadker y Sadker (1994) mostraron que los libros de texto no son únicamente materiales para enseñar contenidos académicos, sino también artefactos culturales que transmiten valores, ideologías y formas de comprender las relaciones entre hombres y mujeres. Desde esta perspectiva, las imágenes, actividades y ejemplos presentes en los materiales educativos contribuyen a naturalizar ciertos roles y expectativas de género.

En América Latina también se desarrollaron investigaciones importantes relacionadas con los sesgos de género en la educación. Morgade (1997, 2001), en Argentina, analizó los materiales

educativos y propuso el concepto de “currículum oculto de género”, entendido como el conjunto de mensajes y prácticas que reproducen desigualdades, aunque no aparezcan de manera explícita en el currículum oficial. Asimismo, Carvalho (2003, 2011) encontró que incluso en áreas como ciencias y matemáticas continúan existiendo representaciones que relacionan el conocimiento científico con lo masculino. En Chile, investigaciones realizadas por Ríos (2005) y Llanos (2010) mostraron que, aunque ha existido una mayor presencia de mujeres en los libros de texto, muchas representaciones siguen reproduciendo estereotipos tradicionales.

En el caso de México, los estudios sobre los Libros de Texto Gratuitos (LTG) han cobrado gran relevancia debido a que estos materiales forman parte central de la educación básica desde su creación en 1959 (SEP, 1960). Diversas investigaciones han analizado la manera en que los LTG representan a hombres y mujeres, así como los mensajes implícitos que transmiten respecto a los roles de género.

Delgado (1993) realizó uno de los primeros estudios sobre los LTG en México y encontró una mayor presencia de personajes masculinos, además de una representación limitada de las mujeres en espacios profesionales o de liderazgo. Posteriormente, Ramírez (2005) identificó algunos avances en la representación femenina dentro de los materiales educativos; sin embargo, señaló que continuaban existiendo desigualdades simbólicas importantes. Por ejemplo, aunque las niñas aparecían realizando actividades científicas o deportivas, los niños seguían ocupando los roles principales o asociados con mayor prestigio.

Investigaciones más recientes como las de Flores y Hernández (2015), Mendoza (2018) y Gómez y Ruiz (2020) coinciden en que ha existido una mayor inclusión de mujeres y niñas en los LTG actuales, aunque todavía persisten ciertos estereotipos de género. Mendoza (2018), en un estudio realizado específicamente en libros de quinto grado, encontró que los niños seguían siendo representados con características como valentía, liderazgo o creatividad, mientras que las niñas eran asociadas principalmente con el cuidado, el orden y la sensibilidad. Por su parte, Gómez y Ruiz (2020) analizaron las actividades propuestas en los libros de texto y señalaron que muchas de ellas continúan reproduciendo roles diferenciados de manera implícita.

Sin embargo, varios autores han señalado que los libros de texto no actúan por sí solos dentro del aula, ya que siempre existe una mediación docente en la manera en que los materiales son utilizados e interpretados (Apple, 1986; Rockwell, 1995; Lomas, 1999). Por ello, algunas investigaciones comenzaron a enfocarse también en las prácticas escolares y en el discurso del profesorado.

Lomas (1999) analizó el lenguaje utilizado por docentes en educación primaria y encontró que muchas veces existen diferencias en la manera en que se dirigen a niños y niñas. El autor señala que a los niños suele animárseles a participar, actuar o decidir, mientras que a las niñas se les relaciona más con tareas de apoyo, orden o cuidado. Estos hallazgos fueron retomados también por Sadker y Sadker (1994), quienes identificaron que muchas prácticas escolares reproducen de manera involuntaria desigualdades de género dentro del aula.

En el contexto mexicano, investigaciones como las de Rojas (2006) y Martínez y López (2012) encontraron situaciones similares en escuelas primarias. Rojas (2006) observó que en muchas actividades escolares los niños ocupaban espacios de liderazgo o mayor participación, mientras que las niñas eran asignadas a tareas relacionadas con el orden y el cuidado. Asimismo, Martínez y López (2012) señalaron que una de las principales dificultades para transformar estas prácticas es la falta de formación docente en perspectiva de género.

Otro aspecto importante abordado en las investigaciones previas tiene que ver con las actividades escolares y su influencia en la construcción de estereotipos de género. Autores como Blanco (2011), Calvo y Susinos (2010) y Acker (1994) mencionan que la organización de las actividades dentro del aula muchas veces continúa reproduciendo expectativas diferenciadas para niños y niñas. Por ejemplo, en actividades científicas o deportivas los niños suelen tener mayor participación en tareas de exploración, manipulación o liderazgo, mientras que las niñas participan en actividades de apoyo u observación.

Desde una perspectiva teórica, estas investigaciones se apoyan principalmente en los aportes del feminismo y de la pedagogía crítica. Simone de Beauvoir (1949) señaló que el género no es una condición natural, sino una construcción social que se aprende a través de las prácticas y relaciones cotidianas. Posteriormente, Judith Butler (1990) desarrolló el concepto de performatividad de género, explicando que las ideas sobre lo masculino y lo femenino se producen y reproducen constantemente mediante discursos, acciones y comportamientos.

De igual manera, Paulo Freire (1970) y bell hooks (1994) plantearon que la educación debe promover procesos de reflexión crítica que permitan cuestionar las relaciones de desigualdad presentes en la sociedad. Desde esta perspectiva, la escuela puede convertirse en un espacio importante para reflexionar sobre los estereotipos de género y favorecer relaciones más equitativas entre niñas y niños.

A partir de la revisión de estos antecedentes, es posible identificar que existen numerosas investigaciones relacionadas con los sesgos de género en los libros de texto, las prácticas docentes y las actividades escolares. Sin embargo, muchas de estas investigaciones se han centrado principalmente en el diagnóstico de las desigualdades, dejando de lado el diseño e implementación de propuestas pedagógicas que permitan trabajar estos temas directamente con el alumnado.

En este sentido, la presente investigación busca recuperar los aportes de estos estudios para analizar las representaciones de género presentes en los materiales y prácticas escolares de un grupo de quinto grado de primaria, así como diseñar una intervención pedagógica con perspectiva de género que favorezca la reflexión y el cuestionamiento de estereotipos dentro del aula.

Marco Teórico

El presente marco teórico tiene como propósito fundamentar conceptualmente la investigación a partir de una revisión crítica de los principales aportes teóricos sobre género, educación y perspectiva de género en el ámbito escolar; se organiza en tres grandes ejes: en primer lugar, la conceptualización del género como categoría social y analítica, diferenciándolo del sexo y abordando los conceptos de roles y estereotipos de género; en segundo lugar, el análisis de la escuela como espacio de socialización y posible transformación de las desigualdades; y, finalmente, la articulación entre perspectiva de género, formación docente y marco normativo mexicano, particularmente en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana, esta estructura permite comprender el fenómeno de estudio desde una dimensión conceptual, pedagógica y política.

Perspectiva de género y educación

El Género como Construcción Social

Las sociedades, a través de la historia y la cultura, han construido mecanismos simbólicos y normativos que determinan las formas de ser, actuar y pensar de las personas. Estos mecanismos se integran en el inconsciente colectivo y guían las expectativas sobre lo que significa “ser mujer” o “ser hombre”. Desde esta perspectiva, las diferencias entre ambos no son únicamente biológicas, sino también culturales, simbólicas y sociales.

Lamas (2000) define el género como el conjunto de ideas, representaciones, prácticas y prescripciones sociales que una cultura desarrolla a partir de la diferencia anatómica entre mujeres y hombres, para simbolizar y construir socialmente lo que se considera “propio” de lo masculino y “propio” de lo femenino. A diferencia del sexo, que representa las características biológicas de los cuerpos; el género es una categoría social que organiza la vida en sociedad y asigna roles, funciones y valores a las personas de acuerdo con su sexo biológico (Scott, 1996).

Judith Butler (1990) complementa esta idea al proponer que el género no es una esencia estable, sino una performance, es decir, una repetición de actos, gestos y comportamientos que se aprenden y se reproducen socialmente. De este modo, *las identidades de género no son naturales ni fijas, sino el resultado de un proceso continuo de socialización y aprendizaje*. En otras palabras, las personas aprenden a ser mujeres u hombres dentro de una cultura que define y limita sus posibilidades, oportunidades y acciones.

Esta construcción social del género se encuentra tan arraigada que llega a parecer natural, la sociedad establece normas y expectativas que regulan la conducta, la apariencia y las aspiraciones de cada individuo, invisibilizando la diversidad de identidades y experiencias. Así, el género se convierte en un principio organizador de las relaciones sociales, que estructura la división del trabajo, la distribución del poder y la jerarquía simbólica entre los sexos.

Los roles y estereotipos de género

La socialización de género comienza desde el nacimiento y se intensifica durante la infancia. Los roles de género son los comportamientos, funciones y atributos que la sociedad espera de mujeres y hombres, y se aprenden mediante la observación, la imitación y el reforzamiento social. Lagarde (1996) sostiene que estos roles funcionan como dispositivos simbólicos que moldean las identidades y reproducen las desigualdades, al establecer lo que “debe ser” y lo que “no debe ser” para cada sexo.

Desde temprana edad, los niños y las niñas aprenden lo que se considera apropiado para su género: los colores, los juegos, las emociones que pueden expresar, las tareas domésticas o los intereses académicos. Por ejemplo, mientras se incentiva a los niños a jugar con juguetes asociados a la fuerza, la acción o la competencia, a las niñas se les estimula a jugar con muñecas o elementos que refuerzan

el cuidado y la empatía. Estos patrones aparentemente inofensivos transmiten mensajes poderosos sobre los límites y las posibilidades de cada género.

Los estereotipos de género, por su parte, son imágenes o creencias generalizadas sobre cómo son o deben ser las mujeres y los hombres. Dichos estereotipos reducen la diversidad individual y justifican la desigualdad social. Por ejemplo, se asocia a los hombres con la racionalidad, la fuerza y el liderazgo, mientras que las mujeres se vinculan con la sensibilidad, la docilidad y la dependencia emocional. Estos imaginarios colectivos influyen en las decisiones educativas, laborales y personales, generando barreras invisibles para el desarrollo pleno de las personas.

La escuela como espacio de socialización del género

La escuela es uno de los principales espacios donde se construyen, reproducen y, potencialmente, se transforman los roles y estereotipos de género. Más allá de ser una institución encargada de transmitir conocimientos, la escuela cumple una función socializadora que moldea valores, actitudes y modelos de comportamiento. Subirats (1994) señala que la institución escolar ha sido tradicionalmente un espacio androcéntrico, donde se reproducen los estereotipos de género a través de los contenidos curriculares, las normas de convivencia y las interacciones cotidianas entre docentes y alumnado.

El currículo escolar (explícito y oculto) contiene mensajes que perpetúan la desigualdad. Por una parte, el currículo oculto se refiere a las enseñanzas implícitas que transmiten normas, valores y expectativas no escritas, pero que influyen en la formación de las y los estudiantes. Por ejemplo, cuando en los libros de texto las mujeres son representadas asumiendo roles domésticos y los hombres en profesiones, o cuando las maestras asignan tareas diferentes según el género (los niños cargan sillas, las niñas limpian el pizarrón), se refuerzan patrones sexistas.

Las investigaciones de Blázquez (2018) demuestran que, a pesar de los avances en políticas de igualdad, persisten sesgos de género en los materiales educativos, en el lenguaje y en las interacciones escolares. Los niños suelen recibir más atención en el aula, ser llamados con mayor frecuencia para participar y se les permiten comportamientos groseros que, en el caso de las niñas, son sancionados. Estas diferencias sutiles refuerzan una estructura simbólica de desigualdad dentro del sistema educativo.

Sin embargo, la escuela también puede ser un espacio de transformación social, como lo menciona Leñero, se debe proporcionar al profesorado la información y conocimientos que le permitan desarrollar las capacidades necesarias para impartir una educación que favorezca la equidad entre mujeres y hombres. A través de una educación crítica y reflexiva, es posible cuestionar las estructuras patriarcales y promover una cultura basada en la igualdad y el respeto; para ello, se requiere que las y los docentes reconozcan las desigualdades presentes en su práctica cotidiana y diseñen estrategias pedagógicas que promuevan la igualdad.

Educar con perspectiva de género

La educación con perspectiva de género implica integrar una mirada crítica y reflexiva sobre las desigualdades entre las mujeres y los hombres en los procesos educativos. Permite identificar los mecanismos de discriminación y proponer estrategias que promuevan la equidad, el respeto y la justicia social. Como señala Lagarde (2022), educar desde esta perspectiva busca reconstruir la historia, la cultura y la política desde las mujeres y con las mujeres, resignificando su papel en la sociedad.

Educar con perspectiva de género significa enseñar a convivir desde la igualdad y el reconocimiento de la diversidad. Se trata de construir espacios educativos donde las niñas y los niños puedan desarrollar sus capacidades sin estar condicionados por estereotipos o expectativas de género. En este sentido, la coeducación se presenta como una alternativa pedagógica orientada a eliminar las desigualdades y a fomentar la convivencia basada en el respeto mutuo (Subirats, 1994).

Además, la perspectiva de género permite analizar críticamente los discursos que perpetúan la desigualdad. Por ejemplo, en muchos contextos escolares persiste la idea de que las niñas “no son buenas para las matemáticas” o que los niños “no deben mostrar sus emociones”, creencias que limitan el desarrollo integral de ambos. Incorporar esta mirada en la práctica docente implica cuestionar estos discursos y promover una educación que reconozca que todas las capacidades humanas no tienen distinción de género.

La educación como herramienta de transformación social

La educación es uno de los principales motores para la transformación de las estructuras sociales y culturales. Cárdenas Rodríguez, Hernández Ramírez y Valdés (2023) sostienen que la educación con perspectiva de género constituye una herramienta para analizar críticamente la cultura patriarcal y androcéntrica que continúa presente en las aulas. Estas estructuras, al ser parte de las raíces culturales, influyen en los contenidos escolares y en las relaciones entre docentes y estudiantes, reproduciendo la desigualdad.

Incorporar la perspectiva de género no solo tiene un impacto en las relaciones dentro del aula, sino también en la conciencia social. Una educación basada en la equidad contribuye a crear personas críticas, empáticas y comprometidas con la justicia social. De esta manera, se promueve una sociedad más democrática, inclusiva y respetuosa ante la diversidad.

Asimismo, la formación docente juega un papel clave. Las y los maestros son agentes de cambio que pueden cuestionar las prácticas tradicionales y construir nuevas formas de relación más igualitarias e inclusivas. Por ello, es indispensable que la formación inicial y continua del profesorado incluya contenidos sobre género, igualdad y derechos humanos. Solo así podrán diseñar estrategias pedagógicas que favorezcan la participación igualitaria de todas las y los estudiantes.

A pesar de los avances logrados en las últimas décadas, aún existen múltiples desafíos para lograr una verdadera igualdad de género en el ámbito educativo. Entre ellos, destacan la persistencia de estereotipos, la falta de capacitación docente, la ausencia de materiales didácticos con enfoque de género y la resistencia cultural frente a los cambios.

En muchos contextos, la perspectiva de género se percibe erróneamente como una ideología o una imposición, lo cual genera rechazo o incomprensión. Superar estas barreras requiere una labor pedagógica sostenida que involucre no solo a los docentes, sino también a las familias y a la comunidad en general. La educación debe convertirse en un espacio de diálogo donde se reflexione sobre la igualdad y la justicia.

La relación entre perspectiva de género y educación es inseparable. El género, como categoría social y cultural, organiza las relaciones humanas, mientras que la educación tiene el poder de

reproducir o transformar esas estructuras. Por ello, incorporar la perspectiva de género en los procesos educativos es una necesidad ética, política y social.

Educar con perspectiva de género implica promover una cultura escolar basada en la igualdad, el respeto y la inclusión. Significa formar a las nuevas generaciones para que cuestionen las desigualdades naturalizadas y participen en la construcción de una sociedad más justa.

La educación constituye una herramienta indispensable para la transformación de las relaciones de poder, la eliminación de los estereotipos de género y la consolidación de una sociedad democrática e igualitaria. Desde las aulas, las maestras y los maestros pueden ser transformadores de cambio sembrando la semilla del cambio que permita construir un futuro donde todas las personas en su diversidad puedan desarrollarse plenamente y en condiciones de igualdad.

Formación docente con perspectiva de género

La formación docente es un eje clave para transformar la cultura escolar y promover una educación igualitaria. Formar a las maestras y los maestros con perspectiva de género no significa únicamente proporcionar herramientas conceptuales, sino también fomentar una transformación ética, empática y reflexiva. Esta formación busca que se desarrolle una conciencia crítica sobre sus propias prácticas, identificando y modificando aquellas que reproducen desigualdades.

Como plantean Cárdenas-Rodríguez, Hernández-Ramírez y Valdés (2023), la educación con enfoque de género debe partir de una reflexión sobre la vida cotidiana en las aulas. Lo que implica analizar la forma en que se distribuyen los roles, se asignan responsabilidades y se valora la participación de las y los estudiantes. En este proceso, la autoobservación y el análisis colectivo se convierten en herramientas fundamentales para promover el cambio.

La formación con perspectiva de género también implica reconocer las emociones y las experiencias personales del profesorado. La práctica docente está atravesada por sentimientos, valores y creencias que influyen en la relación con el alumnado. Reflexionar sobre estas dimensiones da pauta a comprender que educar no es un acto neutral, sino profundamente político.

Desde esta óptica, educar con perspectiva de género implica asumir una postura ética comprometida con la igualdad y la justicia social, como señala Lagarde (2022), la perspectiva de género no es solo una metodología o una técnica, sino una forma de entender el mundo que busca resignificar la historia y la cultura desde las mujeres y con las mujeres.

En el caso de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado (BECENE), el Plan de Estudios 2022 incorpora de manera explícita el curso “Género y su formación docente”, lo que representa un avance significativo en la formación inicial del profesorado, no obstante, en planes anteriores la perspectiva de género no contaba con un espacio curricular específico, sino que se abordaba de manera transversal o como parte de programas de posgrado.

Este antecedente permite identificar que la incorporación sistemática del enfoque de género en la formación docente es relativamente reciente, lo cual evidencia la necesidad de fortalecer procesos formativos que consoliden una mirada inclusiva, crítica e igualitaria desde la licenciatura.

La perspectiva de género en el marco normativo y curricular mexicano

La incorporación de la perspectiva de género en el sistema educativo mexicano ha sido un proceso extenso, complejo y marcado por tensiones históricas que involucran tanto a dinámicas sociales como a transformaciones políticas. No es solo un cambio de contenidos curriculares, implica una transformación abismal de las estructuras culturales y simbólicas que han sustentado tradicionalmente la organización de la escuela. Lamas (2000), señala que la desigualdad de género está arraigada en construcciones sociales que se reproducen cotidianamente a través de instituciones como la familia, los medios de comunicación y, de manera especial, la escuela. Por ello, incorporar la perspectiva de género dentro del ámbito educativo requiere revisar críticamente los dispositivos que legitiman y perpetúan estas desigualdades (Scott, 1996; Lagarde, 2015).

En México, este proceso de incorporación comenzó desde el ámbito jurídico. La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos establece desde el Artículo 1º que todas las personas deben gozar de los derechos humanos reconocidos por la ley y prohíbe toda forma de discriminación motivada por sexo o género (CPEUM, 1917/2023). Este principio es trascendental, pues no solo reconoce la

igualdad legal entre mujeres y hombres, sino que obliga al Estado a garantizar que la educación se imparta bajo condiciones de igualdad sustantiva.

Para complementar dichos datos, la Ley General de Educación (LGE, 2019) dicta que la educación impartida por el Estado deberá fomentar el respeto a la dignidad humana, garantizar la igualdad de género y contribuir explícitamente a la eliminación de estereotipos sexistas. Esta ley reconoce que la discriminación basada en género no es un fenómeno aislado, sino un problema estructural que debe atenderse desde las prácticas pedagógicas, la cultura escolar y los materiales educativos. Como afirman Cobo (2021) y Subirats (1994), las desigualdades de género no son casuales ni mucho menos insignificantes: son el producto de una socialización diferenciada que inicia desde la infancia y se refuerza mediante las dinámicas escolares.

La Nueva Escuela Mexicana y el eje articulador “igualdad de género”

En la actualidad, la Nueva Escuela Mexicana (NEM) representa uno de los esfuerzos más recientes por integrar la perspectiva de género como un eje central del sistema educativo. El modelo educativo de la NEM se basa en principios de inclusión, equidad y justicia social, colocando a la perspectiva de género como uno de sus ejes articuladores. Según la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2022), la NEM propone reconocer y valorar las diferencias como una fuente de enriquecimiento social, lo cual incluye la diversidad de género, orientación sexual, capacidades, contextos culturales y condiciones socioeconómicas. Esta postura constituye un paso importante en el reconocimiento de los derechos humanos dentro del sistema educativo mexicano.

La perspectiva de género en la NEM no se limita únicamente a aparecer de manera transversal dentro del currículo; se plantea como un enfoque crítico para transformar las relaciones de poder dentro del aula y cuestionar los patrones socioculturales que históricamente han invisibilizado o subordinado a las mujeres y a otros grupos. Como señala Lagarde (2022), la perspectiva de género exige resignificar la cultura y la historia desde las experiencias de las mujeres, lo cual implica también revisar la manera en que la educación ha reproducido, consciente o inconscientemente, estereotipos y desigualdades.

Sin embargo, analizando y profundizando dentro del currículum, se detecta una brecha considerable entre el discurso institucional y las prácticas escolares. Investigaciones de Subirats y

Brullet (1988), Medina (2019) y Cárdenas-Rodríguez et al. (2023) coinciden en que, aunque el currículo promueva la igualdad, los estereotipos continúan manifestándose en los libros de texto, en las interacciones entre docentes y estudiantes y en la asignación diferenciada de tareas dentro del aula. Esta incoherencia evidencia que el desafío no es sólo normativo sino cultural.

Contradicciones entre discurso y práctica

En la escuela mexicana siguen prevaleciendo prácticas que reproducen desigualdades de género, muchas de ellas tan naturalizadas que pasan inadvertidas. Subirats (1994) señala que el sistema educativo ha actuado históricamente como un agente de reproducción simbólica, transmitiendo modelos tradicionales de masculinidad y feminidad que limitan el desarrollo pleno del estudiantado. Este fenómeno se observa en aspectos como:

- a) Lenguaje docente cargado de estereotipos de género: Se espera que las niñas sean responsables, ordenadas y tranquilas, mientras que se tolera y normaliza que los niños sean inquietos o disruptivos (Cobo, 2021).
- b) Materiales didácticos con referencias sexistas: Diversas evaluaciones han encontrado que, aunque ha habido avances, los libros de texto siguen mostrando a mujeres en actividades domésticas y a hombres en profesiones de prestigio (INMUJERES, 2020).
- c) Expectativas diferenciadas hacia niñas y niños: Las investigaciones de Sadker y Sadker (2000) revelaron que los docentes tienden a brindar retroalimentación académica más compleja a los niños y más emocional o disciplinaria a las niñas.
- d) Distribución desigual de responsabilidades en el aula: Actividades como “limpiar”, “ordenar” o “ayudar” se asignan preferentemente a niñas, mientras que los niños reciben tareas asociadas con la fuerza, el liderazgo o la toma de decisiones (Cárdenas-Rodríguez et al., 2023).

Estas prácticas demuestran que la igualdad de género no se garantiza sólo con leyes o con la reforma del currículo; es necesario transformar la cultura escolar y la formación docente. Como advierte Scott

(1996), el género atraviesa todas las dimensiones de la vida social y estructural, por lo que su análisis requiere una mirada crítica permanente.

El rol docente como agente de cambio

La figura docente es clave para lograr la incorporación real de la perspectiva de género dentro del aula. La NEM (SEP, 2022) establece que las y los docentes deben actuar como agentes transformadores capaces de promover la igualdad, la justicia social y el pensamiento crítico. Sin embargo, para que esto sea posible, las y los docentes requieren formación específica, herramientas pedagógicas y espacios de reflexión profesional.

Lagarde (2015) afirma que la perspectiva de género no puede entenderse como una técnica o como un requisito administrativo, sino como una mirada ética que transforma la forma en que comprendemos la realidad. Esto implica que la formación docente debe centrarse tanto en aspectos conceptuales como en el desarrollo de habilidades críticas para identificar prácticas discriminatorias dentro del aula.

Desafortunadamente, numerosos estudios evidencian que las resistencias culturales, el desconocimiento conceptual y la falta de capacitación sistemática siguen siendo uno de los principales obstáculos para la incorporación efectiva del enfoque de género (Cobo, 2021; Medina, 2019; Cárdenas-Rodríguez et al., 2023). Estas resistencias no se deben únicamente a la falta de interés, sino también a que el enfoque de género implica cuestionar creencias arraigadas e identificar desigualdades históricas.

El papel del docente frente a la reproducción de estereotipos.

El docente como agente socializador

En la dimensión educativa, las y los docentes desempeñan un papel fundamental no sólo en la transmisión de conocimientos académicos, sino también en la construcción de valores, actitudes y formas de comprender el mundo. La escuela, como institución socializadora, tiene la capacidad de

moldear las identidades de las y los estudiantes, fortaleciendo las normas y valores que predominan en la sociedad. El papel de las y los docentes es fundamental, ya que sus prácticas pedagógicas, su lenguaje, sus expectativas y la forma en que interactúan con las alumnas y los alumnos contribuyen de manera significativa a la reproducción o transformación de los estereotipos de género.

Subirats y Brullet (1988) afirman que las maestras y los maestros son agentes socializadores que transmiten, además de los contenidos académicos, valores, actitudes y modelos de comportamiento que son piezas clave en la construcción de la identidad de niñas y niños. La docencia implica inevitablemente una dimensión ética y social, que influye en la manera en que las y los estudiantes aprenden a relacionarse consigo mismos, con los demás y con el entorno.

Las interacciones cotidianas en el aula (como el uso del lenguaje, los ejemplos que se eligen para explicar contenidos, la distribución de tareas o el tipo de reconocimiento que se otorga) pueden reforzar o desafiar las ideas tradicionales sobre lo masculino y lo femenino. Por ejemplo, cuando una maestra elige ejemplos exclusivamente masculinos en materias científicas o cuando un maestro espera que las niñas sean más ordenadas y obedientes que los niños, se están transmitiendo mensajes que refuerzan las diferencias de género y legitiman los estereotipos.

Por el contrario, cuando las y los agentes educativos promueven un trato equitativo, emplean un lenguaje inclusivo y visibilizan los aportes de las mujeres en distintos campos del saber, contribuyen a deconstruir los modelos tradicionales y a fomentar una cultura escolar más igualitaria. De ahí la importancia de que el personal docente sea consciente de su rol como mediador cultural y como agente de cambio dentro y fuera de la escuela.

La escuela como espacio de reproducción de desigualdades

La escuela, como dimensión esencial de la sociedad, reproduce en su estructura las mismas desigualdades y jerarquías que existen en el entorno social. Aunque su función es la de garantizar la igualdad de oportunidades, en la práctica puede convertirse en un espacio donde siguen arraigadas y se refuerzan las diferencias de género. Esta reproducción ocurre de forma sutil, a través de lo que se conoce como currículo oculto, es decir, aquel conjunto de aprendizajes no explícitos que se transmiten mediante las prácticas, los discursos y las actitudes del personal docente (Torres, 1996).

Con ello, el papel del docente resulta sustancial, pues sus acciones cotidianas pueden fortalecer o cuestionar las representaciones culturales dominantes. Es importante como docente fomentar en las alumnas y los alumnos un pensamiento crítico, que se desafíe a cuestionar lo que está naturalizado, ya que lo que se cuestiona incomoda. Los gestos, las expectativas y las formas de evaluación que se ejercen hacia el alumnado no son neutrales: muchas veces se espera que las niñas se comporten con delicadeza y cuidado, mientras que a los niños se les permite mayor libertad o se les reconoce por su iniciativa y seguridad. Estas prácticas refuerzan la idea de que existen comportamientos “propios” de cada género y limitan las posibilidades de expresión y desarrollo de cada estudiante.

Además, el lenguaje empleado por el profesorado constituye una herramienta simbólica que puede reforzar o transformar los estereotipos. Por ejemplo, el uso del masculino genérico para referirse a grupos mixtos invisibiliza a las mujeres y contribuye a consolidar una visión androcéntrica del mundo (Subirats, 1994). En cambio, el uso de un lenguaje inclusivo favorece la visibilización de todas las identidades y promueve una comunicación más equitativa dentro del aula.

El discurso docente tiene un poder performativo: no solo describe la realidad, sino que la construye. Por ello, cada palabra, gesto o acción del profesorado tiene implicaciones en la manera en que las y los estudiantes aprenden a percibirse y a valorar sus capacidades.

Obstáculos para la integración de la perspectiva de género

A pesar de que sea de suma importancia incorporar la perspectiva de género en la educación, existen múltiples obstáculos que dificultan su aplicación efectiva. Entre los más relevantes se encuentran el desconocimiento conceptual, la falta de formación específica, la ausencia de políticas institucionales coherentes y, sobre todo, las resistencias culturales.

Como señala Lagarde (2003), la perspectiva de género exige no sólo la adquisición de nuevos conocimientos, sino también un esfuerzo por repensar el mundo desde una lógica distinta. Supone un cambio de paradigma que cuestiona las bases tradicionales de la cultura patriarcal, lo cual puede resultar incómodo o desafiante para quienes están habituados a esquemas rígidos. Marcela Lagarde y de los Ríos señala que esta perspectiva “irrita a quienes no quieren aprender, estudiar ni hacer esfuerzos intelectuales, a quienes desean todo facilito, simple y esquemático”.

Estas resistencias no solo provienen de la falta de comprensión conceptual, sino también del miedo al cambio. Incorporar la perspectiva de género implica repensar el rol docente, reconocer las propias prácticas discriminatorias y asumir una posición crítica frente a la tradición educativa. Este proceso puede generar tensiones, especialmente cuando se enfrenta a sistemas institucionales conservadores o cuando las políticas educativas no ofrecen el acompañamiento necesario para la formación del profesorado.

Asimismo, la carencia de materiales didácticos con enfoque de género y la escasa formación en el tema dificultan que las y los docentes desarrollen estrategias pedagógicas efectivas. En muchos casos, el género se aborda de manera superficial, como una simple “temática” o requisito administrativo, sin una comprensión profunda de su dimensión ética, política y social (Sánchez & Pujol, 2017).

Desafíos institucionales y culturales

A pesar de los esfuerzos realizados, las instituciones educativas todavía enfrentan grandes desafíos para incorporar la perspectiva de género. Entre los principales obstáculos se encuentran la falta de políticas claras, la insuficiente formación docente, y la resistencia cultural que persiste en diversos sectores.

Las escuelas, son espacios de encuentro de múltiples ideologías, en donde se enfrentan a tensiones entre los discursos de igualdad y las prácticas tradicionales. En algunos casos, las y los docentes que intentan implementar enfoques de género encuentran rechazo o incomprensión por parte de compañerxs o familias que consideran que el tema “no es pertinente” para los grados académicos respectivos en los que se esté enseñando.

Superar estas resistencias requiere construir una cultura comprometida con la igualdad. Esto implica generar políticas escolares explícitas que promuevan la coeducación, analizar desde una perspectiva de género los materiales y planes de estudio, y fomentar la participación de toda la comunidad educativa en la reflexión sobre las desigualdades.

El papel del docente frente a la reproducción de estereotipos de género es complejo y decisivo. Formamos pieza fundamental de los colectivos, y en nosotras y nosotros está el volvernos agentes socializadores, cambiando los paradigmas de poder y las desigualdades, para contribuir activamente a su transformación. Por ello, la conciencia crítica y la formación con perspectiva de género son herramientas indispensables para construir una práctica educativa más justa e igualitaria.

Educar desde esta mirada implica reconocer que cada palabra, gesto y decisión pedagógica tiene un impacto en la forma en que niñas y niños se perciben a sí mismos y a los demás. Los docentes no solo compartimos contenidos, sino que también transmitimos visiones del mundo. Por ello, asumir la perspectiva de género en la práctica docente no es una tarea opcional, sino un compromiso ético con la igualdad, la libertad y la justicia social.

Estrategias docentes para la deconstrucción de estereotipos

Una vez que el profesorado adquiere una conciencia crítica de su papel en la reproducción de estereotipos, puede implementar estrategias pedagógicas que contribuyan a su deconstrucción. Algunas de ellas son:

- a) El uso de lenguaje inclusivo y no sexista, que visibilice a mujeres y hombres en igualdad de condiciones.
- b) La selección de materiales didácticos que incluyan referentes femeninos y diversas identidades de género.
- c) La distribución equitativa de tareas y responsabilidades dentro del aula, evitando asignaciones basadas en el género.
- d) El fomento de la participación igualitaria, asegurando que tanto niñas como niños tengan las mismas oportunidades de intervenir, liderar y expresar sus opiniones.
- e) La revisión desde una perspectiva crítica del currículo, identificando contenidos que perpetúan sesgos y promoviendo su actualización.

- f) La atención flotante, técnica que nos permite aprovechar acontecimientos diarios, observando y escuchando sin privilegiar ningún elemento de los discursos.

Estas estrategias deben ir acompañadas de una práctica docente reflexiva, donde el profesorado cuestione sus propias creencias y prejuicios. Como indica Subirats (1994), educar para la igualdad implica un proceso de reaprendizaje personal que transforme no solo las metodologías, sino también las convicciones profundas sobre el papel de mujeres y hombres en la sociedad.

La ética docente ante los estereotipos

El compromiso ético es un componente esencial en la construcción de una educación con perspectiva de género. Ser docente implica una responsabilidad social frente a la formación de las nuevas generaciones, lo cual exige una actitud crítica y consciente de los mensajes que se transmiten. En este sentido, la ética docente no se limita al cumplimiento de normas, sino que implica una reflexión constante sobre el impacto de las propias acciones en la vida de los estudiantes.

La práctica educativa con perspectiva de género requiere de las y los docentes una actitud empática, de apertura y de respeto hacia la diversidad. Significa también asumir la tarea de romper con las lógicas patriarcales que han naturalizado la desigualdad. De acuerdo con Freire (1997), enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las condiciones para que los estudiantes construyan su propio aprendizaje en libertad y respeto. Este principio se articula perfectamente con la perspectiva de género, ya que ambas promueven una pedagogía liberadora y humanista.

Las y los docentes se convierten en agentes transformadores capaces de cuestionar las estructuras de poder y de fomentar una educación inclusiva. Para ello, es necesario que las instituciones educativas promuevan espacios de formación continua, acompañamiento y reflexión colectiva.

Educar con perspectiva de género: fundamentos pedagógicos y estrategias

La educación con perspectiva de género se considera una de las líneas fundamentales para promover la igualdad sustantiva entre mujeres y hombres desde la formación básica. Esta perspectiva, tiene un enfoque que permite identificar, cuestionar y transformar las desigualdades derivadas de la construcción sociocultural del género (Lagarde, 1996), se ha convertido en un eje esencial dentro de las discusiones pedagógicas contemporáneas. Educar con perspectiva de género implica, reconocer que el sistema educativo históricamente ha reproducido estereotipos, discriminación y jerarquías que se originan en relaciones sociales de poder (Scott, 1990). Y, por otra parte, exige una transformación profunda de las prácticas docentes, del currículo, de los materiales educativos y de la cultura escolar.

Fundamentos pedagógicos: pedagogía crítica, emancipadora y enfoque humanista

El enfoque de esta investigación con un enfoque en la educación con perspectiva de género, está basada en la pedagogía crítica y en los planteamientos de la educación emancipadora, principalmente representados por Paulo Freire, Henry Giroux y Roberto Follari.

Paulo Freire (1970) propone una educación liberadora que cuestiona profundamente las estructuras de opresión presentes en la sociedad. Para él, toda educación es política y no puede asumirse como un proceso neutral. Desde su visión, la pedagogía debe orientarse hacia la concientización, es decir, al desarrollo de una conciencia crítica que permita a las personas leer el mundo, comprenderlo y transformarlo. Esta propuesta es esencial para la educación con perspectiva de género, porque invita a deshebrar las desigualdades naturalizadas entre mujeres y hombres y a problematizar el modo en que estas relaciones se reproducen a través del lenguaje, las prácticas culturales y especialmente las instituciones educativas. Freire insiste en que el diálogo, el respeto por la experiencia del otro y la reflexión conjunta son elementos centrales para construir un aprendizaje que libere y no que oprima. La perspectiva de género retoma estos principios al promover conversaciones que cuestionen los estereotipos, visibilicen la violencia simbólica y favorezcan la igualdad (Freire, 1970).

Por otra parte, Henry Giroux (1997) señala que la escuela es un espacio político donde convergen disputas de poder, significados y representaciones sociales. Giroux entiende la educación como una práctica cultural y considera que las y los docentes deben asumirse como intelectuales

transformativos capaces de resistir y desafiar las narrativas dominantes que reproducen desigualdades. Desde esta mirada, integrar la perspectiva de género implica que el trabajo docente vaya más allá de la simple transmisión de contenidos: es un ejercicio consciente de crítica, resistencia y acción ética frente a las expresiones de sexismo, discriminación y violencia de género presentes en la vida escolar. Para Giroux (1997), la escuela debe promover la justicia social y apoyar la construcción de identidades diversas y libres de opresión.

Roberto Follari (2007), por otro lado, aporta una reflexión necesaria sobre la crítica a las estructuras de poder en el campo educativo. Desde su postura, es indispensable que la escuela cuestione las relaciones jerárquicas que generan desigualdades y que perpetúan discursos hegemónicos.

Con ello, la perspectiva de género se encuentra dentro de una pedagogía que busca desnaturalizar las formas de dominación, incluyendo aquellas que se originan en la diferencia sexual y en los roles de género impuestos; violencias que predominan en las mujeres y las personas no hegemónicas. Follari destaca la importancia de desarrollar una autonomía del pensamiento que permita a las y los estudiantes construir sus propias interpretaciones del mundo, rompiendo con visiones estereotipadas y excluyentes; es fundamental generar de manera interna y externa espacios donde se cuestione lo que está tan naturalizado y arraigado en las desigualdades sociales; las cuales siguen estando presentes en la sociedad, afectando más al colectivo feminista y aquellas personas que forman parte de la diversidad sexual, cultural, lingüística, étnica y de género.

Todos estos fundamentos competen con el enfoque humanista y socioemocional que la Nueva Escuela Mexicana (NEM, 2022) retoma como parte de su propuesta curricular. La NEM destaca la importancia de la empatía, la autorreflexión, la sensibilidad y la convivencia pacífica, entendidos como pilares para fortalecer una educación que valore la dignidad humana. Dichos elementos coinciden con los principios de la perspectiva de género, ya que esta se basa precisamente en el reconocimiento del otro como igual y en la construcción de relaciones libres de violencia y discriminación (SEP, 2022).

La relación entre la Nueva Escuela Mexicana y la perspectiva de género

A partir de 2022, la NEM incorpora de manera explícita el eje articulador de igualdad de género, lo cual representa un avance normativo y pedagógico relevante. Según los lineamientos curriculares, la

perspectiva de género debe atravesar los campos formativos, los proyectos didácticos, los materiales educativos y la práctica docente. Este enfoque se vincula con los principios de justicia social, inclusión, derechos humanos y pensamiento crítico, mismos que se relacionan estrechamente con los planteamientos de Freire, Giroux y Follari.

La NEM establece que la escuela debe ser un espacio seguro en el que se combatan todas las formas de discriminación y violencia basadas en género, y reconoce que la desigualdad no es natural, sino producto de relaciones históricas, culturales y sociales. Por ello, plantea que la educación debe contribuir a desmontar estas desigualdades desde la primera infancia, promoviendo valores de igualdad, respeto, diversidad, corresponsabilidad y autonomía (SEP, 2022).

Sin embargo, como señalan diversas investigadoras feministas, existe una distancia considerable entre la intención normativa y la práctica cotidiana. Autoras como Amparo Montes de Oca (2015) y Marcela Lagarde (2015) señalan que la escuela sigue reproduciendo estereotipos a través del lenguaje, las interacciones pedagógicas, los materiales visuales y las expectativas diferenciadas hacia niños y niñas. Incluso cuando el currículo promueve la igualdad, esta no siempre se refleja en las prácticas de enseñanza, pues inercias culturales profundamente arraigadas dificultan los cambios estructurales.

Por ello, educar con perspectiva de género no se limita a incluir ciertos contenidos en los libros de texto, sino que implica una transformación integral del modo en que comprendemos el aprendizaje, las relaciones de poder y el papel social de la escuela. La NEM, desde su enfoque humanista y crítico, ofrece un marco importante para ello, pero la verdadera transformación se construye en el aula, en la interacción cotidiana entre docentes y estudiantes.

Estrategias pedagógicas para educar con perspectiva de género

Educar con perspectiva de género requiere del desarrollo de estrategias pedagógicas sistemáticas, intencionales y sostenidas que permitan identificar y transformar las desigualdades. Algunas de estas estrategias incluyen:

1. Uso de lenguaje inclusivo y no sexista: El lenguaje es una herramienta fundamental para la construcción simbólica del mundo. Por ello, utilizar un lenguaje que nombre explícitamente a mujeres y hombres, o que recurra a términos neutros cuando sea necesario, contribuye a hacer visibles las experiencias de todos los sujetos. De acuerdo con la UNESCO (2018), el lenguaje inclusivo fomenta relaciones de respeto e igualdad, y es una estrategia central para prevenir la discriminación y la violencia simbólica.

2. Visibilización de las mujeres en la ciencia, la historia, el arte y la cultura: Diversas investigaciones han demostrado que los materiales educativos tienden a mostrar de manera predominante a figuras masculinas, dejando en segundo plano a las mujeres o relegándolas a roles pasivos. Para contrarrestar esta tendencia, es fundamental incorporar biografías, logros y aportaciones de mujeres en todas las áreas del conocimiento, lo cual contribuye a generar nuevos referentes y a romper con estereotipos de género sobre las capacidades y ocupaciones (Subirats, 2014).

3. Análisis crítico de imágenes, narrativas y actividades escolares: Las actividades escolares, las ilustraciones de los libros, los ejemplos cotidianos que se presentan a los estudiantes y los roles asignados en el trabajo colaborativo pueden perpetuar estereotipos. Por lo tanto, es necesario realizar análisis críticos de los materiales educativos, cuestionando la representación de mujeres y hombres, los colores asociados, las profesiones sugeridas, la disposición de personajes y la división sexual del trabajo (Lomas, 2004).

4. Creación de espacios de diálogo y reflexión: Inspirado en la pedagogía del diálogo de Freire (1970), el aula debe ser un espacio para conversar sobre desigualdad, discriminación y violencia de género, siempre desde una perspectiva de respeto y acompañamiento emocional. Las actividades como círculos de diálogo, debates guiados, análisis de casos o reflexión colectiva fomentan la conciencia crítica y permiten que las y los estudiantes expresen sus experiencias y cuestionamientos.

5. Promoción de la corresponsabilidad y el respeto en las dinámicas escolares: Las tareas administrativas, los roles en el aula y las actividades cotidianas deben asignarse sin distinciones basadas en estereotipos de género. De esta manera se fomenta la equidad y se rompen prácticas tradicionales que colocan a niñas y niños en espacios diferenciados y jerarquizados.

6. Formación docente continua en perspectiva de género: La educación con enfoque de género no puede lograrse sin la capacitación constante del magisterio. Como señalan García y Martínez (2020), los

docentes desempeñan un papel fundamental como mediadores y agentes de cambio; sin embargo, muchas veces no cuentan con las herramientas teóricas y metodológicas necesarias para identificar sesgos, modificar prácticas o enfrentar situaciones de violencia escolar.

Educar con perspectiva de género como proceso de transformación social

Finalmente, es importante resaltar que educar con perspectiva de género es un proceso continuo, con desafíos permanentes, pero también con un enorme potencial para transformar la sociedad. Integrar este enfoque implica cuestionar lo que incomoda, identificar desigualdades naturalizadas y generar condiciones que permitan construir relaciones más justas y equitativas. La escuela es un escenario privilegiado para esta transformación, pues no solo transmite conocimientos, sino que forma actitudes, valores y formas de relacionarse con el mundo.

Como expresa Marcela Lagarde (1996), la igualdad no es solamente un derecho, sino un proceso colectivo de construcción social que requiere la participación activa de todas y todos. En este sentido, la práctica docente se convierte en un acto político que contribuye a la construcción de una sociedad más justa, inclusiva y democrática.

Marco normativo

En México, el Plan de Estudios 2022 de la Educación Básica incorpora la igualdad de género como uno de los ejes articuladores del currículo. Este plan forma parte del modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana, que busca una educación más inclusiva, crítica y centrada en los derechos humanos, donde niñas y niños desarrollen aprendizajes significativos en entornos de respeto e igualdad (SEP, 2022).

El documento curricular establece, entre otros principios, la igualdad de género como un eje que atraviesa los procesos formativos de educación básica, promoviendo que tanto maestras y maestros como estudiantes reflexionen sobre las relaciones de poder, las desigualdades y los roles asignados por el género. Esta inclusión implica que la escuela debe facilitar experiencias de aprendizaje que

promuevan la justicia y la equidad, reconociendo y valorando la diversidad de identidades y expresiones de género en el contexto escolar.

Además, la incorporación de la perspectiva de género en los Planes y Programas de Estudio responde a la necesidad de garantizar el derecho humano a una educación sin violencia ni discriminación, tal como se establece en la Constitución y en los principios que sustentan la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2022).

Capítulo III. Fundamentación metodológica

La metodología de esta investigación se diseñó de acuerdo con los objetivos del estudio y con la intención de analizar y mejorar la práctica educativa desde una mirada reflexiva y crítica., en este sentido se trata no sólo de un conjunto de pasos técnicos, sino de un proceso que permite comprender la realidad educativa, cuestionar y proponer acciones para transformarla.

En el presente capítulo se describen el paradigma, enfoque y método seguido para responder a la pregunta de investigación. Se detallan los instrumentos utilizados en los diferentes momentos de la investigación y se describen los aspectos éticos a los que se apegó el uso y manejo de los datos.

Paradigma sociocrítico

El paradigma empelado en la presente investigación es el sociocrítico, fundamento principal de esta investigación, ya que permitió analizar la realidad educativa desde una postura crítica y comprometida con la transformación social. Este paradigma parte de la idea de que la educación no es neutral, sino que está influida por factores sociales, culturales e históricos que pueden freire reproducir desigualdades, pero también ofrecer oportunidades para el cambio (Habermas, 1987).

Desde este paradigma, el conocimiento no se limita a describir lo que sucede en la escuela, sino que busca comprender las causas de los problemas educativos y generar acciones para mejorar la práctica. En este enfoque, las y los docentes no son sólo transmisores de contenidos, sino un sujeto activo que reflexiona sobre su labor y participa en la construcción de una educación más justa e inclusiva.

En el ámbito educativo, autores como Carr y Kemmis (1988) señalan que la investigación sociocrítica tiene como objetivo principal mejorar la práctica docente a través de procesos de reflexión y acción. Esto implica que el profesorado analice su propia práctica, identifique áreas de mejora y proponga cambios que respondan a las necesidades reales del contexto escolar.

En esta investigación, este paradigma es especialmente relevante para el análisis de la perspectiva de género en la educación primaria, ya que permite identificar prácticas, discursos y

contenidos que pueden reproducir estereotipos o desigualdades entre niñas y niños. Asimismo, este paradigma facilita la elaboración de propuestas de intervención orientadas a promover la equidad de género dentro del aula.

Además, reconoce la importancia del contexto y de la participación de los actores educativos en el proceso de investigación. De acuerdo con Giroux (2001), una educación crítica busca formar sujetos capaces de reflexionar sobre su realidad y actuar para transformarla. En este sentido, la presente investigación se concibe como una oportunidad para generar cambios en la práctica docente a partir del análisis crítico de la experiencia educativa.

Enfoque metodológico

El enfoque metodológico utilizado en esta investigación fue de tipo cualitativo, ya que el interés principal se centra en comprender los procesos educativos, las experiencias del alumnado y las reflexiones de la docente durante la implementación de las intervenciones. La investigación cualitativa se caracteriza por analizar la realidad desde la perspectiva de los participantes, considerando los significados que éstos atribuyen a sus experiencias (Denzin y Lincoln, 2018).

Según Taylor y Bogdan (1987), este tipo de investigación busca comprender la realidad social tal como la viven las personas involucradas, por lo que, en esta tesis, dicho enfoque permite analizar de manera detallada los estereotipos presentes en los materiales y prácticas educativas y cómo se integra la perspectiva de género en las actividades didácticas. Asimismo, posibilitó reflexionar sobre los cambios observados en la participación del alumnado y en la práctica docente a lo largo del proceso de intervención.

De esta manera, el enfoque cualitativo permite comprender la realidad del aula de manera integral, considerando tanto los aspectos pedagógicos como los sociales y culturales. (Taylor y Bogdan, 1987)

De igual manera, este enfoque permitió desarrollar procesos de observación, reflexión y análisis durante las jornadas de práctica docente, recuperando información a partir de distintas actividades

realizadas dentro del aula, como el análisis de imágenes y contenidos de los Libros de Texto Gratuitos, las actividades de diálogo grupal, el Metaplan y las producciones elaboradas por las y los estudiantes.

La investigación también se desarrolló desde una perspectiva interpretativa, debido a que se buscó comprender las experiencias y significados construidos por las y los estudiantes en relación con los roles y estereotipos de género presentes en su contexto escolar. A través de este proceso, se pretendió no solo identificar ciertas desigualdades, sino también generar espacios de reflexión crítica que permitieran cuestionar aquellas ideas y prácticas que muchas veces se encuentran normalizadas dentro de la escuela.

Investigación Acción Participativa

La investigación se llevó a cabo mediante la metodología de investigación-acción, ya que esta permite analizar la práctica educativa y, al mismo tiempo, intervenir en ella con la finalidad de generar procesos de reflexión y transformación dentro del aula. De acuerdo con Kemmis y McTaggart (1988), la investigación-acción consiste en un proceso de reflexión crítica sobre la práctica que se desarrolla a través de ciclos de observación, planificación, acción y reflexión.

Esta metodología resultó adecuada para la presente investigación debido a que el estudio surgió directamente de las experiencias vividas durante las jornadas de práctica profesional en un grupo de quinto grado de educación primaria. A partir de la observación de algunas dinámicas escolares y representaciones de género presentes en los materiales educativos, surgió la necesidad de reflexionar sobre estas situaciones y diseñar una intervención pedagógica que favoreciera el cuestionamiento de estereotipos y desigualdades dentro del aula.

Desde la investigación-acción, la docente en formación no se limita únicamente a observar la realidad educativa, sino que también participa activamente en ella, reflexionando sobre su propia práctica y desarrollando estrategias orientadas a mejorar los procesos educativos (Latorre, 2005). En este sentido, la investigación permitió analizar críticamente tanto los materiales educativos como algunas prácticas escolares cotidianas relacionadas con el género.

El proceso de investigación se desarrolló en diferentes momentos. En primer lugar, se realizó una fase diagnóstica donde se analizaron imágenes y contenidos presentes en un proyecto del libro de texto gratuito de quinto grado, identificando algunas representaciones y estereotipos de género.

Posteriormente, se llevaron a cabo actividades de reflexión con las y los estudiantes y dinámicas grupales, lo que permitió recuperar sus opiniones y percepciones sobre las desigualdades presentes en el contexto escolar, para finalmente, llevarlos a cuestionar los estereotipos y proponer acciones para disminuir las desigualdades observadas.

Estrategia pedagógica para la intervención

A partir de estos hallazgos se diseñó una intervención pedagógica con perspectiva de género, retomando el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) como estrategia didáctica para promover la participación activa, el diálogo y la reflexión crítica del alumnado. Finalmente, se realizó un proceso de análisis y reflexión sobre las actividades implementadas y los alcances observados durante la intervención.

La investigación-acción permitió reconocer la importancia de la práctica docente como un espacio constante de reflexión y transformación, donde es posible cuestionar aquellas dinámicas que muchas veces se reproducen de manera cotidiana dentro del aula. Asimismo, favoreció la construcción de experiencias pedagógicas orientadas a promover relaciones más equitativas y conscientes dentro del contexto escolar.

Fases del ABP

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) es una estrategia didáctica centrada en el estudiante, que promueve la participación activa, la colaboración, la investigación y la resolución de problemas auténticos. Su aplicación se organiza en varias fases que permiten guiar el proceso de aprendizaje de manera estructurada, favoreciendo el desarrollo de competencias académicas, socioemocionales y críticas. Dentro de la presente investigación, estas fases se adaptaron para incorporar la perspectiva de género en las actividades implementadas en el aula.

Identificación del problema o pregunta guía: Esta fase inicial consiste en definir un problema relevante o una pregunta significativa que guíe el proyecto. La interrogante debe conectar con la realidad del alumnado y estimular la curiosidad, la indagación y la reflexión crítica. En el contexto de esta investigación, se seleccionaron temas relacionados con los estereotipos y desigualdades de género presentes en los materiales educativos y en las prácticas escolares, lo que permitió involucrar al grupo de quinto grado en un análisis significativo de su entorno.

Planificación del proyecto: En esta etapa se establece la estructura del proyecto, los objetivos de aprendizaje, los recursos disponibles y las actividades necesarias para alcanzar los resultados esperados. Los estudiantes, con la guía del docente, participan en la organización del trabajo, distribuyendo roles y definiendo tiempos y estrategias de investigación. La planificación también incluyó la selección de materiales educativos y recursos didácticos que incorporaran la perspectiva de género, promoviendo la reflexión crítica y el cuestionamiento de estereotipos.

Investigación y recolección de información: Una vez definido el proyecto, el alumnado se involucra en la búsqueda de información, análisis de materiales y observación de situaciones concretas relacionadas con el tema. Esta fase fomenta habilidades de pensamiento crítico, análisis y síntesis, así como la capacidad de contrastar diferentes perspectivas. En la intervención, se analizaron imágenes y contenidos de los libros de texto y se realizaron actividades de reflexión grupal que permitieron identificar representaciones de género y discutir sus implicaciones.

Desarrollo y construcción del proyecto: Durante esta fase, los estudiantes elaboran productos concretos que reflejan sus aprendizajes, conclusiones y propuestas. La construcción puede incluir exposiciones, presentaciones, carteles, debates o trabajos escritos, siempre promoviendo la creatividad y la participación activa. En el proyecto desarrollado, las actividades fomentaron el diálogo, la colaboración y la expresión de ideas críticas respecto a los roles y estereotipos de género.

Presentación y socialización de resultados: Una vez finalizado el proyecto, los alumnos presentan sus productos y hallazgos a sus compañeros, docentes y, en algunos casos, a la comunidad educativa. Esta etapa fortalece habilidades comunicativas, el trabajo en equipo y la capacidad de argumentación, al tiempo que permite generar retroalimentación constructiva sobre los aprendizajes alcanzados y las reflexiones realizadas.

Evaluación y retroalimentación: La fase final implica valorar tanto el proceso como los resultados obtenidos, considerando aspectos académicos, colaborativos y socioemocionales. La evaluación puede incluir autoevaluación, coevaluación y evaluación del docente, fomentando la conciencia sobre fortalezas, áreas de mejora y aprendizajes adquiridos. En esta investigación, la evaluación permitió reflexionar sobre la pertinencia de las estrategias implementadas, la participación activa de los estudiantes y el impacto en la percepción de igualdad y respeto en el aula.

En conjunto, estas fases del ABP favorecieron un aprendizaje significativo, integrando la reflexión crítica y la perspectiva de género, y fortalecieron la práctica docente como un espacio de constante análisis y transformación, orientado a promover relaciones más equitativas y conscientes dentro del contexto escolar.

Modelo para la Reflexión de la Práctica

Teniendo presente que se trata de una investigación acción, se utilizó el modelo propuesto por Kemmis y McTaggart (1988) para sistematizar el proceso investigativo, el cual se estructura en cuatro fases: planificación, acción, observación y reflexión. Estas fases no se presentan de manera lineal, sino como un proceso cíclico que permite mejorar la práctica educativa de forma continua. Según Kemmis (2009), la reflexión sobre la acción es un elemento clave para la mejora educativa.

Tabla 1.

Fases de la intervención

Fase	Acciones	Instrumentos/Herramientas
Planificación	En esta etapa se analizaron los proyectos educativos de quinto grado, el contexto escolar y los referentes teóricos, con el fin de establecer objetivos claros con las características acordes del alumnado.	1. Observación directa del contexto escolar. 2. Instrumentos de diagnóstico: metaplan y análisis de libros de texto proyectos escolares 5 3. Revisión de planeaciones didácticas. 4. Diario de campo
Acción	Diseño e implementación de las intervenciones en el aula. Durante esta etapa se llevaron a cabo las actividades diseñadas, promoviendo la participación del alumnado y la reflexión sobre los contenidos abordados. La	1. Planeaciones didácticas con perspectiva de género. 2. Diario de campo de la docente.

	docente asume un papel activo como mediadora del aprendizaje, procurando generar un ambiente de respeto e inclusión.	
Observación	Se realizó de manera constante durante la implementación de las actividades. Esta fase permitió registrar las reacciones del alumnado, las interacciones en el aula y en los aspectos que favorecieron o dificultaron el desarrollo de las intervenciones.	1. Observación participante 2. Guía de observación 3. Registro anecdótico 4. Registro de participación del alumnado
Reflexión	La observación fue fundamental para identificar área de mejora y ajustar las estrategias utilizadas. Permite analizar de manera crítica los resultados de las intervenciones. En esta fase se valoraron los logros alcanzados, las dificultades encontradas los aprendizajes obtenidos. A partir de esta reflexión, se realizaron ajustes que dieran lugar a nuevos ciclos de intervención.	1. Fotografías de actividades 2. Informe narrativo de resultados. 3. Registro de ajustes para un nuevo ciclo de intervención.

Al término de cada fase de la estrategia del ABP se puso en marcha el dispositivo para la reflexión de Kemmis y McTaggart, lo que permitió identificar los logros y retos de cada fase, permitiendo valorar la integración de la perspectiva de género en las prácticas educativas. Asimismo, se analizaron los cambios observados en la participación del alumnado, en las dinámicas del aula y en la forma en que se abordaron los contenidos.

En conjunto, la metodología empleada permitió desarrollar una investigación reflexiva, situada y orientada a la mejora de la práctica educativa. La combinación del paradigma sociocrítico, el enfoque cualitativo y la investigación acción participativa resultó pertinente para analizar la realidad educativa y proponer acciones que favorezcan una educación más equitativa e inclusiva.

Instrumentos empleados

A continuación, se describen los instrumentos utilizados a lo largo del proceso de investigación e intervención, organizados según su propósito y momento de aplicación; cada uno de ellos permitió recabar información relevante para identificar los sesgos de género presentes en el grupo de 5° "A" de la Escuela Primaria Margarita Maza de Juárez, así como para evaluar los cambios logrados tras la implementación de las propuestas pedagógicas con perspectiva de género.

Instrumentos de diagnóstico

Metaplan: Es una técnica grupal que permite recuperar las opiniones, ideas y conocimientos previos de los participantes a través de tarjetas o notas adhesivas colocadas en un mural, se utilizó al inicio de la investigación para conocer las concepciones iniciales que tenían las alumnas y los alumnos sobre los roles de género, las profesiones "para niños" y "para niñas", así como sus percepciones acerca de lo que significa ser hombre o mujer. Esta herramienta generó información cualitativa y visual, organizada en categorías que facilitaron la identificación de estereotipos de género presentes en el grupo.

Análisis de proyectos escolares del libro de texto: Consiste en la revisión sistemática de las actividades, imágenes, lecturas y consignas propuestas en los proyectos de los libros de texto oficiales. Se empleó para detectar posibles sesgos de género en los materiales curriculares con los que trabajan diariamente las y los alumnos. Este análisis generó información descriptiva y crítica, permitiendo identificar contenidos androcéntricos, ausencia de referentes femeninos y actividades diferenciadas por género.

Diario de campo: Es un cuaderno de registro donde se anotaron de manera descriptiva y reflexiva las observaciones realizadas durante las jornadas de práctica, se utilizó para documentar lo ocurrido en el aula antes, durante y después de la intervención. Este instrumento generó información narrativa y cronológica, permitiendo captar gestos, comentarios espontáneos, interacciones entre pares y reacciones de las y los alumnos ante las actividades realizadas.

Instrumentos de seguimiento y observación

Registro anecdótico: Es un formato breve donde se anotan sucesos particulares que resultan significativos para la investigación, se utilizó a lo largo de toda la intervención para documentar momentos específicos, frases textuales, reacciones inesperadas o conflictos relacionados con el género.

Este instrumento generó información cualitativa de alta riqueza, pues capturó la espontaneidad del aula y permitió analizar situaciones que de otro modo habrían pasado desapercibidas.

Registro de participación del alumnado: Es un formato donde se anota la frecuencia y calidad de las intervenciones de cada estudiante. Se utilizó para identificar si existían diferencias en la participación entre niñas y niños, así como para detectar cambios a lo largo de la intervención. Este registro generó información cuantitativa (número de participaciones) y cualitativa (contenido de las intervenciones, uso de lenguaje inclusivo, etc.).

Fotografías de actividades (con fines pedagógicos y éticos): Son imágenes capturadas durante el desarrollo de las sesiones, previo consentimiento informado de la escuela, las familias y la docente. Se utilizaron para complementar los registros escritos, evidenciar la participación del alumnado y documentar productos como carteles, dibujos o trabajos colaborativos. Estas fotografías generaron información visual que permitió analizar la disposición del aula, los materiales utilizados y las expresiones corporales de niñas y niños.

Instrumentos de reflexión y evaluación

Diario reflexivo de la docente: Es un cuaderno personal donde la maestra titular registró sus pensamientos, emociones y aprendizajes a lo largo del proceso. Se utilizó para promover la autoevaluación de su práctica y documentar su proceso de transformación hacia una enseñanza con perspectiva de género. Este diario generó información narrativa y subjetiva, revelando tensiones, descubrimientos y compromisos asumidos por la docente.

Sistematización de experiencias: Es un proceso de reconstrucción narrativa y reflexiva de lo vivido durante la intervención. Se empleó para ordenar, interpretar y extraer aprendizajes de toda la experiencia de investigación-acción. Esta sistematización generó información interpretativa, permitiendo comprender no solo qué ocurrió, sino por qué ocurrió y qué lecciones deja para futuras intervenciones.

Autoevaluación docente: Es un ejercicio donde la maestra titular valoró su propio desempeño durante el proceso. Se aplicó mediante un formato con indicadores como "uso de lenguaje incluyente", "promoción de la participación equitativa" y "manejo de conflictos con perspectiva de género". Esta autoevaluación generó información sobre la percepción que la docente tiene de sí misma y su disposición a seguir mejorando.

Revisión de evidencias del alumnado: Es el análisis sistemático de todos los productos elaborados por

las y los alumnos (dibujos, textos, carteles, trabajos en equipo). Se utilizó para evaluar los cambios en sus concepciones sobre género a lo largo de la intervención. Esta revisión generó información gráfica y escrita, permitiendo comparar las producciones iniciales con las finales y evidenciar transformaciones concretas.

Criterios Éticos

La presente investigación se desarrolló bajo principios éticos fundamentales que garantizaron el respeto, la protección y el bienestar de las y los participantes, particularmente por tratarse de niñas y niños de educación primaria, por ello, se priorizó en todo momento una práctica investigativa responsable, reflexiva y acorde con el contexto escolar.

En primer lugar, se consideró el consentimiento informado como un elemento central del proceso, por lo que se solicitó la autorización de la institución educativa, así como de las madres, padres o tutores del alumnado, explicando de manera clara los propósitos de la investigación, las actividades a realizar y el uso de la información recabada; asimismo, se procuró que las y los estudiantes comprendieran, en la medida de su edad, su participación en el proceso, respetando su derecho a expresar incomodidad o a no participar en determinadas actividades.

De igual manera, se garantizó la confidencialidad y anonimato de la información obtenida, los datos personales de las y los participantes fueron resguardados y utilizados únicamente para la presente investigación, evitando la utilización de nombres reales en los registros, análisis e informes.

En el caso de evidencias como fotografías o producciones escolares, estas se utilizaron únicamente con fines pedagógicos y de investigación, cuidando que no vulneraran la identidad ni la integridad de las y los alumnos.

Otro criterio fundamental fue el de no maleficencia, procurando que ninguna de las actividades o instrumentos aplicados generara daño físico, emocional o psicológico en las y los participantes, debido a que la investigación aborda temas relacionados con el género, se diseñaron estrategias sensibles y adecuadas a la edad de las y los alumnos, promoviendo en todo momento un ambiente de respeto, confianza y diálogo.

Asimismo, se promovió el principio de respeto a la dignidad y diversidad, reconociendo a cada estudiante como sujeto con identidad propia, evitando juicios, etiquetas o imposiciones. Las

actividades y estrategias implementadas buscaron favorecer la participación equitativa, la escucha activa y la valoración de todas las voces dentro del aula.

En cuanto al papel de la investigadora, se asumió una postura de responsabilidad y reflexividad ética, reconociendo su doble rol como docente en formación e investigadora, esto implicó cuestionar constantemente sus propias prácticas, discursos y posibles sesgos, evitando influir de manera impositiva en las respuestas o comportamientos del alumnado.

Finalmente, se consideró el principio de uso responsable de la información, asegurando que los datos recabados fueran utilizados exclusivamente con fines académicos y de mejora educativa.

Los resultados obtenidos se orientaron a la reflexión y transformación de la práctica docente, evitando cualquier uso que pudiera estigmatizar o perjudicar a las y los participantes.

De esta manera, los criterios éticos no solo acompañaron el proceso metodológico, sino que también formaron parte del enfoque formativo de la investigación, coherente con la perspectiva de género y el compromiso con una educación más justa, inclusiva y respetuosa.

Capítulo IV. Diagnóstico de la Problemática

El presente capítulo tiene como propósito presentar el proceso diagnóstico realizado dentro del grupo de quinto grado de educación primaria, el cual permitió identificar distintos sesgos y estereotipos de género presentes en el contexto escolar. Este diagnóstico surgió a partir de las experiencias obtenidas durante las jornadas de práctica docente, donde fue posible observar diversas situaciones relacionadas con las formas en que niñas y niños se perciben, participan e interactúan dentro del aula.

El diagnóstico parte de una serie de actividades realizadas con el grupo, las cuales permitieron identificar, mediante distintas categorías de análisis, algunos sesgos de género presentes en diversas dimensiones del contexto escolar. Entre estas dimensiones se encuentran los contenidos e imágenes de los Libros de Texto Gratuitos, ciertos discursos y prácticas observadas por parte de las docentes, así como algunas ideas, comentarios y concepciones expresadas por las alumnas y los alumnos respecto a los roles y estereotipos de género.

Para el desarrollo del diagnóstico se llevaron a cabo actividades de observación, análisis de contenidos, Metaplan y espacios de reflexión grupal, donde las y los estudiantes pudieron expresar sus opiniones, experiencias y percepciones sobre situaciones de desigualdad presentes tanto en los materiales educativos como en la vida cotidiana. Asimismo, se analizaron algunos proyectos y actividades de los libros de texto gratuitos de quinto grado, identificando representaciones relacionadas con los roles asignados socialmente a hombres y mujeres.

Análisis del Contenido del Libro de Proyectos Escolares

Para el análisis de los LTG se utilizó el de Proyectos Escolares de quinto grado, seleccionando tres proyectos: “El espacio entre tú y yo”, “¿Qué le sucedió a mi almuerzo?”, y “¡Astrónomas y astrónomos en acción!”, éstos permitieron identificar diversos patrones referentes a la representación del género en el discurso, imágenes y referentes (personajes) que aparecen dentro de ellos. Se seleccionaron estos proyectos debido a que tras una primera valoración por la docente se identificaron diversos patrones en torno a la reproducción de estereotipos de género tradicionales, y pocos esfuerzos por integrar la perspectiva de género mediante la inclusión de algunos personajes femeninos en contextos científicos.

La información obtenida del análisis del texto se sistematizó en una tabla de frecuencia, la cual permitió cuestionar las manifestaciones de conformidad con estereotipos y las Integración perspectiva

de género, en las imágenes, el contenido, los personajes y referentes de los tres proyectos utilizados. Para organizar dicha información, se utilizaron las siguientes categorías: *Uso de colores*: La asociación de los colores al género es una percepción que se sigue generalizando en el discurso de los libros, relacionar colores a las niñas y los niños en las imágenes encasilla la percepción de los gustos. *Capacidades y habilidades*: Estos aspectos están relacionados a los contextos sociales, culturales y ambientales; en donde mujeres y hombres se ven limitados a los roles de género tradicionales, existiendo un desequilibrio, mostrándose una parte como fuerte y la otra débil, activa y pasiva. *Normas y comportamientos*: Las expectativas que tiene la sociedad de cómo deben ser las mujeres y los hombres, la socialización cumple un rol importante en estos aspectos, ya que es la que dicta las normas. *Características de personalidad atribuidas*: Patrones de pensamiento y sentimiento de las personas, rasgos que se generan a partir de experiencias personales y factores ambientales. *Roles de género*: Designa la función que una persona desempeña en un determinado contexto, como los valores, conductas y actividades que se asignan socialmente.

Análisis del libro de Texto Proyectos escolares 5º- Saberes y Pensamiento científico

Tabla 2.

Proyecto “El espacio entre tú y yo” (páginas 110 - 121)	Manifiesta conformidad con estereotipos de género			Integra la perspectiva de género al contenido		
Categoría	Imagen	Discurso	Referente (personaje)	Imagen	Discurso	Referente (personaje)
Uso de colores	-Página 117: niños verde y azul.			-Página 116: niñas azul y verde, niño rosa.		
	-Página 118: niños verde y amarillo; niña rosa.					
Capacidades y habilidades	-Página 117: niños realizando el experimento.	-Página 121: ¡Conviértanse en astronautas		-Página 116: niñas realizando el experimento		
	-Página 118: Hay más niños que niñas	<u>exploradores</u> de gases terrestres!		-Página 118: niños y niña realizando el experimento.		

Normas y comportamientos	realizando el experimento. -Página 116: niño solo observando. -Página 11: niños cuestionando .	-Página 110: El padre se encuentra tenso.	-Página 118: niños y niña trabajando colaborativamente .
Características de personalidad atribuidas	-Página 117: Los niños se cuestionan y piensan qué es lo que pasa en la situación.		
Roles de género	-Página 110: Maru y Raúl son hermanos, su papá los lleva a la escuela y después él se va al trabajo.	-Página 116: Las niñas están realizando el experimento mientras que el niño se encuentra solo observando. -Página 118: La niña y los niños se encuentran participando en la realización del experimento.	

Estos resultados muestran que existe una tendencia persistente a asociar ciertos tonos con lo femenino o lo masculino, como el rosa para las niñas y el azul o verde para los niños; esta asignación simbólica refleja un mecanismo de socialización diferenciada que enseña desde edades tempranas que diversos símbolos visuales corresponden a cada género. Se identifican representaciones de niñas y niños realizando actividades científicas y experimentos, sin embargo, persiste una incongruencia visual donde los niños aparecen con mayor frecuencia y protagonismo en estos roles, lo que puede transmitir implícitamente la idea de que la ciencia es un campo predominantemente masculino. No obstante, se registra un esfuerzo discursivo por incluir a las niñas, mediante el uso del femenino plural en consignas que las invitan a convertirse en exploradoras o astronautas. Desde la teoría de Butler, estas imágenes y discursos no son neutrales, sino que performatizan versiones del género: lo que se muestra repetidamente termina naturalizando ciertos roles como propios de unos u otras.

Tabla 3.

Proyecto “¿Qué le sucedió a mi almuerzo?” (páginas 122 - 145)	Manifiesta conformidad con estereotipos de género			Integra la perspectiva de género al contenido			
	Categoría	Imagen	Discurso	Referente (personaje)	Imagen	Discurso	Referente (personaje)
Uso de colores	-Página 122 - 145: Niña usando color morado y falda. -Página 123,124: niño usando el color azul.			-Página 140: Joan Miró i Ferrá color azul, verde, rojo, amarillo, gris.	-Página 123,124: Niña usando color verde.		
Capacidades y habilidades		-Página 128: Elijan a dos “ <u>encargados</u> de los acuerdos”.	-Página 140: Joan Miró i Ferrá Artista catalán interesado en el subconsciente y el arte abstracto.	-Página 122: niña escribiendo. -Página 123: niñas y niño comiendo sus alimentos. -Página 126: Jimena imagina a niñas jugando a la pelota.			
Normas y comportamientos	-Página 144: niños escalando, haciendo ciclismo, manejando, niña solo observando . -Página 122:	-Página 144: Reflexiona sobre los personajes y cómo se sienten (se muestran solo personajes hombres		-Página 126: Niña cuestionando sobre otras niñas jugando.			

	Jimena se preocupa por su alimentación y por la comida que consume. -Página 135: Jimena cuida que los alimentos estén en buen estado.	realizando actividades estereotipadas, mientras que las niñas solo están observando. -Página 130 y 131: Jimena se preocupa por los alimentos y piensa qué debería de comer. -Página 126: Jimena se encuentra con las piernas cruzadas y sentada en varias imágenes del libro.		
Características de personalidad atribuidas			-Página 140: Joan Miró i Ferrá artista interesado en temas relacionados a la psicología y al arte.	
Roles de géneros	-Página 134: Jimena se encuentra en la cocina. -Página 130: Relacionar	-Página 125: “Las tortillas sobaqueras hechas en casa como la que hace mi abuelita.	-Página 140: Joan Miró i Ferrá artista reconocido por sus obras abstractas.	-Página 138: Una niña realizando planos.

los alimentos con la niña en casi todas las páginas del proyecto. -Página 135: La niña es la que manipula los alimentos. -Página 142: Jimena realiza y decora el cartel y la lonchera.	Ella me contó que su mamá le enseñó a prepararlas “. -
--	--

El análisis del proyecto permitió identificar en relación con el uso de colores, la persistencia de asociaciones tradicionales de género, como el uso del color morado para la niña y el azul para el niño, estas representaciones responden a construcciones culturales que asignan significados diferenciados a lo femenino y lo masculino. Como señala Judith Butler (1990), el género se construye y reproduce a través de actos reiterados que naturalizan ciertas diferencias; en este caso, el uso de colores funciona como un elemento simbólico que contribuye a dicha performatividad.

En la categoría de capacidades y habilidades, se identifica una distribución desigual en la representación de actividades. Las niñas aparecen vinculadas a acciones cotidianas, mientras que los referentes masculinos son presentados desde ámbitos profesionales y creativos. Esta diferenciación puede entenderse desde lo planteado por Simone de Beauvoir (1949), quien afirma que las mujeres han sido históricamente construidas como “lo otro”, limitando sus posibilidades de desarrollo en comparación con los hombres. En este sentido, el material analizado contribuye a reproducir esta desigualdad simbólica.

Respecto a las normas y comportamientos, los niños son mostrados realizando actividades físicas o dinámicas, mientras que la niña adopta un rol más pasivo y de observación, de igual manera, el personaje femenino es representado como cuidador y responsable de la alimentación, estas

construcciones coinciden con lo señalado por Alicia H. Puleo (2011), quien destaca que los roles de cuidado han sido históricamente asignados a las mujeres, reforzando una división sexual del trabajo que limita su participación en otros ámbitos.

En cuanto a las características de personalidad atribuidas, se observa que los referentes masculinos presentan una mayor complejidad, vinculándose con intereses intelectuales y artísticos, mientras que las niñas carecen de una construcción profunda más allá de lo cotidiano, esto puede relacionarse con lo planteado por Marina Subirats (1994), quien señala que el sistema educativo reproduce desigualdades de género al ofrecer modelos masculinos más diversos y valorados que los femeninos.

Finalmente, en la categoría de roles de género, se identifica una fuerte asociación de las niñas con el ámbito doméstico, particularmente en actividades relacionadas con la alimentación y el cuidado, este aspecto puede analizarse desde la noción de “currículum oculto” desarrollada por Basil Bernstein (1975), retomada en estudios de género en educación, donde se explica cómo las prácticas, discursos y materiales escolares transmiten valores y normas no explícitas que refuerzan desigualdades, en este caso, el proyecto contribuye a naturalizar la división tradicional de roles entre hombres y mujeres.

Tabla 4.

Proyecto “¡Astrónomas y astrónomos en acción!” (páginas 158 - 171) Categoría	Manifiesta conformidad con estereotipos de género			Integra la perspectiva de género al contenido		
	imagen	Discurso	Referent e (personaj e)	imagen	Discurso	Referent e (personaj e)
Uso de colores	-Página 160 - 171: Niña usando color rosa y vestido, niños usando azul y verde. -Página 167: Niños con fondo de color					

azul.

Capacidades y habilidades	-Página 168: Niños presentando un tema.	-Página 158: Emmanuel participa en un programa escolar donde se comunica con estudiantes de otros países.	-Página 162: Niña y niños utilizando un telescopio .	-Página 158: ¡Astrónomas y astrónomos en acción!
Normas y comportamientos	-Página 168 y 169: Los niños se encuentran parados exponiendo, la niña se encuentra sentada.		-Página 160: Niña y niños pensando. -Página 164: Mujer explicándole a un niño un tema.	-Página 166: Lupita y Manuel indagaron e investigaron información. -Página 169: Se dan ejemplos de la misma cantidad de niñas y niños que realizaron investigaciones.
Características de personalidad atribuidas	-Página 158: Emmanuel se cuestiona cómo es posible la comunicación a			
Roles de géneros	-Página 167: Niño cargando una caja.	-Página 158: Amigo de la maestra Lupita que utiliza la computadora.		

Estos resultados muestran que, pese a que los contenidos se muestren “inclusivos”, en realidad el enfoque que tienen es desigual, la tabla permite identificar de manera visual que predominan más los discursos, imágenes y referentes que manifiestan conformidad con los estereotipos de género, encasillando los contenidos en roles tradicionales y discursos androcentristas, dejando a las mujeres como la parte minoritaria e invisibilizada en dichas herramientas.

Éste diagnóstico me parece muy enriquecedor, el campo de reflexión que abre es muy amplio, nos permite como docentes frente a un grupo, identificar qué discursos perpetuo en mis clases, y qué impacto tiene en las alumnas y los alumnos; a simple vista asumimos que lo que se manifiesta en las herramientas que empleamos en clase, no tienen un alcance, sin embargo, los sesgos de género parten de ello, siguen estando presentes en la actualidad porque no se busca generar un pensamiento crítico en nosotras y nosotros mismos y en las alumnas y los alumnos.

A continuación, se emplean diversos diagramas para una identificar de manera visual y sistematizada las ideas clave de los tres Proyectos del Libro de Texto Proyectos Escolares, se realizó la siguiente nube de palabras:

Figura 1.
Nube de palabras – diagnóstico LTG



En los tres proyectos analizados (“El espacio entre tú y yo”, “¿Qué le sucedió a mi almuerzo?” y “Astrónomas y astrónomos en acción”), se observan diferencias en la representación visual y discursiva de las niñas y los niños. Predomina el uso de colores que asocian el azul, verde y amarillo con lo masculino, y solamente el rosa con lo femenino, lo que refuerza los estereotipos de género en los libros de texto.

Figura 2.

Gráfica de resultados “El espacio entre tú y yo” (páginas 110 - 121)

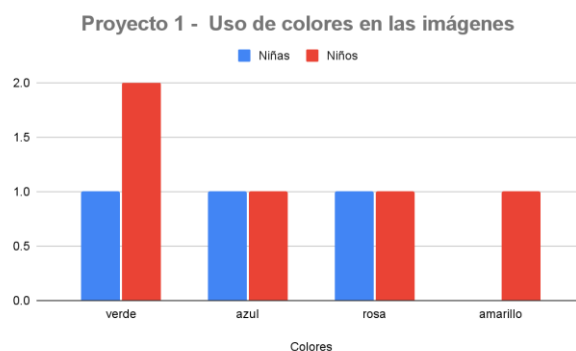


Figura 3.

Gráfica de resultados “¿Qué le sucedió a mi almuerzo?” (páginas 122 - 145)

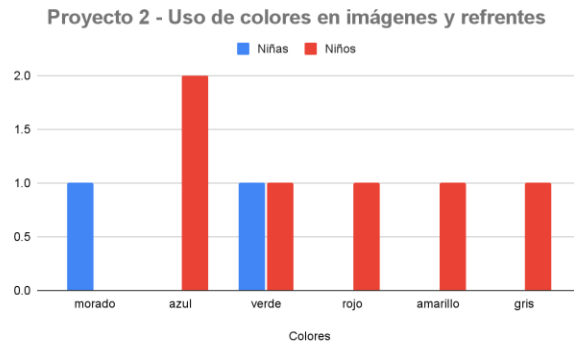
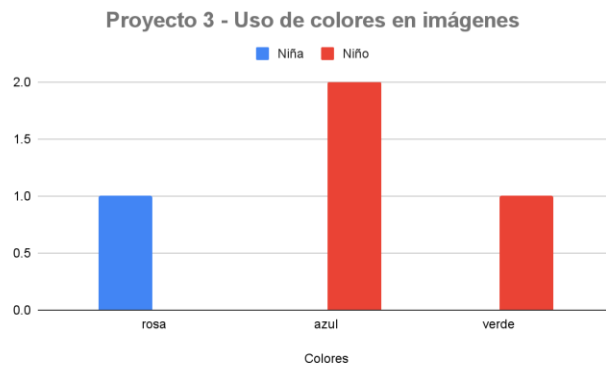


Figura 4.

Gráfica de resultados “¡Astrónomas y astrónomos en acción!” (páginas 158 - 171)



Por otra parte, las ilustraciones tienden a mostrar a los niños como personajes más activos, cuestionadores y exploradores, y las niñas cubren los roles de observadoras, o realizan acciones relacionadas al cuidado y a lo doméstico (especialmente en el proyecto “¿Qué le sucedió a mi almuerzo?”).

Los referentes femeninos que se muestran en los tres proyectos son muy pocos, y el único referente en el proyecto “¿Qué le sucedió a mi almuerzo?”, es Joan Miró i Ferrá Artista catalán interesado en el subconsciente y el arte abstracto. Es nula la representación de las mujeres en los referentes de los tres proyectos.

También se identifican elementos que se inclinan hacia integrar la perspectiva de género en algunas partes del discurso, como en el título del proyecto “Astrónomas y astrónomos en acción!”, Sin embargo, dichos esfuerzos se ven desalentadores al analizar el contenido de dicho proyecto, donde se muestra a los niños con características más dominantes, mientras que la única niña que aparece en el proyecto se muestra como observadora de las actividades, dichas representaciones refuerzan la falta de perspectiva de género en el discurso e imágenes.

De este análisis me surgen los siguientes cuestionamientos ¿Cómo el discurso de los libros de

texto influye en la mirada de género de los alumnos?, ¿Cómo a pesar de la integración de la inclusión y perspectiva de género dichos libros presentan mínimo esfuerzo por integrar la perspectiva de género al contenido?, que si bien, no son las preguntas de investigación, pudieran verse respondidas al atender a los propósitos de este trabajo.

Metaplan

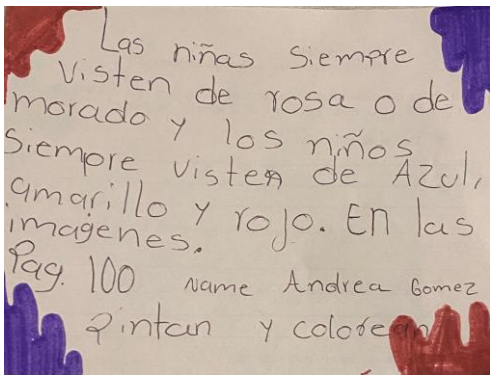
Como segundo elemento clave para el análisis diagnóstico se realizó un Metaplan, instrumento que se utiliza en programas sociales como estrategia para el establecimiento de consensos y la solución de problemas (Ramshaw, 1985). Se trata de una técnica “con enfoque metodológico social participativo que facilita realizar una moderación grupal, dinamizando las diferentes percepciones que posea un grupo” (Jiménez, R. 2010). Uno de los beneficios de esta metodología es la representación visual y colectiva de un grupo de ideas. Esta estrategia de diagnóstico se aplicó en un grupo de quinto grado de primaria, con el propósito de identificar las problemáticas que alcanzan a dimensionar respecto al género.

Para aplicar el Metaplan se rescataron las ideas previas respecto al género, las alumnas y los alumnos relacionan el concepto de igualdad de género a ideas de su entorno: “las niñas y los niños son libres de jugar a lo que les gusta, pueden opinar en el mismo espacio, pueden participar en las mismas actividades”, se resaltó la importancia que tiene la perspectiva de género dentro de la escuela para que haya entornos de respeto e inclusión. Se les dio la indicación de identificar en las imágenes, lecturas y en los personajes la siguiente pregunta ¿Qué problemas encontramos relacionados a la igualdad de género en el libro de proyectos escolares?, posterior a ello se les entregó un pedazo de hoja, en esa hoja ellos anotaron en una sola palabra u oración la respuesta a dicha pregunta. Se les dio la libertad de hojear todo el libro de texto, y escoger cualquier página para la selección de su problemática. Posterior a ello categorizamos de manera grupal las respuestas a dicha interrogativa, rescatando algunos indicadores de la tabla de frecuencias utilizadas en el primer análisis diagnóstico: colores, comportamiento, capacidades y habilidades; el siguiente paso fue la jerarquización de categorías, para en equipos encontrar las causas y soluciones a dichas problemáticas. Las respuestas fueron las siguientes:

Tabla 5.

¿Qué problemas encontramos relacionados a la igualdad de género en el libro de proyectos escolares?					
2. Colores		1. Comportamiento		3. Capacidades y habilidades	
-En las imágenes del libro Proyectos Escolares las niñas solo usan ropa color rosa y morado, mientras que los niños usan ropa color azul, amarillo, verde, naranja y rojo.		-En las imágenes del libro Proyectos Escolares, se muestra que los niños son los únicos que están en la cancha jugando fútbol, mientras que las niñas se encuentran en las orillas solo observando, porque los niños no los dejan jugar.		-En las imágenes del libro Proyectos Escolares se muestran a las niñas trabajando, cocinando, actuando; mientras que los niños solo observan y platican.	
Causas (Equipo 1): “Porque en la generación de hoy es más común ese color en las niñas”.	Soluciones (Equipo 1): “Poder o intentar dar una queja sobre estas desigualdades”.	Causas (Equipo 2): “Que ellos creen que el fútbol es solo para los niños”.	Soluciones (Equipo 2): “Hacer una campaña que hable sobre los derechos de las niñas y los niños”.	Causas (Equipo 3): “Existen estas desigualdades para que nos respetemos niñas y niños”.	Soluciones (Equipo 3): “Una actuación que represente las mismas actividades para las niñas y los niños”.

Figura 5.

	En la imagen de la izquierda se muestran las observaciones referentes a l análisis de los colores, de una página del libro de texto, por parte de una alumna de 5° :“Las niñas siempre visten de rosa o de morado, y los niños siempre visten de azul. amarillo y rojo”.
---	--

NOTA: Esta actividad fue llevada a cabo como proceso del metaplan, la evidencia presentada fue la única en relación a los estereotipos de género en relación a los colores que aparecen en algunas páginas de los libros de texto

Figura 6.

	En la imagen de la izquierda se muestra cómo se representa a los niños con color azul y a las niñas con color rosa, el diálogo dice: “fuera de aquí”, lo que simboliza la manera en que existe un rechazo entre niños hacia las niñas.
---	---

NOTA: Esta actividad forma parte del proceso del Metaplan, la evidencia presentada muestra las desigualdades que se generan en las imágenes de los libros de texto.

Mediante los resultados, se observa que las alumnas y los alumnos jerarquizaron como mayor problema las desigualdades en las actividades que realizan niñas y niños; y consideran que la manera de solucionar dichas diferencias es mediante la comunicación de estas irregularidades con las autoridades, como lo es la directora, maestras y maestros.

En las observaciones realizadas al aplicar el metaplan, se identificó que las y los alumnos detectan claramente los problemas respecto al género en los libros de texto, como el uso de más personajes masculinos como femeninos, la representación de los colores para cada género, y los niños como sujetos más activos y libres de realizar más actividades que las niñas; sin embargo, es incoherente que en el día a día las alumnas y los alumnos, a pesar de identificarlos como problemas aplican estas desigualdades y las naturalizan.

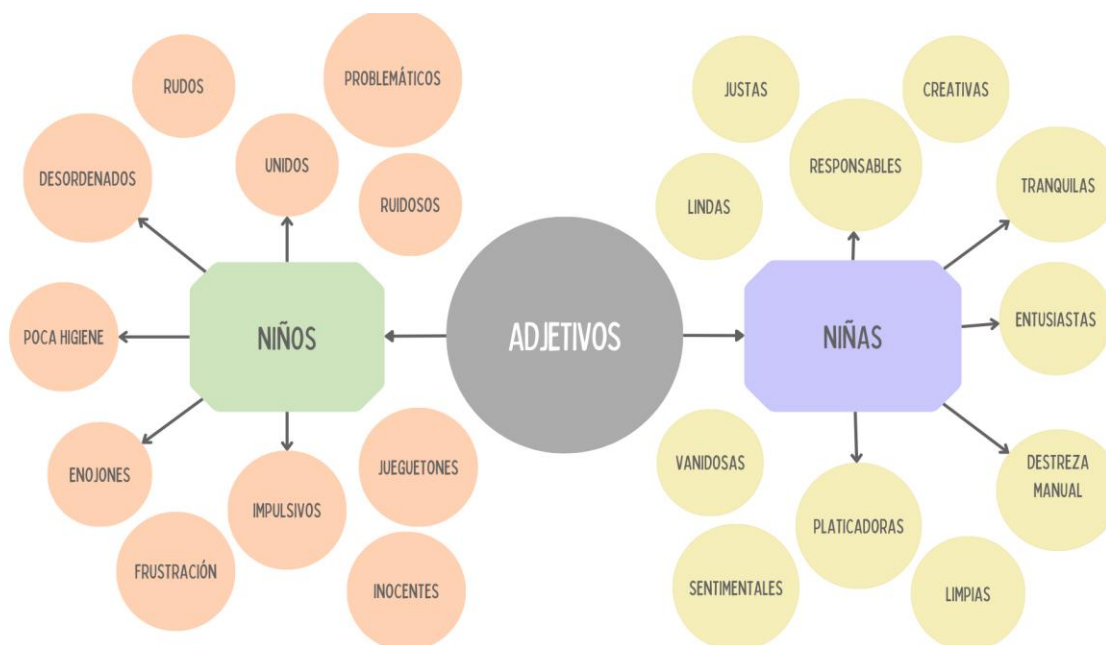
Los resultados abren un gran campo de reflexión, debido a que se detecta que los alumnos reconocen las desigualdades que están presentes en los libros, más al ser normalizadas no se busca hacer algo al respecto, sin embargo, las propuestas de soluciones pueden potencializarse para desarrollarse y aplicarse en el aula de manera que puedan usarse los libros de texto con una mirada desde la perspectiva de género.

La Voz de las Docentes

Las maestras son pieza central en el proceso educativo, debido a ello, como parte del diagnóstico se entrevistó a un grupo de maestras de diversos grados de la escuela primaria, con el propósito de identificar los adjetivos y rasgos con los que relacionan a las niñas y los niños para analizar los estereotipos de género que están presentes en sus discursos e impactan las prácticas dentro de las aulas. Los resultados fueron los siguientes:

Figura 7.

Diagrama que representa los adjetivos relacionados a las niñas y niños.



A partir de las respuestas se observa una clara presencia de estereotipos en la percepción que las docentes tienen respecto a los géneros, lo cual, sin duda, tiene un impacto en sus relaciones con los estudiantes, debido a que al asumir que las niñas y los niños cumplen con dichas características, inconscientemente se les trata de manera que se refuerzan estas creencias, encasillándolos en estereotipos y roles de género tradicionales.

Definición de la Problemática

En conclusión, al culminar la elaboración de los tres ejercicios de diagnóstico, se puede identificar un gran contraste en los resultados obtenidos, mientras que el libro de texto pareciera promover un enfoque inclusivo mediante sus ejes articuladores, como “igualdad de género” e “inclusión”, el análisis detallado del discurso y de los proyectos permite observar una clara incongruencia entre lo que se plantea en el papel y lo que realmente se comunica a las y los estudiantes. Aunque la Nueva Escuela Mexicana (NEM) busca que todas las personas adopten una visión igualitaria del papel de mujeres y hombres dentro de la sociedad, esta intención no se observa de manera consistente en los proyectos analizados. Esta brecha entre discurso y práctica educativa ha sido señalada por autoras como Lamas (2004), quien menciona que muchas políticas educativas adoptan un lenguaje inclusivo, pero no transforman las estructuras simbólicas que sostienen la desigualdad.

Un elemento clave que llama mi atención es la magnitud de los tres ejercicios de diagnóstico y la profundidad de las representaciones de género que se encuentran en los materiales, desde mi perspectiva pude reconocer que los libros de texto reproducen incongruencias de género a través de signos aparentemente simples: la escasa presencia de referentes femeninos, el predominio de un discurso androcentrista y la representación visual y textual de niños como personajes fuertes, participativos y proactivos, mientras que las niñas se muestran sensibles, calladas y con poca participación. Estas formas de representación refuerzan estereotipos tradicionales, lo cual coincide con lo planteado por Scott (1996), quien afirma que el género se construye socialmente mediante símbolos, discursos y prácticas que se naturalizan y legitiman, especialmente en contextos educativos. Esto mismo se aprecia en el ejercicio realizado con las docentes, pudiendo dar cuenta de la presencia de estereotipos en su percepción de niños y niñas, que en relación con lo dicho por Scott (1996) dichas percepciones no se quedan en el discurso sino, que deben estar siendo determinando sus prácticas en el aula.

Además, estos resultados coinciden con estudios que han señalado que los libros de texto son uno de los principales mecanismos de transmisión de valores y estereotipos de género en la infancia (Subirats, 1993; Blumberg, 2007). Aunque estas representaciones pueden parecer inocentes o “normales”, tienen efectos concretos en la manera en que niñas y niños se perciben a sí mismos, en sus expectativas y en sus posibilidades de participación. Frecuentemente, estos mensajes no se encuentran explicitados, sino que, aparecen en lo que se denomina “currículum oculto”, es decir, todos aquellos aprendizajes no declarados pero presentes en las dinámicas escolares (Giroux, 1997).

Como docentes pocas veces nos cuestionamos estos discursos, sin embargo, reconocer que el material educativo no es neutro es un paso fundamental para la transformación. Por ello, resulta indispensable que durante la planeación se diseñen actividades que promuevan la participación igualitaria, visibilicen referentes femeninos y cuestionen los roles tradicionales, o bien que se adapten las actividades propuestas en los libros para que sean más inclusivas e igualitarias. Freire (1970) menciona que la educación debe generar conciencia crítica, y esto incluye enseñar a niñas y niños a leer el mundo, identificar desigualdades y transformarlas colectivamente.

A modo de reflexión, el análisis realizado permite evidenciar que aunque existe un discurso educativo orientado hacia la equidad de género, los recursos didácticos que lo acompañan no siempre resultan coherentes ni suficientes, a esto debemos sumar la prevalencia de estereotipos en los docentes, esto plantea la necesidad de impulsar prácticas docentes más críticas e intencionadas, en las que las y

los docentes asuman un rol activo en la construcción de un espacio escolar donde todas y todos puedan verse representados y valorados.

Capítulo V. Propuesta de Intervención

La propuesta de intervención titulada “La niñez unida contra la violencia de género” fue diseñada a partir de las necesidades y problemáticas identificadas durante la fase diagnóstica realizada en el grupo de quinto grado de educación primaria. Su propósito fue propiciar que las y los estudiantes analizaran críticamente los estereotipos y las desigualdades de género presentes en los materiales educativos, las prácticas escolares y las relaciones cotidianas, tomando como eje de reflexión las diversas manifestaciones de la violencia de género. A partir de este análisis, se buscó que identificaran cómo los estereotipos de género favorecen actitudes y prácticas discriminatorias, reconocieran sus causas y consecuencias en la convivencia escolar y social, y desarrollaran una postura crítica que les permitiera construir alternativas orientadas hacia una convivencia más inclusiva, respetuosa, igualitaria y libre de violencia. A partir de las situaciones observadas durante el proceso diagnóstico, se consideró importante desarrollar actividades que permitieran a niños y niñas cuestionar ciertas ideas y roles de género que muchas veces se encuentran normalizados en la vida cotidiana y dentro del contexto escolar. En este sentido, la propuesta de intervención busca favorecer la reflexión crítica, el diálogo, la participación y el reconocimiento de relaciones más equitativas entre niñas y niños.

La intervención se desarrolló retomando el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) como estrategia didáctica, debido a que esta metodología favorece el trabajo colaborativo, la participación activa del alumnado y la construcción de aprendizajes significativos a partir de problemáticas cercanas a su realidad. Asimismo, permitió que las y los estudiantes expresaran sus opiniones, experiencias y reflexiones mediante distintas actividades individuales y grupales.

Las actividades que se presentan en este capítulo fueron diseñadas considerando las necesidades identificadas en el grupo, así como las características y experiencias del alumnado. De igual manera, buscan contribuir a la construcción de un ambiente escolar más crítico, respetuoso y consciente de la importancia de promover la igualdad de género dentro del aula.

Diseño General de la Intervención

La propuesta de intervención titulada “La niñez unida contra la violencia de género” fue diseñada a partir de las necesidades y problemáticas identificadas durante la fase diagnóstica realizada en el grupo de quinto grado de educación primaria. Y tuvo como propósito analizar cómo la violencia de género afecta socialmente y cómo se manifiesta en la convivencia cotidiana en distintos espacios, con la

intención de que las y los estudiantes logaran identificar algunas de sus causas y consecuencias, favoreciendo la construcción de alternativas orientadas hacia una convivencia más inclusiva, respetuosa e igualitaria.

Este propósito se relaciona directamente con la problemática detectada en la comunidad escolar, particularmente con la presencia de prácticas, comentarios y actitudes que reproducían desigualdades y estereotipos de género dentro y fuera del aula. Asimismo, la propuesta se vincula con los objetivos generales de la investigación, orientados a incorporar la perspectiva de género en los proyectos escolares de quinto grado y promover procesos de reflexión crítica en el alumnado.

La intervención se desarrolló mediante el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), ya que esta metodología permitió trabajar a partir de situaciones cercanas a la realidad de las y los estudiantes, favoreciendo el diálogo, la participación activa, el trabajo colaborativo y la construcción colectiva de aprendizajes. A través de distintas actividades reflexivas, creativas y de análisis, las y los alumnos pudieron expresar sus ideas, experiencias y opiniones respecto a las desigualdades de género presentes en su entorno.

La propuesta estuvo conformada por seis sesiones desarrolladas durante tres semanas, del 24 de noviembre al 5 de diciembre de 2025. Cada una de las actividades buscaron promover espacios seguros de diálogo y reflexión donde las y los estudiantes pudieran cuestionar algunos estereotipos naturalizados y construir formas de convivencia más equitativas.

La intervención se vinculó con el campo formativo Ética, Naturaleza y Sociedades, establecido en el Plan de Estudios 2022 por la Secretaría de Educación Pública, el cual propone la formación de sujetos críticos, conscientes de su entorno y comprometidos con la justicia, la igualdad y el respeto a la dignidad humana (SEP, 2022). En este marco, se trabajó el proceso de desarrollo de aprendizaje que plantea el análisis crítico de las causas y consecuencias sociales, culturales e históricas de la violencia de género asociadas a estereotipos sobre la feminidad y la masculinidad en sociedades patriarcales.

Dentro de la planeación se incorporaron los ejes articuladores de inclusión, pensamiento crítico, igualdad de género y vida saludable, en coherencia con la propuesta formativa de la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2022). Cada uno de estos ejes permitió abordar la problemática desde una dimensión integral: la inclusión como principio de reconocimiento de la diversidad, el pensamiento crítico como herramienta para cuestionar estereotipos naturalizados, la igualdad de género como horizonte ético y la vida saludable como factor para el bienestar emocional y social.

Fundamentación pedagógica del Aprendizaje Basado en Proyectos

La propuesta de intervención se desarrolló mediante el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), debido a que esta metodología permite partir de problemáticas reales y cercanas al contexto del alumnado, favoreciendo la participación activa, el trabajo colaborativo y la construcción de aprendizajes significativos. Desde la Nueva Escuela Mexicana, el ABP representa una estrategia que promueve el análisis crítico de la realidad, la reflexión colectiva y la participación de las y los estudiantes en situaciones vinculadas con su vida cotidiana (SEP, 2022).

La elección de esta metodología resultó pertinente para la investigación, ya que la problemática relacionada con los estereotipos y desigualdades de género se encontraba presente en distintos espacios cercanos al alumnado, como la escuela, la familia, los materiales educativos y las formas de convivencia cotidiana. En este sentido, el ABP permitió generar espacios de diálogo y análisis donde las y los estudiantes pudieran reflexionar sobre experiencias reales, expresar sus opiniones y construir propuestas orientadas a promover relaciones más equitativas.

Asimismo, el trabajo por proyectos favoreció el desarrollo del pensamiento crítico, debido a que las actividades no se centraron únicamente en la adquisición de contenidos, sino en la reflexión sobre situaciones sociales que forman parte de la realidad del grupo. A través de preguntas problematizadoras, actividades colaborativas, análisis de casos y producción de materiales, las y los alumnos participaron activamente en la construcción de aprendizajes relacionados con la igualdad de género y la convivencia respetuosa.

De igual manera, el ABP permitió recuperar los intereses, experiencias y saberes previos del alumnado, reconociendo a niñas y niños como participantes activos dentro del proceso educativo. Esto favoreció la construcción de un ambiente de trabajo más participativo y reflexivo, donde las actividades desarrolladas buscaron promover no solo aprendizajes escolares, sino también procesos de sensibilización y cuestionamiento frente a algunos estereotipos naturalizados dentro de su contexto.

Organización de las Fases de la Intervención

La intervención pedagógica se organizó a partir de las diferentes fases propuestas por el Aprendizaje Basado en Proyectos, las cuales permitieron estructurar de manera gradual las actividades desarrolladas con el grupo. Cada fase tuvo como finalidad promover procesos de reflexión, análisis, participación y

construcción colectiva de aprendizajes relacionados con la igualdad de género y las formas de convivencia dentro del contexto escolar.

La primera fase, Nos motivamos, tuvo como propósito recuperar los saberes previos del alumnado e introducir la problemática a partir de preguntas generadoras relacionadas con la igualdad, los roles de género y las situaciones de desigualdad presentes en la vida cotidiana. Esta fase permitió identificar algunas ideas y percepciones iniciales de las y los estudiantes respecto al tema.

Posteriormente, en la fase Planificamos, se construyeron de manera colectiva algunos conceptos relacionados con igualdad, equidad, violencia de género y lenguaje inclusivo. Asimismo, se establecieron acuerdos y formas de trabajo que guiaron el desarrollo del proyecto.

La fase Indagamos permitió que las y los alumnos investigaran y analizaran distintas situaciones relacionadas con la violencia y las desigualdades de género presentes en la escuela, la familia y la comunidad. A través de entrevistas, análisis de casos y elaboración de materiales, el alumnado pudo reflexionar sobre las causas y consecuencias de estas problemáticas.

En la fase Resolvemos, las y los estudiantes analizaron posibles alternativas para enfrentar situaciones de desigualdad y violencia, proponiendo acciones orientadas a promover relaciones más respetuosas e inclusivas dentro de su entorno escolar y social.

Posteriormente, durante la fase Producimos, el grupo elaboró distintos materiales y propuestas dirigidas a sensibilizar a la comunidad escolar sobre la importancia de promover la igualdad de género y prevenir situaciones de discriminación o violencia.

Finalmente, en la fase Socializamos, las y los estudiantes compartieron sus aprendizajes, reflexiones y productos elaborados durante el proyecto, promoviendo espacios de diálogo y participación colectiva dentro del grupo y la escuela.

La organización de estas fases permitió desarrollar un proceso gradual de reflexión y análisis, donde el alumnado pasó de expresar ideas previas sobre el tema a cuestionar algunas prácticas y estereotipos presentes en su entorno cotidiano.

Cronograma de la Intervención

A continuación, se presenta el cronograma general de las seis sesiones que conformaron la intervención:

Figura 8.

Cronograma de intervención

Fase	Fecha	Momento pedagógico	Propósito específico de la sesión	Producto a analizar
1	Lunes 24 de noviembre de 2025	Nos motivamos	Introducir el propósito del proyecto y promover la reflexión inicial sobre la igualdad de género mediante preguntas problematizadoras.	respuestas en libreta dibujos de igualdad y desigualdad
2	Martes 25 de noviembre de 2025	Planificamos	Construir definiciones colectivas sobre igualdad y violencia de género, así como diferenciar conceptos clave (igualdad, equidad, roles, lenguaje inclusivo).	mapas mentales sobre los tipos de violencia
3	Miércoles 26 de noviembre de 2026	Indagamos	Investigar organismos de apoyo ante situaciones de violencia, elaborar carteles informativos y analizar la distribución de tareas domésticas y profesionales mediante entrevistas comunitarias.	clasificación de situaciones de violencia en el violentómetro notas de diálogo sobre roles en casa entrevistas a la comunidad educativa
4	Jueves 27 de noviembre de 2025	Resolvemos	Analizar situaciones de violencia propuestas por el grupo, identificando causas, consecuencias, posibles soluciones e instituciones de apoyo.	notas en las libretas: causas y consecuencias análisis de las encuestas
5	Viernes 28 de noviembre de 2025	Producimos	Generar propuesta a la dirección de la escuela. ser agentes de cambio en su entorno, vigilar	tabla de análisis de situaciones de violencia propuesta de los alumnos
6	Lunes 1 de diciembre de 2025	Socializamos	Compartir productos, construir frases y pegarlas por todos lados	frases carteles presentaciones orales

Consideraciones Generales para la Implementación

La propuesta de intervención fue diseñada considerando las características, necesidades e intereses del grupo participante, buscando generar un ambiente de respeto, confianza y participación durante el desarrollo de las actividades. Debido a la naturaleza de las temáticas abordadas, se procuró que las sesiones favorecieran el diálogo y la reflexión sin imponer opiniones, permitiendo que las y los estudiantes expresaran libremente sus experiencias, ideas y puntos de vista.

Durante la implementación se consideró importante mantener una postura reflexiva como docente en formación, reconociendo que muchas de las ideas y prácticas relacionadas con los estereotipos de género forman parte de dinámicas sociales y escolares que se encuentran normalizadas dentro de la vida cotidiana. Por ello, la intervención no tuvo como finalidad señalar o juzgar a las y los estudiantes, sino generar espacios donde pudieran cuestionar críticamente algunas situaciones relacionadas con la desigualdad y la convivencia.

Las actividades fueron ajustándose de acuerdo con las participaciones, intereses y necesidades que fueron emergiendo durante el desarrollo del proyecto, manteniendo cierta flexibilidad en la organización de las sesiones y en las dinámicas de trabajo.

A partir de la implementación de esta propuesta surgieron distintas reflexiones, participaciones y experiencias por parte del alumnado, las cuales permitieron identificar algunos avances, dificultades y aprendizajes relacionados con la perspectiva de género y la convivencia escolar. El siguiente capítulo presenta el desarrollo de las actividades realizadas, así como el análisis de los resultados obtenidos y una reflexión sobre la práctica docente desarrollada durante el proceso de intervención.

Capítulo VI - Implementación, Análisis y Reflexión de la Intervención

El presente capítulo tiene como propósito presentar el proceso de implementación de la propuesta de intervención desarrollada con el grupo de quinto grado de educación primaria, así como el análisis de los resultados obtenidos a partir de las actividades realizadas durante el proyecto. En este apartado se describe el desarrollo de las distintas fases de la intervención, recuperando las experiencias, participaciones, reflexiones y cambios observados en las y los estudiantes a lo largo del proceso.

Para presentar el capítulo se siguió la estructura de las diferentes fases del proyecto: identificación de la problemática, recuperación de saberes previos, planeación de actividades, desarrollo de las sesiones, socialización de los aprendizajes, evaluación y reflexión. Cada una de estas etapas permitió observar distintas formas de participación y reflexión por parte del alumnado, así como reconocer los avances y dificultades que surgieron durante la implementación de la intervención. A través de las actividades desarrolladas, las y los alumnos pudieron expresar sus ideas, experiencias y opiniones, así como cuestionar algunas concepciones que anteriormente se encontraban naturalizadas dentro de su contexto.

En el capítulo se presentan los principales resultados que emergieron durante la aplicación del proyecto, tomando en cuenta las producciones del alumnado, las participaciones grupales, las reflexiones realizadas durante las sesiones y las observaciones registradas a lo largo de la intervención. El análisis de estos resultados permitió identificar avances, dificultades y procesos de reflexión relacionados con la perspectiva de género y la convivencia dentro del aula.

También se incluye el proceso de reflexión sobre la práctica docente desarrollada durante la implementación de la propuesta, reconociendo los retos, aprendizajes y áreas de oportunidad que surgieron a partir de la experiencia. Desde la investigación-acción, este ejercicio de reflexión resulta fundamental, ya que permite analizar críticamente las decisiones pedagógicas tomadas durante la intervención y comprender de qué manera estas influyeron en el desarrollo del proyecto y en las dinámicas del grupo.

De manera general el capítulo busca recuperar la experiencia vivida durante la intervención no solo como un proceso de aplicación de actividades, sino también como un espacio de construcción colectiva de aprendizajes, reflexión crítica y transformación de algunas prácticas y concepciones relacionadas con el género dentro del contexto escolar.

Fase 1. Introducción al género

La fase uno “Nos motivamos” se llevó a cabo el día 24 de noviembre del 2026, su propósito era introducir el proyecto y promover la reflexión inicial sobre la igualdad de género mediante preguntas problematizadoras.

Para el logro de dicho propósito, la primera sesión fue diseñada con la intención de introducir de manera conceptual el término de género, sin embargo, se tomó en cuenta que las y los alumnos ya tenían noción de dicho término, debido a que en clases anteriores lo habíamos abordado al identificar las diferencias entre igualdad de género y equidad de género.

Tabla 6.

Fase 1. “Nos motivamos”

Primera Intervención	
Propósito específico de la sesión:	Introducir el propósito del proyecto y promover la reflexión inicial sobre la igualdad de género mediante preguntas problematizadoras.
Producto a analizar:	Respuestas en libreta, dibujos de igualdad y desigualdad.

Para comenzar con la primera sesión, se dio inicio al proyecto mediante la presentación del título y la explicación de su propósito, se introdujo al tema explicando cómo la violencia de género impacta en la vida social y en la convivencia cotidiana dentro de la casa, la escuela y la comunidad; y cómo está más presente de lo que imaginamos en nuestras vidas, especialmente por el contexto que vive nuestro país, en donde se agrede por género, clase social, económica, sexualidad, religión, discapacidad. Por ello, se tomaron en cuenta algunas participaciones de estudiantes, a las y los cuales les realicé las siguientes preguntas ¿Qué situaciones de violencia han visto en su contexto (escuela, casa, lugares recreativos, noticias) y a quiénes afecta principalmente?, las respuestas fueron las siguientes:

Figura 9.

Condensado de violencias ejercidas en personas cercanas o en México:

Sujeto	Sexo del o de la estudiante	Persona que vive la violencia	Tipo de violencia que vive la persona
1	Niño	Mujeres	Doméstica, laboral,

			económica.
2	Niño	Personas con alguna discapacidad y mujeres	Verbal, física, económica, laboral.
3	Niña	Mujeres	Física y verbal.
4	Niña	Mujeres, niñas y niños	Física, verbal y emocional.
5	Niña	Adultos mayores	Verbal y emocional.
6	Niño	Mujeres	Laboral y física
7	Niño	Mujeres y hombres	Laboral y económica
8	Niña	Personas que pertenecen a alguna religión distinta o por su sexualidad	Física, verbal y emocional.
9	Niño	Personas en situación de calle, indígenas y personas en situación de pobreza.	Económica, física, verbal y psicológica.

Con la siguiente tabla puedo identificar que las y los alumnos son conscientes de los problemas relacionados a la violencia que se vive en nuestro país, sin embargo, al compartir las respuestas noté en ellas y ellos la facilidad de identificar estas problemáticas, por lo que la violencia está tan normalizada en nuestros contextos, que ya asumimos que es lo correcto que existan este tipo de comportamientos dentro y fuera de la escuela. De igual manera, me parece interesante rescatar que las y los estudiantes identifican parte de la diversidad como lo son aquellas personas con orientación sexual distinta a la predominante, o aquellas personas con algún tipo de discapacidad.

Retomando las participaciones anteriores, les expliqué a las y los estudiantes que a lo largo del proyecto se irían realizando actividades que permitieran brindarnos herramientas para saber qué hacer en este tipo de situaciones, y de qué manera podemos brindar ayuda a aquellas personas que están viviendo algún tipo de violencia, especialmente la de género. Enfatice que el objetivo principal sería identificar las causas y consecuencias de las violencias que muchas personas viven cotidianamente, para proponer alternativas orientadas a la construcción de una sociedad más inclusiva e igualitaria.

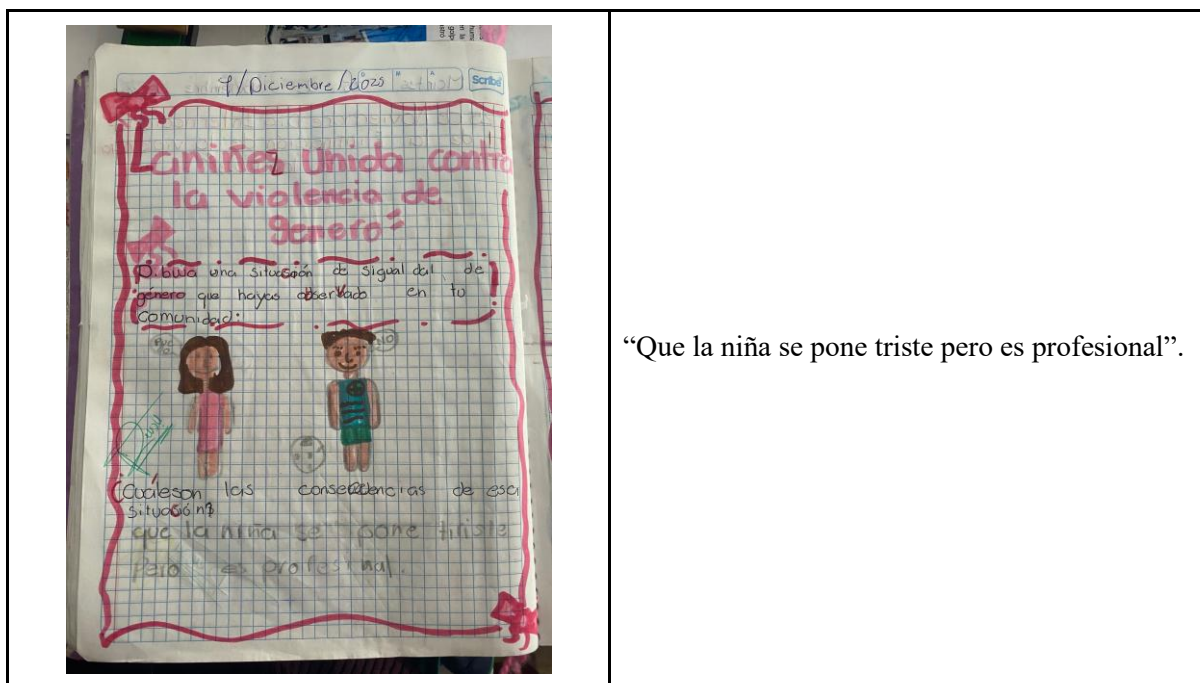
Asimismo, informé al grupo que el desarrollo del proyecto se llevaría a cabo durante un periodo de varias semanas, con la finalidad de que tuvieran claridad sobre la temporalidad del trabajo y la entrega de los productos que se estarían realizando.

Para la construcción y la adaptación de este proyecto con un enfoque en género, usé como base el libro de texto Proyectos Comunitarias 5º, para vincular la herramienta con los conceptos que consideraba que eran importantes comprender para adentrarnos al tema.

Antes de comenzar el proyecto, realizamos una actividad para identificar las problemáticas relacionadas a la violencia que hayan visto o vivido las y los estudiantes, la pregunta fue la siguiente:

Figura 10.
Actividades fase 1

Consigna de la actividad Dibuja una situación de desigualdad de género que hayas observado en tu comunidad, y responde ¿Cuáles son las consecuencias de la situación?.	
Imágenes	Transcripción
	“Se hace costumbre y los niños pueden tomar venganza y excluirlas también impidiendo la relación de convivencia”.



“Que la niña se pone triste pero es profesional”.

En base a las respuestas y los dibujos realizados por las y los estudiantes, podemos observar cómo las situaciones de violencia de género las sitúan en su contexto escolar, dándole mayor peso a las actividades cotidianas (como jugar fútbol y realizar tareas en el aula). Me parece interesante rescatar que el estudiantado reconoce que todas y todos podemos participar en las mismas actividades, pero al momento de estar presentes en el aula o fuera de ella, existe una gran separación por actividades estereotipadas, que inconscientemente los alumnos siguen seleccionando acorde al género.

Posteriormente, utilicé un video titulado “Igualdad de género: Objetivos de desarrollo sostenible para niños (ODS 5)” como material para comenzar a indagar en el tema principal del proyecto, el cual favoreció una primera aproximación conceptual al tema, presentando de manera accesible la importancia de la igualdad de género como un derecho fundamental.

Según la ODS “La igualdad de género no solo es un derecho humano fundamental, sino la base necesaria para conseguir un mundo pacífico, próspero y sostenible” (Organización de las Naciones Unidas, 2015, p. 14. Por ello, la importancia a nivel mundial de tratar los temas relacionados al género.

A partir de este material, se organizó una actividad por equipos, la cual consistió en que cada equipo debía responder una serie de preguntas relacionadas con la igualdad de género, mismas que se iban pasando entre los integrantes hasta lograr una respuesta colectiva.

La dinámica se desarrolló en el patio escolar, lo que propició un ambiente participativo, de movimiento y colaboración, y las respuestas fueron las siguientes:

Tabla 7*Repuestas del alumnado*

Pregunta	Respuesta brindada por alumnas y alumnos
- ¿Qué significa “igualdad de género”?	E1: Igualdad para hombres y mujeres, es hacer las mismas cosas que los hombres y las mujeres, tanto trabajar y que reciban los mismos tratos, bienes y derechos. E2: Que todos podamos jugar fútbol y usar los mismos juguetes, sin que nos molesten por hacer lo que a nosotros nos gusta.
- ¿Por qué la igualdad de género es importante para todas las niñas y niños?	E1: Para tener un buen ejemplo de cómo tratar a los demás, para ser respetuosos y solidarios. E2: Para que nos podamos respetar y podamos vivir felices haciendo lo que nos gusta.
- ¿Qué relación presenta la igualdad de género con los derechos de las niñas y los niños?	E1: Para que tengan los mismos derechos, porque las mujeres no tienen los mismos tratos que los hombres, porque los hombres se consideran superiores, sin embargo, deberían de tener los mismos derechos, porque antes los hombres podían hacer cosas que las mujeres no. E2: Es un derecho a la igualdad, se ve desde los niños hasta los adultos.
- ¿Por qué todavía existen desigualdades de género en muchos lugares?	E1: Porque en varias regiones del país consideran que las mujeres solo deben de estar en casa, pasa porque tienen muchas creencias de que los hombres son superiores, que el género masculino tiene muchos más privilegios. E2: Porque siguen costumbres y tradiciones que se pasan en las familias.
- ¿Qué puede ocurrir cuando no hay igualdad entre niñas y niños?	E1: Van a creer que los hombres no tienen derecho a cocinar o a limpiar, y las mujeres van a creer que no tiene derecho a trabajar E2: Violencia, malos tratos, privilegios por parte de los niños, generando en las niñas tristeza.
- Si fueras maestra o maestro ¿Qué cambio implementarías en tu salón para que haya más igualdad de género?	E1: Implementaría varios reglamentos para la igualdad de género como si los niños quieren jugar con muñecas puedan hacerlo y si las niñas quieren trabajar pueden hacerlo E2: Trabajos mezclados en donde haya niñas y niños, no separar a las niñas de los niños, demostrando que ambos pueden hacer las mismas cosas, no darles colores rosas y azules.

Con base a las respuestas brindadas por las y los estudiantes puedo identificar cómo identifican claramente los problemas y sesgos de género que se viven diariamente en la cotidianidad, sin embargo, destaco el hecho de que enfatizan mucho y mayoritariamente las niñas, en que existe una cultura androcentrista, donde a los hombres se les ha dado más espacio en distintos ámbitos, de igual manera, las niñas conocen de manera superficial algunos de los antecedentes históricos que han tenido que enfrentar las mujeres para tener las mismas oportunidades y derechos que los hombres (ejemplo de ello: el derecho al voto).

De la misma manera, las preguntas planteadas me permitieron identificar los saberes previos de las y los estudiantes, tales como el significado de la igualdad de género, su importancia en la vida de niñas y niños, su relación con los derechos de la infancia, las razones por las cuales persisten las desigualdades de género y las posibles consecuencias de estas. Asimismo, se incluyó una pregunta orientada a la acción docente, en la que se solicitó a las y los estudiantes imaginar qué cambios implementarían en el aula para promover la igualdad de género.

Durante el desarrollo de la actividad, observé que las respuestas del alumnado evidencian una comprensión inicial del concepto de igualdad de género, aunque en algunos casos aún se encuentran presentes ideas parciales o estereotipadas. Varias y varios estudiantes lograron reconocer que la igualdad implica que niñas y niños tengan los mismos derechos y oportunidades; sin embargo, también surgieron explicaciones que reflejan la influencia de normas sociales aprendidas en su contexto.

En relación con la importancia de la igualdad de género, manifestaron que esta es necesaria para evitar injusticias, promover el respeto y garantizar que todas las personas puedan desarrollarse libremente. De igual manera, al abordar la relación con los derechos de niñas y niños, se identificó que algunos estudiantes lograron vincular la igualdad con el derecho a la educación, al juego y a la libre expresión.

Por otro lado, al reflexionar sobre las causas de la desigualdad de género, las respuestas hicieron referencia principalmente a aspectos culturales y familiares, como “las costumbres”, “lo que enseñan en casa” o “lo que se ve en la televisión”. En cuanto a las consecuencias, se mencionaron situaciones como la discriminación, la falta de oportunidades y el trato desigual entre niñas y niños, lo cual evidencia una incipiente conciencia crítica sobre esta problemática.

Como actividad de cierre, se dejó como tarea la elaboración de un dibujo en el que las y los estudiantes representarán una situación de desigualdad de género observada en su comunidad, así como

la reflexión escrita sobre sus consecuencias. Esta actividad permitió extender el análisis más allá del aula, promoviendo la observación del entorno inmediato.}

En términos generales, durante esta sesión se favoreció que el alumnado comenzara a comprender el significado de la igualdad de género, reconociera su relación con los derechos de la infancia, expresara sus ideas a través de argumentos propios e iniciara la identificación de causas y consecuencias vinculadas a la desigualdad de género. Estos aprendizajes constituyen un punto de partida fundamental para el desarrollo del proyecto, ya que permiten visibilizar las concepciones iniciales del grupo y orientar las siguientes intervenciones pedagógicas.

Fase 2. Construimos conceptos clave

Tabla 8

Fase 2. “Planificamos”

Segunda Intervención	
Propósito específico de la sesión:	Construir definiciones colectivas sobre igualdad y violencia de género, así como diferenciar conceptos clave (igualdad, equidad, roles, lenguaje inclusivo).
Producto a analizar:	Mapas mentales sobre los tipos de violencia

Posterior a la fase 1, continué con la 2 titulada “Planificamos”, en la presente fase comencé retomando las preguntas anteriores relacionadas a la igualdad de género, como parte de la planeación

Tabla 9

Conocimientos sobre la violencia de género

¿Qué sabes sobre la violencia de género?	
Respuestas de niñas	Respuestas de niños
N1: Que maltratan a los niños o los ponen a vender en las calles y dañan su integridad, y les pegan o los maltratan y los ponen a trabajar para luego quitarles el dinero.	N1: Un ejemplo es cuando los papás les pegan a las mamás ya sea porque están borrachos o enojados; pero hay veces que las mujeres también les pegan a los hombres.
N2: Que la violencia de género es mala para mujeres, niñas, niños y adolescentes.	N2: Es cuando los hombres les pegan a las mujeres, cuando se burlan porque solo eres mujer o lo utilizan como insulto, dejando a un lado a las niñas y no les permiten jugar fútbol. Cuando un niño se junta con las niñas y dicen que es gay.

Retomando las respuestas de las y los estudiantes, podemos identificar a través de la colorimetría, que las ideas y el panorama que tienen respecto a la violencia de género es más amplia por el contacto que tienen con las noticias a través de las redes sociales, especialmente, platicando con algunas alumnas, puedo identificar su gran preocupación por los feminicidios que se viven constantemente en nuestro país, sin embargo, desconocen el motivo por el cual se realizan.

Durante mi transcurso de las intervenciones que estaré mencionando destaco un diálogo entablado por una alumna:

Niña: *-Maestra, la violencia de género se genera por las feministas que salen a las calles a marchar.*

Cuando surgió esta conversación dentro del aula me pareció muy preocupante, debido a que se desconoce mucho los términos feminismo y feminicidio, generando confusión entre los alumnos, considero que uno de los principales factores por los que surge es debido al contexto familiar en el que viven las y los estudiantes, se tienen muy arraigadas ideas conservadoras en donde salir a la calle a defender los derechos o alzar la voz, son actos “violentos” y “de vandalismo”, que generan conductas agresivas, especialmente en las marchas feministas.

Como lo han citado algunas autoras, “El feminismo es frecuentemente malinterpretado como un movimiento que busca la supremacía de las mujeres, cuando en realidad es un esfuerzo por terminar con el sexismo, la explotación sexista y la opresión” (Hooks, 2000, p. 1).

Mi respuesta a la pregunta de esa alumna fue “El feminismo no es lo contrario al machismo, busca defender nuestros derechos como mujeres, las feministas no son malas, buscan generar un impacto en la sociedad para poder tener respuesta a todas las violencias que vivimos cotidianamente”.

Para relacionar dicha conversación con el tema de la sesión, comenzamos por identificar qué es violencia, usamos palabras clave para formar nuestra propia definición, las respuestas se recabaron en la siguiente lluvia de ideas, escrita en el pizarrón:

Figura 11

Mapa conceptual ¿Qué sabes sobre la violencia?



Posterior a la lluvia de ideas, utilicé una presentación para analizar los distintos tipos de violencia que existen, (sexual, física, verbal, psicológica, género), en cada uno de ellos indagamos sobre las causas y consecuencias de cada uno, las y los estudiantes participaban mencionando alguna situación que ellos observaban en sus contextos, entre las respuestas, me parece importante mencionar las siguientes:

N1: “Yo he visto cómo mi papá se enoja cuando mi mamá no tiene la comida lista, esa es violencia verbal, porque mi mamá se pone triste y no sabe qué hacer”.

N2: “Cuando los niños no me dejan jugar fútbol con ellos es violencia de género, porque es mi deporte favorito y no veo nada de malo que me guste jugar”.

N3: “Cuando mi prima mayor me pega por querer jugar con ella es violencia física, ella es mayor pero no tiene porqué pegarme”.

Retomando los comentarios anteriores, analizo que la violencia está más presente de lo que imaginamos en nuestras vidas, puesto que hemos normalizado muchas actitudes que agreden nuestra integridad, sin embargo, las y los estudiantes logran identificar algunos tipos de violencia, más hay actitudes que consideran “normales”, puesto que es lo que viven en sus casas.

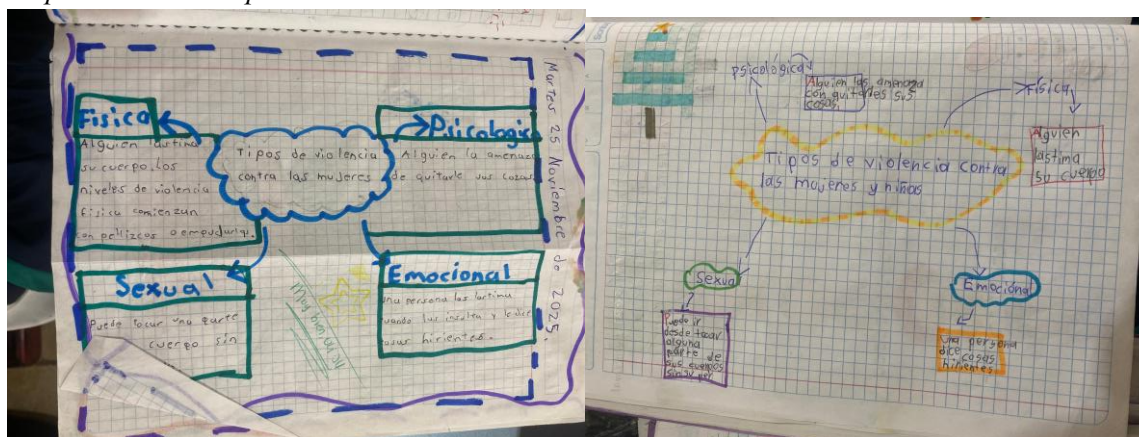
Después de ello, reflexionamos sobre la importancia del respeto y de dialogar con las personas de confianza sobre las situaciones de violencia que vivimos o que hemos visto que otras personas viven.

En ese momento de manera general, les expliqué que hay personas que por el contexto en el que viven no tienen personas cercanas a las cuales contarles éste tipo de situaciones, por lo que existen organizaciones municipales, estatales y nacionales que nos pueden brindar apoyo en situaciones donde nos vemos vulnerados.

Con toda la información mencionada y los tipos de violencia mencionados, realizamos mapas mentales que permitieran identificar de manera visual lo aprendido:

Figura 12

Mapas mentales “Tipos de violencia”



NOTA: Los mapas fueron realizados por alumnas y alumnos, para identificar de manera visual los tipos de violencia que existen.

Durante la elaboración de los mapas surgieron muchos comentarios por parte de las niñas y los niños, principalmente sobre situaciones de violencia que asociaban a los diversos tipos de violencia, algunos de los comentarios más relevantes fueron los siguientes:

N1: “Mi mamá y mis tías viven violencia de género en casa, me enoja mucho porque siempre piden que ponga la mesa y lave las cosas, cuando mis primos y hermanos están jugando con sus juguetes”.

N2: “He visto a compañeros en recreo que sufren violencia física, niños más grandes los molestan por ser de otro grupo, me enoja no poder hacer nada”.

Esta actividad dio paso a la reflexión colectiva, el compartir experiencias vividas propiamente o indirectamente, dio paso a cuestionarnos violencias que han sido normalizadas, y pese a identificar tantas situaciones de violencia me pareció muy enriquecedor que se generará un espacio de confianza y escucha, todas y todos estaban atentos a sus comentarios y se buscaban soluciones para atender las problemáticas.

En base a los mapas, puedo identificar que el uso de colores y los dibujos que realizan para relacionar los tipos de violencia con algún ejemplo

Fase 3. Indagación y Sensibilidad Social

Tabla 10

Tercera intervención

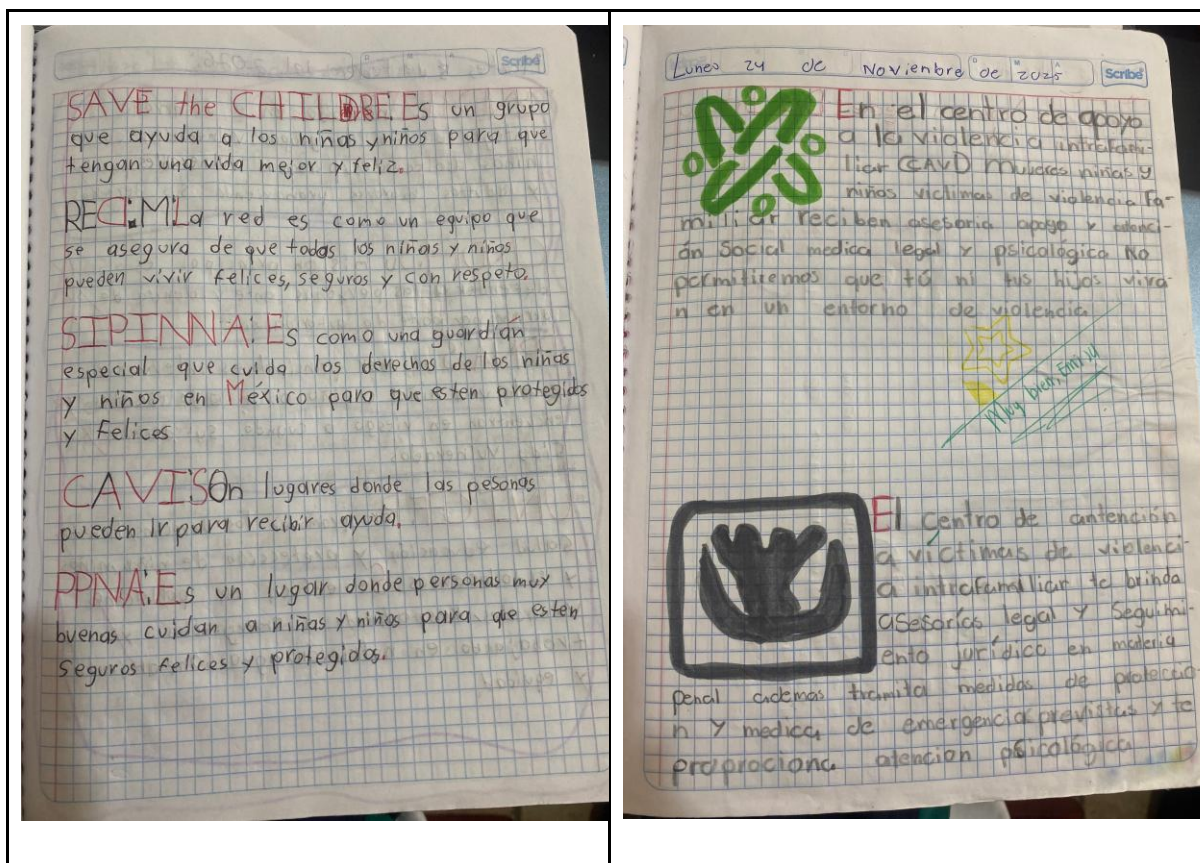
Tercera Intervención	
Propósito específico de la sesión:	Investigar organismos de apoyo ante situaciones de violencia, elaborar carteles informativos y analizar la distribución de tareas domésticas y profesionales mediante entrevistas comunitarias
Producto a analizar:	clasificación de situaciones de violencia en el violentómetro notas de diálogo sobre roles en casa entrevistas a la comunidad educativa

Al inicio de la tercera sesión, las y los estudiantes ya tenían noción de los conceptos básicos que trabajamos las clases anteriores, por lo que en base a las situaciones de violencia vistas anteriormente dimos paso a investigar organismos que brinden apoyo en situaciones de violencia, el propósito era encontrar organismos que fueran a nivel estatal, municipal, nacional e internacional.

Para enriquecer más la investigación, recopilamos información de distintas fuentes, principalmente de internet, pero igual utilizamos mucho los libros que tenemos al alcance dentro de la escuela, los resultados fueron recopilados en las libretas de trabajo, tal como se muestra en las siguientes figuras.

Figura 13

Libretas de trabajo de alumnas



El propósito de realizar las investigaciones respecto a los organismos fue tener al alcance y saber sobre los lugares a los que podemos acudir cuando presenciamos o vivimos una situación de violencia, al realizar dicha investigación las y los estudiantes llegaron a la conclusión de la importancia de tener al alcance este tipo de información, para saber qué hacer en las situaciones ya mencionadas anteriormente.

Como continuación a la investigación, rescatamos de la comunidad escolar las opiniones respecto al tema, si bien, la escuela es uno de los principales lugares de socialización y donde pasamos más tiempo de nuestras vidas, también es un espacio donde se fomentan muchos tipos de violencia, principalmente los abusos de poder entre los mismos grupos. Por ello, las y los estudiantes realizaron una serie de preguntas dirigidas hacia la comunidad escolar, con el propósito de conocer específicamente las situaciones de violencia que se detectan dentro de la escuela, las respuestas fueron las siguientes

Figura 14

Violencias en la comunidad

¿Qué situaciones de violencia has presenciado o vivido dentro de la escuela?	Frecuencia con la que ocurre dentro de la escuela
Verbal (insultos, amenazas, ofensas y malas palabras en opinión al físico o la forma de ser de	85%

la alumna o alumno).	
Física (Golpes, jalones, gritos, empujones)	65%
Emocional (críticas sobre la apariencia, los círculos sociales, la familia, religión, economía, raza, orientación sexual).	90%

La tabla anterior se divide en tres categorías: emocional, física y verbal, se organiza de tal manera debido a las respuestas de las personas entrevistadas. Dicha tabla permite identificar de manera cualitativa que la violencia es un grave problema dentro de la escuela, las cifras que se presentan son alarmantes, sin embargo, las y los alumnos mencionan que las situaciones violentas pasan frecuentemente en la escuela que no es algo que los preocupe, porque “así se llevan entre ellos”, lo que genera una gran preocupación y me lleva a la pregunta ¿Qué podemos hacer nosotras y nosotros docentes desde nuestras trincheras para confrontar y generar en las y los estudiantes cuestionarse sobre las actitudes que tienen entre ellos.

El realizar las entrevistas trajo consigo una actitud de interés por parte de los y las alumnas en descubrir de qué manera podían resolver los problemas relacionados a la violencia en la escuela, se realizó una lluvia de ideas colectiva y surgieron las siguientes respuestas:

N1: - “Podemos realizar una feria en donde presentemos los tipos de violencia y las instituciones que pueden ayudarnos en esas situaciones”.

N2: - “Hay que realizar carteles para pegarlos en varios espacios de la escuela, para que cuando nuestros compañeros los vean puedan pensar sobre lo que hacen”.

N3: - “Se me ocurre que podemos invitar a un especialista en el tema para realizar pláticas en los grupos y así poder resolver nuestras dudas, porque muchas veces nos da miedo decir lo que nos pasa y nos hace sentir tristes y enojados”.

Cada una de las respuestas fue escuchada y tomada en cuenta, de manera grupal nos organizamos para definir que se harían carteles que permitieran generar conciencia en las y los estudiantes sobre las actitudes violentas que surgen entre ellas y ellos, un punto muy importante que recalqué en la presente sesión es el trabajar la empatía, se generó un círculo de diálogo donde platicamos ¿Cómo se imaginan que se sienten las personas que viven violencia?, ¿Qué pasa cuando existe el miedo de compartir lo que vivimos?, ¿A quiénes se les puede considerar nuestra red de apoyo cuando estamos en una situación que nos hace sentir vulnerables?.

Se dio espacio para el diálogo mediante un objeto, el o la alumna que tuviera el objeto podría compartir alguna experiencia o responder la pregunta directamente.

Las respuestas de manera general fueron muy cálidas, los y las alumnas respondían que en su familia encontraban una red de apoyo cuando se sentían tristes o les pasaba algún tipo de violencia, sin embargo, un punto muy importante que mencionaron fue cómo la mayoría de las veces tienen más confianza de contar este tipo de situaciones a las maestras, este punto es una gran clave para el propósito de mi presente investigación. Es complicado más no imposible generar cambios y transformaciones en nuestras aulas, generando actividades que desarrollen la duda y el pensamiento crítico en los y las alumnas, pero para que ello funcione la pieza clave somos las y los docentes que estamos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Frecuentemente se generan entre docente - alumno lazos de confianza y seguridad, convirtiendo al docente en una de las personas más significativas en la vida de niñas y niños, por ello, el darles la confianza y generar estos espacios de diálogo me parece fundamental y requisito primordial en el aula, porque muchas veces la escuela es el único espacio donde las y los estudiantes se sienten seguros o seguros.

Como parte de lo anterior, realicé una encuesta a las y los alumnos, donde se les preguntó ¿Te sientes segura o seguro al compartir tus emociones, situaciones o dudas con tus maestras y maestros?, las respuestas fueron las siguientes:

Figura. 14
Respuestas



Cómo se observa en la figura anterior, el impacto de las y los docentes es muy significativo, por lo que es de suma importancia generar espacios de reflexión y diálogo constante, dicha actividad me permite reflexionar sobre saber que aún quedan posibilidades para cambiar el mundo desde nuestra trinchera docente.

Fase 4. Reflexiones Sobre la Violencia de Género

Tabla 11

Cuarta intervención

Cuarta Intervención	
Propósito específico de la sesión:	Analizar situaciones de violencia propuestas por el grupo, identificando causas, consecuencias, posibles soluciones e instituciones de apoyo
Producto a analizar:	notas en las libretas: causas y consecuencias análisis de las encuestas

En la cuarta sesión se abrió un espacio para compartir de manera anónima situaciones que las y los alumnos quisieran compartir relacionada a violencia de género, con el propósito de compartirla de manera colectiva en un diálogo guiado, y buscar una solución entre todas y todos para esa persona, las situaciones y soluciones propuestas fueron las siguientes:

Figura 15

Situaciones de violencia y soluciones

Situación	solución propuesta de manera colectiva
-Mi papá golpeaba a mi mamá y todos mis hermanos nos poníamos muy tristes.	-Compartir a la mamá sus emociones de tristeza, y decirle que pueden buscar la manera de tener apoyo por parte de alguna organización.
-Mi hermana mayor me dice que soy gay porque no me gusta jugar fútbol.	-Hablar con la hermana y explicarle que todas y todos tenemos gustos distintos y eso no define nuestra identidad, cuando vamos creciendo vamos definiendo que nos gusta, y eso solo nos debe de importar a nosotros mismos.
-Mi mamá me pega con la chancla si no le hago caso.	-Identificar qué acciones estoy haciendo mal para que mamá se enoje, hablar con ella y explicarle que nos lastima cuando hace eso, pero ser empáticos con ella, porque también ella siente emociones.

Como se observa, son algunas situaciones que existen dentro de los contextos de las y los estudiantes, el dialogarlo y buscar solución de manera colectiva permitió aplicar lo aprendido en las sesiones anteriores, durante este proceso únicamente fui la guía que dio dirección al diálogo, ellas y ellos propusieron las soluciones, lo cual me parece muy enriquecedor, ya que les permite desarrollar la resolución de problemas, y las herramientas que adquieren durante las sesiones las pueden implementar en sus contextos más cercanos. El investigar por parte de las y los alumnos forma parte significativa del proceso de aprendizaje, ellas y ellos mismos identifican el conflicto, encontrando causas y consecuencias, y dando posibles soluciones realistas y adecuadas a sus características.

Posterior a ello, les presenté el “violentometro”, una herramienta didáctica que permite identificar, visibilizar y comprender las distintas manifestaciones de violencia, particularmente en el ámbito de las relaciones interpersonales. Su finalidad principal radica en hacer evidente que la violencia no surge de manera repentina, sino que se construye de forma progresiva, iniciando con conductas que suelen ser normalizadas y que, con el tiempo, pueden escalar hacia formas más graves.

Este recurso fue desarrollado por el Instituto Politécnico Nacional, a través de la Unidad Politécnica de Gestión con Perspectiva de Género, como una estrategia de sensibilización y prevención de la violencia de género. A partir de una representación gráfica, generalmente en forma de escala, el violentómetro clasifica diversas conductas en niveles que van desde expresiones sutiles, como los celos, el control o las descalificaciones, hasta manifestaciones más severas como las amenazas, las agresiones físicas o la violencia sexual.

Desde una perspectiva educativa, el violentómetro no solo funciona como un instrumento informativo, sino también como una herramienta formativa que favorece la reflexión crítica en las y los estudiantes. Permite cuestionar aquellas prácticas que han sido socialmente aceptadas y promueve la identificación temprana de situaciones de riesgo, contribuyendo así a la construcción de relaciones más equitativas y libres de violencia.

En este sentido, su uso dentro del aula adquiere especial relevancia, ya que facilita el abordaje de temas complejos de manera accesible y comprensible, adaptándose a distintos contextos y edades. Además, se alinea con los principios de formación integral que buscan no solo el desarrollo académico, sino también el fortalecimiento de valores como el respeto, la empatía y la igualdad.

Por lo que de manera individual se le brindó un violentometro a cada alumna y alumno, con el propósito que de tarea identificaran y categorizaran las situaciones que observaban o vivían en el violentometro, al ser una actividad sensible realicé un sondeo revisando las libretas de manera individual, y los resultados fueron los siguientes:

Figura 16
Violentómetro



Figura 17
Categorización de situaciones de violencia

situaciones en categoría verde	situaciones en categoría amarilla	situaciones en categoría roja
Bromas hirientes 80% Ley del hielo / ignorar 90% Engañar / mentir 95% Chantaje 70%	Ofender 80% Humillar en público 20% Prohibir / controlar 85% Golpear "jugando" 95% Empujar / jalonear 95%	

Al observar la tabla con los resultados obtenidos podemos identificar la gravedad de la violencia en el contexto infantil, situaciones que viven directa o indirectamente las niñas y los niños que termina por marcarlos. Al analizar el violentómetro los y las niñas se sorprendieron al identificar qué acciones tan “normales” como golpear jugando, empujar, dejar de hablarle a alguien; son violencias que generan en todas las personas emociones que nos perjudican.

El violentómetro lo considero un instrumento que toda persona debería conocer, por ello, al terminar de usarlo colocamos algunos de ellos en los espacios del salón, con el propósito de identificar cuando algunas de estas situaciones estuvieran pasando.

Al realizar esta actividad pude percatarme que las niñas pero especialmente los niños son conscientes de sus acciones, en especial aquellas que implican violencia, sin embargo, son patrones y situaciones tan arraigadas que les cuesta desaprenderlas, pero por ello, esta investigación y las actividades que se realizaron en ella, tenían como objetivo formar comunidades solidarias y empáticas, que al momento de que una situación de violencia se presente dentro o fuera del aula, sean capaces de brindar apoyo a las víctimas, con las herramientas aprendidas durante las clases.

Fase 5. Agentes de cambio

Tabla 12

Quinta intervención

Quinta Intervención	
Propósito específico de la sesión:	Generar propuesta a la dirección de la escuela. ser agentes de cambio en su entorno, vigilar
Producto a analizar:	tabla de análisis de situaciones de violencia
propuesta de los alumnos	

La penúltima sesión tenía como principal objetivo aplicar lo aprendido durante las sesiones en el contexto escolar, por lo que se asignó la tarea de convertirse en “agentes transformadores”, las alumnas y los alumnos diseñarían estrategias para identificar y abordar los problemas relacionados a las desigualdades o violencias de género dentro de la escuela.

Se asignaron roles, fue una actividad dinámica que permitió que los y las alumnas estuvieran atentas a lo que sucedía en su contexto escolar, y se encargaran de atender las problemáticas escolares.

Las últimas dos sesiones fueron muy breves por el tiempo del cual disponíamos, por lo que al finalizar la actividad solo pudimos socializar lo vivido, los resultados fueron los siguientes:

Figura 18

Problemáticas identificadas por lxs alumnxs

Problemáticas identificadas por las alumnas y	Soluciones y manejo del conflicto o desigualdad
---	---

los alumnos	
-Abuso de poder por parte de los grupos mayores hacia los menores. -Niños que no permitían que niñas jugaran fútbol. -Los niños querían acercarse a platicar con las niñas y ellas no lo permitían. -Una niña estaba siendo correteada por un niño, y el niño no le hacía caso que eso le molestaba a la niña.	-repartir equitativamente los espacios de juego para que no existieran conflictos y abuso por los más grandes. -Se realizó un pequeño equipo mixto para jugar a la hora de recreo niñas y niños. -Se delimitó cierto tiempo de clase para mezclarse niñas y niños y platicar de sus gustos e intereses. -Algunas de las y los alumnos hablaron con el niño sobre respetar el espacio de los demás y el aprender a respetar cuando alguien nos dice que no, se habló con él sobre los límites.

Se observa que son pocas las situaciones que se trataron de solucionar, sin embargo, cada una de ellas es muy significativa y con un enfoque distinto, en esta actividad es donde se observa más claro el resultado de las sesiones anteriores, donde las niñas y los niños formaron y fueron construyendo su propio pensamiento crítico, que les permitiera saber actuar ante el conflicto. Durante esta sesión recalqué la importancia de ver la realidad desde los lentes de género, los cuales nos permiten identificar nuestro panorama desde la empatía y el respeto, valores que sesión tras sesión se fueron fortaleciendo grupalmente y de manera individual.

El que las y los estudiantes interactúen con su entorno aplicando lo aprendido permite que el aprendizaje se vuelva significativo, y da paso a que ellas y ellos formen su propio criterio sobre las desigualdades, lo que también fortalece mucho la autonomía de tomar decisiones primeramente viendo por el bienestar propio.

Durante esta sesión las alumnas y los alumnos compartieron sus experiencias durante la observación y resolución de problemas, al platicar las soluciones y su efectividad generó en ellas y ellos satisfacción y orgullo por el trabajo que construyeron y fueron creando de manera comunitaria.

Posterior a ello fue importante destacar que lo aplicado durante la jornada de agentes, es fundamental transportarlo a sus contextos familiares y sociales, para compartir con los demás las herramientas de la igualdad y equidad de género, para formar y deconstruir comunidades inclusivas, que se inclinen por ver el bienestar de todas y todos, sin dejar a nadie atrás.

Fase 6. Difusión y Reflexión Final

Tabla 13

Sexta intervención

Sexta Intervención

Propósito específico de la sesión:	Que las y los estudiantes hagan propuestas para incluir a toda la comunidad estudiantil en las actividades que se realicen, promoviendo la igualdad de género
Producto a analizar:	frases, carteles, presentaciones orales

La última sesión compartimos nuestras experiencias durante todo el trayecto del proyecto, lo que más les gustó, qué es lo que aprendieron y de qué manera lo pueden transportar a sus contextos; las respuestas fueron muy favorables y positivas, surgieron más opiniones por parte de las niñas, donde mencionaban que los círculos de diálogo habían sido espacios seguros y de compartir de manera colectiva con mucha empatía, al igual que concluyeron que el aprender sobre la violencia les permitiría identificar en las situaciones de su vida cotidiana si se presentaba. Algunos otros alumnos mencionaron que este proyecto les permitió empatizar con sus compañeras mujeres, que son las que más viven violencia por nuestra cultura. Se comprometieron a seguir siendo agentes de cambio, que luchan y abogan por la justicia dentro y fuera de la escuela, permitió también que ellos puedan tener herramientas para sus relaciones interpersonales, al identificar con qué tipos de personas se quieren relacionar, siempre buscando que sean aquellas que las respeten y sobre todo respeten los límites que ponen.

A manera de cierre las alumnas y los alumnos redactaron algunas frases que colocamos a los alrededores de la escuela, las cuales buscaban generar cuestionamientos sobre la violencia, y fueran de ayuda para aquellas personas que están pasando por una situación en donde son víctimas. Algunas de las frases fueron las siguientes:

N1: “Aprende a cuidar a los demás como te gustaría que cuidaran de ti”

N2: “Si estás pasando por una situación de violencia no estás sol@, siempre hay una salida”

N3: “Luchemos por un mundo en donde las niñas y los niños podamos vivir libres y sin miedo”

N4: “Las desigualdades nos afectan a todos, ayudemos a combatirlas”

N5: “No abuses de tu poder, di no a la violencia”

N6: “Tienes más apoyo de lo que crees, no estás sol@ “

N7: “Quiero vivir en un mundo donde no tenga que limitarme por ser niño o niña”

Las frases fueron construidas en comunidad, durante la realización de ellas los guíe para la redacción y coherencia de ellas; me sorprende mucho lo que escribieron y el impacto que tuvieron en ellos, primeramente, ya que fue una actividad que los hizo sentirse escuchados, siendo empáticos entre ellos mismos, algo que en el

mismo grupo a veces es muy complicado. La actividad permitió generar en ellos el entusiasmo por exhibir sus escritos y sobre todo por sentir que ayudaban a más personas, eso es lo que más generó en ellas y ellos satisfacción.

El proyecto fue corto, sin embargo, cada una de las sesiones fue muy significativa, abrió espacios que nunca me imaginé que se pudieran construir en un aula, generó en los alumnos y alumnas opiniones críticas y con perspectiva de género, lo cual hizo que pudieran compartirlo en sus casas, un paso muy abismal para los contextos conservadores en los que viven algunas y algunos.

La construcción y sobre todo la aplicación de ese proyecto es una muestra de las grandes transformaciones que se pueden hacer desde el aula y que posteriormente las alumnas y los alumnos llevarán a sus contextos. La perspectiva de género debería de estar presente en cada una de las escuelas del país y del mundo, pero depende mucho de las y los docentes generar espacios que permitan cuestionar y generar los lentes de género, que permitan ver los panoramas desde un enfoque empático, respetuoso y solidario.

Evaluación de las intervenciones

Primera intervención

Al finalizar la primera intervención, considero que se logró cumplir el propósito planteado de introducir al alumnado en la temática del proyecto y generar las primeras reflexiones relacionadas con la igualdad y la desigualdad de género. Más allá de presentar el proyecto, esta sesión me permitió conocer las ideas, experiencias y percepciones que las niñas y los niños ya tenían respecto al tema, lo que representó un punto de partida fundamental para la construcción de los aprendizajes posteriores.

Desde el inicio me llamó la atención la facilidad con la que las y los estudiantes identificaron situaciones de violencia presentes en distintos contextos, al compartir ejemplos relacionados con su escuela, su familia, su comunidad e incluso con situaciones observadas en las noticias, pude percatarme de que la violencia forma parte de una realidad que les resulta cercana y conocida. Esta situación me generó sentimientos encontrados, ya que por una parte fue positivo observar que poseen la capacidad de reconocer diversas problemáticas sociales; sin embargo, también resultó preocupante identificar cómo muchas de estas situaciones se encuentran tan normalizadas que forman parte de su cotidianidad.

Las actividades realizadas durante la sesión me permitieron observar que las y los estudiantes reconocen con relativa facilidad algunas manifestaciones de desigualdad de género, especialmente aquellas relacionadas con la exclusión de las niñas en determinados espacios o actividades. Los dibujos elaborados mostraron situaciones vinculadas principalmente al contexto escolar, donde persisten ideas sobre lo que pueden o no pueden hacer niñas y niños. Esto me llevó a reflexionar sobre cómo los estereotipos de género continúan presentes desde edades tempranas y se reproducen constantemente en los espacios donde las infancias conviven y se desarrollan.

Otro aspecto que considero relevante es que las respuestas brindadas durante las actividades evidenciaron que el alumnado posee nociones básicas sobre igualdad de género y derechos humanos. Algunas alumnas hicieron referencia a la importancia de que hombres y mujeres tengan las mismas oportunidades, los mismos derechos y reciban un trato justo. Aunque en varios momentos sus explicaciones fueron sencillas, considero que representan conocimientos valiosos que posteriormente pudieron fortalecerse mediante el desarrollo de las siguientes intervenciones.

Durante la actividad grupal realizada en el patio escolar observé una participación activa y entusiasta por parte de la mayoría del grupo. El trabajo colaborativo favoreció el intercambio de ideas y permitió que las y los estudiantes escucharan perspectivas distintas a las propias. En diversos momentos surgieron comentarios que reflejaban cuestionamientos importantes respecto a las desigualdades que observan en su entorno. Particularmente, me sorprendió que algunas alumnas relacionaran la igualdad de género con procesos históricos que han permitido a las mujeres acceder a derechos que anteriormente les eran negados. Aunque sus explicaciones eran generales, considero que evidencian la influencia que tienen los medios de comunicación, la escuela y las conversaciones familiares en la construcción de sus conocimientos.

Como docente, esta primera sesión también representó un ejercicio importante de escucha. Frecuentemente las actividades escolares se enfocan en transmitir contenidos, pero pocas veces se generan espacios para conocer qué piensan realmente las niñas y los niños sobre problemáticas sociales que les afectan de manera directa. Escuchar sus opiniones me permitió comprender mejor las dinámicas que viven dentro y fuera de la escuela, así como identificar algunos de los prejuicios, dudas y preocupaciones que acompañan sus experiencias cotidianas.

Desde la perspectiva de la investigación-acción, esta intervención fue especialmente significativa porque permitió realizar un primer diagnóstico de las concepciones presentes en el grupo. Las respuestas obtenidas se convirtieron en un insumo fundamental para orientar las decisiones

pedagógicas posteriores, ya que evidenciaron la necesidad de profundizar en conceptos como violencia de género, igualdad, estereotipos y derechos humanos. Asimismo, me permitió reconocer que el alumnado no parte de cero; por el contrario, llega al aula con experiencias, conocimientos y vivencias que deben ser recuperadas para construir aprendizajes significativos.

Al concluir la sesión, pude percibir que las y los estudiantes comenzaron a cuestionar algunas situaciones que anteriormente consideraban normales. Aunque este cuestionamiento inicial fue apenas un primer acercamiento, considero que representó uno de los principales logros de la intervención. Coincido con Freire (2005) cuando señala que la educación debe favorecer procesos de reflexión crítica sobre la realidad, ya que únicamente a través de la problematización es posible comenzar a transformar aquello que ha sido naturalizado. En este sentido, la primera intervención permitió abrir un espacio para mirar la realidad desde otra perspectiva y sentar las bases para el trabajo que se desarrollaría durante el resto del proyecto.

Segunda intervención

Al concluir la segunda intervención, pude observar que las y los estudiantes comenzaron a profundizar en la comprensión de conceptos que anteriormente identificaban de manera superficial. Mientras que en la primera sesión se recuperaron sus saberes previos y experiencias, en esta ocasión el propósito estuvo orientado a construir colectivamente definiciones relacionadas con la igualdad, la violencia de género y otros conceptos fundamentales para el desarrollo del proyecto. Esta construcción conjunta permitió que las niñas y los niños no solamente memorizaran términos, sino que les otorgaran significado a partir de situaciones que forman parte de su vida cotidiana.

Uno de los momentos que más llamó mi atención durante esta sesión fue la conversación relacionada con el feminismo. Escuchar que una alumna asociaba la violencia de género con las manifestaciones feministas me permitió reconocer cómo ciertas ideas presentes en el contexto social y familiar influyen directamente en la manera en que las infancias interpretan los fenómenos sociales. Lejos de considerar esta intervención como un error, la entendí como una oportunidad para dialogar, aclarar conceptos y generar reflexión colectiva. A partir de ese momento confirmé que la educación con perspectiva de género implica también desmontar prejuicios y creencias que se han transmitido durante generaciones y que muchas veces son aceptadas como verdades incuestionables.

La actividad relacionada con la identificación de los distintos tipos de violencia permitió que las y los estudiantes comenzaran a mirar con otros ojos situaciones que forman parte de su entorno. A través de la lluvia de ideas, los ejemplos compartidos y la construcción de mapas mentales, observé que poco a poco lograban establecer relaciones entre los conceptos trabajados y experiencias concretas que habían observado o vivido. Varias de las participaciones hicieron referencia a dinámicas familiares, escolares y comunitarias donde la violencia se presenta de formas que muchas veces pasan desapercibidas.

Mientras escuchaba sus comentarios, no pude evitar reflexionar sobre la manera en que la violencia se encuentra normalizada dentro de muchos contextos. Algunas situaciones que describían con total naturalidad representaban formas claras de violencia verbal, emocional o de género. Esto me llevó a comprender que uno de los mayores desafíos de la intervención consistía precisamente en hacer visible aquello que ha sido invisibilizado por la costumbre. Tal como señalan diversos estudios sobre violencia de género, las prácticas discriminatorias suelen mantenerse porque se perciben como parte normal de la convivencia cotidiana.

Asimismo, considero que uno de los principales logros de esta sesión fue la creación de un espacio de confianza donde las y los estudiantes pudieron compartir experiencias personales sin temor a ser juzgados. Escucharse mutuamente permitió que reconocieran que muchas de las problemáticas que viven no son situaciones aisladas, sino expresiones de dinámicas sociales más amplias. Esta construcción colectiva del conocimiento favoreció no solamente la comprensión conceptual, sino también el desarrollo de la empatía y la sensibilidad hacia las experiencias de otras personas.

Como docente-investigadora, esta intervención me permitió confirmar la importancia de generar espacios de diálogo dentro del aula. En ocasiones se considera que hablar sobre violencia puede resultar complicado o incómodo para las infancias; sin embargo, la experiencia demostró que las niñas y los niños poseen la capacidad de reflexionar críticamente cuando se les brinda la oportunidad de hacerlo en ambientes seguros y respetuosos. Por ello, considero que esta sesión constituyó un avance significativo en el proceso de sensibilización que se pretendía alcanzar mediante el proyecto.

Tercera intervención

La tercera intervención representó uno de los momentos más enriquecedores de todo el proyecto, ya que permitió trasladar los aprendizajes construidos dentro del aula hacia la realidad social que rodea a las y los estudiantes. A diferencia de las sesiones anteriores, en esta ocasión las actividades estuvieron orientadas a investigar, dialogar con otras personas y conocer organismos e instituciones que brindan apoyo en situaciones de violencia.

Desde el inicio observé una actitud de interés y compromiso por parte del alumnado. La búsqueda de información sobre organismos de apoyo les permitió descubrir que existen diversas instituciones encargadas de proteger los derechos de las personas y atender situaciones de violencia. Más allá de memorizar nombres o funciones, considero que lo verdaderamente significativo fue que comenzaron a reconocer que existen alternativas cuando una persona atraviesa circunstancias que vulneran su bienestar o su integridad.

La realización de entrevistas dentro de la comunidad escolar constituyó otro momento especialmente relevante. Al analizar los resultados obtenidos, tanto las y los estudiantes como yo pudimos identificar la presencia constante de diversas formas de violencia dentro de la escuela. Aunque los porcentajes obtenidos resultaron preocupantes, lo que más llamó mi atención fue la naturalidad con la que algunas de estas conductas eran percibidas por quienes participaron en las entrevistas. Frases como “así nos llevamos” o “es normal” aparecieron de manera recurrente durante el análisis de la información.

Esta situación me llevó a reflexionar sobre la importancia de intervenir desde edades tempranas en la construcción de relaciones más respetuosas. Muchas veces la violencia comienza a manifestarse mediante acciones aparentemente inofensivas que terminan consolidándose como formas aceptadas de convivencia. Por ello, considero que generar espacios donde estas prácticas puedan ser cuestionadas representa una tarea fundamental dentro de la escuela.

Uno de los aspectos más significativos de esta sesión fue el círculo de diálogo relacionado con las redes de apoyo. Escuchar que muchas niñas y niños identificaban a sus maestras y maestros como personas de confianza me hizo reflexionar profundamente sobre el papel que desempeñamos dentro de sus vidas. Más allá de enseñar contenidos académicos, las y los docentes nos convertimos en figuras de acompañamiento, escucha y orientación. Esta realidad implica una gran responsabilidad, pero también una oportunidad invaluable para contribuir al bienestar de las infancias.

Al finalizar la sesión, confirmé que la educación puede convertirse en una herramienta para fortalecer la participación social y la construcción de ciudadanía. Las propuestas elaboradas por el

alumnado demostraron que poseen la capacidad de identificar problemáticas y generar alternativas para atenderlas. En este sentido, considero que la intervención contribuyó al desarrollo de una conciencia crítica que trasciende los límites del aula y se proyecta hacia la comunidad.

Cuarta intervención

La cuarta intervención representó uno de los espacios de reflexión más profundos que se construyeron durante el desarrollo del proyecto. A través de las situaciones compartidas de manera anónima, las y los estudiantes tuvieron la oportunidad de analizar problemáticas reales presentes en sus contextos familiares y sociales, lo que permitió trasladar los conceptos trabajados anteriormente hacia escenarios concretos.

Durante esta sesión observé una participación particularmente sensible y respetuosa. A pesar de la complejidad de algunas situaciones compartidas, el grupo mostró disposición para escuchar, comprender y proponer alternativas de apoyo. Esto me permitió reconocer avances importantes en el desarrollo de la empatía, ya que las respuestas dejaron de centrarse únicamente en señalar el problema para enfocarse también en comprender las emociones de las personas involucradas.

La incorporación del violentómetro constituyó un elemento fundamental para el logro de los propósitos planteados. A medida que analizábamos cada una de las conductas incluidas en la herramienta, las y los estudiantes comenzaron a cuestionar acciones que anteriormente consideraban normales. Resultó especialmente significativo observar su sorpresa al descubrir que conductas como ignorar, chantajear, humillar o empujar forman parte de distintas expresiones de violencia.

Esta actividad me permitió comprender que muchas veces las infancias son conscientes de las acciones que realizan o reciben, pero no siempre cuentan con las herramientas necesarias para interpretarlas críticamente. Por ello, considero que el violentómetro funcionó como un recurso pedagógico valioso para favorecer procesos de sensibilización y reconocimiento de conductas violentas que suelen permanecer invisibilizadas.

Como docente, esta intervención me hizo reflexionar sobre la necesidad de continuar promoviendo espacios donde las niñas y los niños puedan hablar abiertamente sobre sus experiencias y emociones. La confianza construida durante las sesiones anteriores favoreció que el alumnado participara con honestidad y apertura, lo que enriqueció significativamente el proceso de aprendizaje colectivo.

Quinta intervención

La quinta intervención constituyó una oportunidad para observar cómo los aprendizajes construidos durante el proyecto comenzaban a manifestarse en acciones concretas dentro del entorno escolar. La actividad de agentes de cambio permitió que las y los estudiantes dejaran de ocupar únicamente el papel de observadores para convertirse en participantes activos en la identificación y atención de problemáticas relacionadas con la violencia y la desigualdad.

Uno de los aspectos que más me satisfizo durante esta sesión fue observar la autonomía con la que actuaron. En distintos momentos lograron identificar conflictos, dialogar con sus compañeras y compañeros y proponer alternativas orientadas al respeto y la convivencia. Aunque las situaciones abordadas parecían sencillas, considero que representaron avances importantes en la construcción de una cultura de paz dentro del grupo.

Durante el proceso pude notar que las niñas y los niños comenzaban a mirar su realidad desde una perspectiva distinta. Situaciones que anteriormente habrían pasado desapercibidas ahora eran identificadas como expresiones de desigualdad o falta de respeto. Esto me permitió reconocer que el desarrollo del pensamiento crítico no surge de manera inmediata, sino como resultado de experiencias continuas de reflexión y análisis.

Al escuchar las experiencias compartidas por el alumnado, percibí sentimientos de satisfacción, orgullo y confianza en sus propias capacidades. Esta respuesta reafirmó mi convicción de que las niñas y los niños son capaces de participar activamente en la transformación de sus contextos cuando se les brindan oportunidades para hacerlo.

Sexta intervención

La última intervención representó un momento de cierre, pero también de proyección hacia el futuro. Más que concluir un proyecto, permitió recuperar los aprendizajes construidos durante todo el proceso y reflexionar sobre las transformaciones que habían ocurrido tanto en el alumnado como en mi práctica docente.

Escuchar las opiniones de las niñas y los niños me permitió identificar cambios significativos en la manera en que comprendían la violencia, la igualdad y las relaciones entre las personas. Muchas

de las reflexiones compartidas evidenciaban una mayor sensibilidad hacia las experiencias de otras personas y una comprensión más amplia de las consecuencias que generan las desigualdades.

Las frases elaboradas colectivamente constituyeron una muestra clara de estos aprendizajes. Cada una reflejaba valores como el respeto, la empatía, la solidaridad y la búsqueda de justicia social. Más allá de los productos finales, considero que lo verdaderamente valioso fue el proceso que permitió llegar a ellos.

Al concluir la intervención, confirmé que la educación con perspectiva de género tiene la capacidad de generar procesos de transformación significativos incluso en periodos relativamente breves. Si bien un proyecto no puede modificar por completo las estructuras sociales que reproducen la desigualdad, sí puede sembrar preguntas, generar conciencia y ofrecer herramientas para que las niñas y los niños continúen construyendo una mirada crítica sobre la realidad.

Esta experiencia fortaleció mi convicción de que la escuela puede convertirse en un espacio de transformación social cuando se promueven prácticas pedagógicas basadas en el diálogo, la reflexión y la participación activa del alumnado. Asimismo, reafirmó la importancia de seguir incorporando la perspectiva de género dentro de los procesos educativos, no únicamente como un contenido curricular, sino como una forma de comprender y relacionarnos con el mundo desde el respeto, la igualdad y la justicia social.

Capítulo VII. Conclusiones

Desde esta perspectiva, la investigación permitió responder a la pregunta planteada al inicio del estudio: ¿cómo una intervención pedagógica con perspectiva de género puede favorecer el cuestionamiento de estereotipos y desigualdades presentes en los materiales y prácticas escolares de un grupo de quinto grado de primaria?

Los resultados obtenidos permiten afirmar que una intervención pedagógica diseñada desde la perspectiva de género sí favorece el reconocimiento, análisis y cuestionamiento de estereotipos y

desigualdades presentes en el contexto escolar. A través de las distintas actividades implementadas, las alumnas y los alumnos lograron identificar situaciones de desigualdad que anteriormente pasaban desapercibidas, reflexionar sobre los roles tradicionalmente asignados a mujeres y hombres, cuestionar diversas formas de discriminación y generar propuestas orientadas a construir relaciones más igualitarias dentro y fuera del aula.

En este sentido, el supuesto de investigación se confirma, ya que la implementación de una intervención pedagógica con perspectiva de género favoreció el reconocimiento y cuestionamiento de estereotipos y desigualdades presentes en los materiales y prácticas escolares de educación primaria. Aunque los cambios observados no pueden entenderse como transformaciones definitivas ni inmediatas, sí constituyen avances significativos en la construcción de una mirada crítica por parte de las y los estudiantes.

Uno de los aspectos más importantes que permitió identificar esta investigación es que las niñas y los niños poseen una gran capacidad para reflexionar sobre la realidad social cuando se les brindan espacios adecuados para hacerlo. En diversas ocasiones se considera que hablar de género en educación primaria es un tema complejo o poco pertinente para estas edades; sin embargo, los resultados mostraron lo contrario. Las alumnas y los alumnos fueron capaces de reconocer situaciones de desigualdad, expresar opiniones fundamentadas, escuchar perspectivas diferentes y construir propuestas colectivas para generar cambios en su entorno inmediato.

Estos hallazgos coinciden con lo planteado por Paulo Freire, quien señala que la educación debe orientarse al desarrollo de una conciencia crítica que permita a las personas comprender la realidad para transformarla. Desde esta perspectiva, la intervención desarrollada no buscó únicamente transmitir información sobre igualdad de género, sino generar procesos de reflexión que permitieran a las y los estudiantes convertirse en sujetos activos capaces de cuestionar aquello que observan en su entorno.

Asimismo, los resultados obtenidos permiten reconocer que muchos de los estereotipos identificados por el alumnado tienen su origen en procesos de socialización que comienzan desde edades tempranas y que son reforzados por distintos agentes sociales, entre ellos la familia, los medios de comunicación y la propia escuela. Tal como señala Marta Lamas, el género constituye una construcción sociocultural que asigna expectativas, comportamientos y características diferenciadas a mujeres y hombres. Estas construcciones suelen presentarse como naturales, cuando en realidad son producto de procesos históricos y culturales que pueden ser modificados.

Durante la fase diagnóstica fue posible identificar diversos estereotipos presentes en las percepciones de las y los estudiantes, así como en algunos materiales y dinámicas escolares. Entre ellos destacaron ideas relacionadas con las actividades que “deben” realizar mujeres y hombres, profesiones asociadas a determinados géneros, formas diferenciadas de participación y expectativas distintas respecto a comportamientos considerados apropiados para niñas y niños. Estas observaciones permitieron cumplir el primer objetivo específico de la investigación, orientado a identificar los estereotipos y sesgos de género presentes en los materiales educativos y en las dinámicas escolares desde la perspectiva del alumnado.

La importancia de esta fase radica en que permitió comprender que las desigualdades de género no siempre se manifiestan de manera explícita. En muchas ocasiones aparecen en pequeños detalles, comentarios cotidianos, imágenes presentes en los libros de texto, formas de organización del trabajo escolar o expectativas diferenciadas hacia niñas y niños. Precisamente por ello resulta fundamental que las y los docentes desarrollen una mirada crítica que les permita identificar estos elementos y reflexionar sobre su impacto en los procesos educativos.

Respecto al segundo objetivo específico, relacionado con el diseño de actividades pedagógicas desde el aprendizaje basado en proyectos y la perspectiva de género, la investigación demostró que es posible integrar estos enfoques dentro de las prácticas escolares de manera significativa. Las actividades desarrolladas permitieron que las y los estudiantes participaran activamente en la construcción de conocimientos, establecieran conexiones con situaciones de su vida cotidiana y generaran propuestas concretas para promover relaciones más equitativas.

El aprendizaje basado en proyectos favoreció que las reflexiones no permanecieran únicamente en el plano teórico, sino que se tradujeran en acciones y productos elaborados por las propias alumnas y alumnos. Esto coincide con los planteamientos de la Nueva Escuela Mexicana, que promueve procesos educativos centrados en la participación activa, el pensamiento crítico, la inclusión y la transformación de la realidad social.

Sin embargo, esta investigación también permitió reconocer que incorporar la perspectiva de género dentro de la práctica docente implica enfrentar diversos retos. Uno de ellos es la persistencia de creencias y discursos profundamente arraigados tanto en estudiantes como en personas adultas. Los estereotipos de género forman parte de estructuras sociales históricas que han sido normalizadas durante generaciones, por lo que su cuestionamiento suele generar resistencias, dudas e incluso incomodidades.

En este punto cobran especial relevancia los aportes de Pierre Bourdieu, quien explica cómo determinadas formas de dominación se reproducen de manera simbólica hasta parecer naturales para quienes las viven. Muchas de las desigualdades identificadas durante la investigación responden precisamente a esta lógica: prácticas que han sido tan normalizadas que dejan de ser cuestionadas. Por ello, uno de los principales logros de la intervención fue precisamente abrir espacios de diálogo que permitieran visibilizar aquello que habitualmente permanece oculto.

En relación con el tercer objetivo específico, orientado a valorar los alcances de la intervención pedagógica, los resultados muestran avances importantes en el reconocimiento y cuestionamiento de estereotipos de género. A lo largo de las sesiones fue posible observar cambios en las reflexiones expresadas por las y los estudiantes, una mayor disposición para analizar críticamente situaciones de desigualdad y una creciente capacidad para proponer alternativas orientadas a la construcción de relaciones más equitativas.

Si bien el tiempo de intervención fue limitado y no permite afirmar que se produjeron transformaciones permanentes, sí evidencia que la escuela puede convertirse en un espacio privilegiado para promover procesos de reflexión crítica sobre la igualdad de género. Los cambios sociales

profundos requieren tiempo, continuidad y compromiso colectivo; sin embargo, cada experiencia de cuestionamiento representa un paso importante hacia la construcción de sociedades más justas.

Otro aspecto relevante que deja esta investigación es la necesidad de reconocer el papel fundamental que desempeña el profesorado en estos procesos. Como docentes, nuestras acciones, comentarios, expectativas y decisiones pedagógicas tienen un impacto significativo en la manera en que las niñas y los niños comprenden el mundo. Por ello, incorporar una perspectiva de género en la práctica educativa implica también un ejercicio constante de reflexión personal.

Durante el desarrollo de esta investigación comprendí que trabajar desde una perspectiva de género no consiste únicamente en hablar sobre igualdad entre mujeres y hombres. Implica cuestionar nuestras propias creencias, reconocer los privilegios y desigualdades que atraviesan nuestra realidad, revisar críticamente los materiales que utilizamos y analizar de qué manera nuestras prácticas pueden contribuir, consciente o inconscientemente, a reproducir estereotipos.

En este sentido, coincido con los planteamientos de bell hooks, quien entiende la educación como una práctica de libertad capaz de generar procesos de transformación individual y colectiva. Educar desde una perspectiva crítica implica asumir la responsabilidad ética de crear espacios donde todas las personas puedan participar, expresarse y desarrollarse en condiciones de igualdad.

Asimismo, la investigación permitió reconocer que la perspectiva de género no debe entenderse como un contenido aislado o una actividad ocasional dentro del currículo escolar. Por el contrario, constituye un enfoque transversal que puede incorporarse en múltiples espacios, asignaturas y proyectos educativos. La construcción de una educación más equitativa requiere que estos principios formen parte de la cultura escolar cotidiana y no únicamente de intervenciones específicas.

La Nueva Escuela Mexicana representa una oportunidad importante para avanzar en este propósito. Sus principios orientados a la inclusión, la equidad, el respeto a la diversidad y la justicia social ofrecen un marco favorable para desarrollar propuestas pedagógicas con perspectiva de género. No obstante, para que estos principios trasciendan el discurso, resulta indispensable que las y los docentes cuenten con procesos de formación, acompañamiento y reflexión que les permitan traducirlos en prácticas concretas dentro del aula.

Por otra parte, esta investigación también presenta algunas limitaciones que es importante reconocer. El estudio se desarrolló en un contexto específico, con un grupo determinado y durante un periodo limitado de tiempo. Por ello, los resultados no pueden generalizarse a todos los contextos educativos. Además, los procesos de transformación relacionados con las creencias y actitudes de género suelen requerir intervenciones sostenidas a largo plazo para consolidarse.

A pesar de estas limitaciones, considero que los hallazgos obtenidos aportan elementos valiosos para futuras investigaciones e intervenciones educativas. Sería pertinente desarrollar estudios que den seguimiento a estos procesos durante periodos más prolongados, incorporen la participación de familias y docentes, o exploren la perspectiva de género en otros niveles educativos.

Más allá de los resultados obtenidos, esta investigación transformó profundamente mi propia mirada sobre la práctica docente. Comprendí que educar implica mucho más que enseñar contenidos; implica acompañar procesos humanos, escuchar, cuestionar, aprender junto con las y los estudiantes y reconocer que cada experiencia educativa tiene el potencial de generar cambios significativos.

Hoy concluyo este trabajo convencida de que la educación sigue siendo una de las herramientas más poderosas para construir una sociedad más justa. Aunque las desigualdades de género continúan presentes en distintos ámbitos de la vida social, la escuela tiene la posibilidad de convertirse en un espacio donde estas realidades puedan ser analizadas críticamente y transformadas colectivamente.

Esta investigación representa apenas un pequeño aporte dentro de un campo amplio y complejo que continúa demandando atención, reflexión y compromiso. Sin embargo, también demuestra que los cambios comienzan con acciones concretas, con preguntas incómodas, con conversaciones que invitan a pensar y con docentes dispuestas y dispuestos a cuestionar aquello que durante mucho tiempo se ha considerado normal.

Por ello, más que presentar respuestas definitivas, este trabajo busca abrir nuevas preguntas y motivar a otras y otros docentes a emprender procesos similares. No tengamos miedo de cuestionar, de reflexionar ni de transformar nuestras prácticas. Los cambios más importantes rara vez comienzan con grandes acciones; generalmente nacen en lo cotidiano, en una conversación dentro del aula, en una actividad que invita a pensar diferente o en una pregunta que desafía aquello que parecía incuestionable.

México necesita una ciudadanía crítica, participativa y comprometida con la construcción de una sociedad más equitativa. Necesita personas capaces de reconocer las injusticias presentes en su entorno y actuar para transformarlas. Y esa formación comienza, muchas veces, dentro de las escuelas.

Finalmente, esta investigación reafirma mi convicción de que el aula es un espacio profundamente poderoso para la transformación social. Cada reflexión construida, cada estereotipo cuestionado y cada propuesta elaborada por las alumnas y los alumnos representa una semilla que puede crecer más allá de los límites de la escuela. Tal vez los cambios observados durante esta intervención parezcan pequeños frente a la magnitud de las desigualdades existentes, pero precisamente las grandes transformaciones sociales se construyen a partir de pequeñas acciones sostenidas en el tiempo.

Por ello, concluir este trabajo no significa cerrar un proceso, sino reconocer el inicio de una responsabilidad permanente como futura docente: continuar aprendiendo, cuestionando y construyendo espacios educativos donde todas las niñas y todos los niños puedan desarrollarse con libertad, dignidad y oportunidades equitativas. Apostar por una educación con perspectiva de género es apostar por una educación más humana, más democrática y más justa; una educación capaz de formar personas que no permanezcan indiferentes ante las desigualdades, sino que se conviertan en agentes de cambio dentro de sus comunidades y de la sociedad en general.

Bibliografía

Acker, S. (1994). *Gendered education: Sociological reflections on women, teaching and feminism*. Open University Press.

American Psychological Association. (2017). *Ethical principles of psychologists and code of conduct*. <https://www.apa.org/ethics/code>

Apple, M. W. (1986). *Teachers and texts: A political economy of class and gender relations in education*. Routledge & Kegan Paul.

Beauvoir, S. de. (1949). *El segundo sexo*. Éditions Gallimard.

BERA. (2018). *Ethical guidelines for educational research* (4th ed.). British Educational Research Association. <https://www.bera.ac.uk/publication/ethical-guidelines-for-educational-research-2018>

Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.

Blanco, N. (2011). La perspectiva de género en los libros de texto de educación primaria. *Revista de Educación*, 354, 263–288.

Blázquez, C. (2018). Género, educación y cultura: Análisis de las desigualdades en el ámbito escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 77(1), 45–63.

Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama.

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1970). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Popular.

Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life*. Basic Books.

Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. Routledge.

Butler, J. (1993). *Bodies that matter: On the discursive limits of “sex”*. Routledge.

Butler, J. (2004). *Undoing gender*. Routledge.

Butler, J. (2018). Teoría performativa de género. *Psicología y Mente*.

Calvo, A., & Susinos, T. (2010). ¿Seguimos hablando de desigualdad? Un análisis de los libros de texto de educación primaria desde la perspectiva de género. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(2), 179–198.

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2019). *Ley General de Educación*. Diario Oficial de la Federación. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>

Cárdenas-Rodríguez, R., Hernández-Ramírez, E., & Valdés, M. (2023). *Educación y perspectiva de género: Desafíos para la equidad en el aula contemporánea*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Carvalho, M. E. P. (2003). *Gênero e educação: Um olhar sobre os livros didáticos de ciências*. Editora da Universidade Estadual de Campinas.

Carvalho, M. E. P. (2011). *Gênero, educação e diversidade: Desafios para a formação docente*. Editora da Universidade Federal de Santa Catarina.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2024). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Diario Oficial de la Federación. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>

Davies, B. (1993). *Shards of glass: Children reading and writing beyond gendered identities*. Allen & Unwin.

Delgado, M. (1993). *La imagen de la mujer en los libros de texto gratuitos*. Instituto de la Mujer.

Flick, U. (2015). *Introducción a la investigación cualitativa* (2.^a ed.). Morata.

Flores, R., & Hernández, L. (2015). Género y educación: Análisis de los libros de texto gratuitos de primaria en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67), 1123–1148.

Follari, R. (2007). *La educación en tiempos de incertidumbre: Ensayos sobre pedagogía crítica*. Homo Sapiens Ediciones.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

García-Pérez, R., & Rebollo-Catalán, A. (2017). La reproducción de estereotipos de género en los materiales didácticos de educación primaria. *Revista Complutense de Educación*, 28(3), 745–761.

Giroux, H. A. (1997). *Cruzando límites: Trabajadores culturales y políticas educativas*. Paidós.

Gómez, L., & Ruiz, M. (2020). Actividades y ejemplos en los libros de texto gratuitos de primaria: Un análisis de género. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(1), 87–114.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Sage.

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.

hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.

Jiménez Andújar, E. M. (s. f.). *Análisis de la mujer y la niña en las imágenes de los libros de texto escolares de Educación Primaria*. Universidad de Zaragoza. Recuperado el 10 de octubre de 2025, de https://zaguan.unizar.es/record/149894/files/texto_completo.pdf

Lagarde, M. (1996). *Género y feminismo: Desarrollo humano y democracia*. Horas y Horas.

Lagarde, M. (2015). *Los cautiverios de las mujeres: Madresposas, monjas, putas, presas y locas*. Siglo XXI Editores.

Lagarde, M. (2022). *Claves feministas para la negociación en el amor*. Siglo XXI Editores.

Lamas, M. (Comp.). (1996). *El género: La construcción cultural de la diferencia sexual*. PUEG-UNAM.

Lamas, M. (2000). Usos, dificultades y posibilidades de la categoría género. *Papeles de Población*, 6(25), 147–178.

Llanos, P. (2010). *Género y educación en Chile: Análisis de los libros de texto de educación básica*. Ediciones Universidad de Chile.

Lomas, C. (1999). *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. Paidós.

Lomas, C. (2004). *Los chicos también lloran: Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*. Paidós.

López-Navajas, A. (2014). La ausencia de las mujeres en los contenidos escolares. *Cuestiones de Género: De la Igualdad y la Diferencia*, 9, 137–154.

Martínez, L. (2018). *Historia de los libros de texto gratuitos en México: 1959–2017*. Secretaría de Educación Pública.

Martínez, S., & López, A. (2012). Discursos docentes y construcción de género en el aula de primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 42(3), 91–116.

Mendoza, C. (2018). *Análisis de estereotipos de género en los libros de texto gratuitos de quinto grado* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional].

Morgade, G. (1997). *La docencia para el cambio: Género y educación en Argentina*. Miño y Dávila.

Morgade, G. (2001). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón: El currículum oculto de género en la escuela*. Ediciones Novedades Educativas.

Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

ONU Mujeres. (2020). *Hechos y cifras: Poner fin a la violencia contra las mujeres*.

Ramírez, E. (2005). *Género y educación: Los libros de texto gratuitos en México*. Plaza y Valdés.

- Ríos, P. (2005). *Género y actividad física en la escuela chilena*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Rockwell, E. (1995). *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica.
- Rojas, M. (2006). Prácticas docentes y estereotipos de género en escuelas primarias mexicanas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(2), 1–18.
- Sadker, M., & Sadker, D. (1994). *Failing at fairness: How America's schools cheat girls*. Scribner.
- Sautu, R. (2005). *Todo es teoría: Objetivos y métodos de investigación*. Lumiere.
- Scott, J. W. (1996). El género: Una categoría útil para el análisis histórico. En M. Lamas (Comp.), *El género: La construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 265–302). PUEG-UNAM.
- Secretaría de Educación Pública. (1960). *Los libros de texto gratuitos: Memoria de su creación*. Talleres Gráficos de la Nación.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2023). *Libros de texto gratuitos. Quinto grado*. Gobierno de México.
- Subirats, M. (1994). *La coeducación: Dos sexos en un solo mundo*. Octaedro.
- Subirats, M., & Brullet, C. (1988). *Rosa y azul: La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Instituto de la Mujer.
- UNESCO. (2015). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. UNESCO.
- UNESCO. (2015). *Guía para la integración de la igualdad de género en la educación*. UNESCO.
- UNESCO. (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*. UNESCO.

Planeación anexa de la intervención docente

TÍTULO: “La niñez unida contra la violencia de género”.						
Fase: 5 Grado: Quinto			Fecha de inicio: 24 de noviembre de 2025 Fecha de cierre: 1 de Diciembre de 2025			
Propósito: Analizar cómo la violencia de género afecta socialmente, cómo está presente en la convivencia cotidiana en casa, la escuela y la comunidad; con el propósito de identificar sus causas y consecuencias para buscar alternativas que permitan construir una sociedad inclusiva e igualitaria.						
Problema de la comunidad: Problemas relacionados a la violencia de género en la escuela.						
Campo Formativo (Seleccionar uno, varios o todos)			Procesos de Desarrollo de Aprendizaje			
Ética, Naturaleza y Sociedades			- Analiza críticamente las causas y consecuencias sociales, culturales e históricas de la violencia de género, asociadas a estereotipos o prejuicios sobre la feminidad y la masculinidad en sociedades y comunidades patriarcales, que pueden llevar a un trato desigual.			
Producto o proceso central a lograr: Círculo de diálogo para generar propuestas de acciones para vivir sin violencia de género: carteles, collage que demuestren acciones que promuevan la igualdad de género.						
EJES ARTICULADORES						
Inclusión	Pensamiento crítico	Interculturalidad crítica	Igualdad de género	Vida saludable	Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura	Artes y experiencias estéticas
X	X		X	X		
Momento		Actividades			Evaluación formativa	
Nos motivamos Lunes 24 de Noviembre de 2025.		- Explicar el título del proyecto y el propósito del mismo: Analizar cómo la violencia de género afecta socialmente, cómo está presente en la convivencia cotidiana en casa, la escuela y la comunidad; con el propósito de identificar sus causas y consecuencias para buscar alternativas que permitan construir una sociedad inclusiva e igualitaria. Especificar que el proyecto se elaborará durante un período de dos semanas. Leer la página 204 del Libro de texto Proyectos comunitarios. - Observar el siguiente vídeo: “Igualdad de género Objetivos de desarrollo sostenible para niños ODS 5”. - Organizar al grupo en dos equipos y explicar que la siguiente actividad consistirá en una “carrera de relevos”, a cada equipo se le dará un			• Comprende el significado de igualdad de género • Reconoce la relación entre igualdad de género y derechos de las niñas y los niños • Escucha y genera argumentos personales • Identifica las causas y consecuencias de problemáticas relacionadas a la desigualdad de género	

	papelito con una pregunta, y se irán pasando entre ellos las preguntas hasta contestar correctamente, salir al patio a realizar dicha actividad, las preguntas serán las siguientes: - ¿Qué significa “igualdad de género”? - ¿Por qué la igualdad de género es importante para todas las niñas y niños? - ¿Qué relación presenta la igualdad de género con los derechos de las niñas y los niños? - ¿Por qué todavía existen desigualdades de género en muchos lugares? - ¿Qué puede ocurrir cuando no hay igualdad entre niñas y niños? - Si fueras maestra o maestro ¿Qué cambio implementarías en tu salón para que haya más igualdad de género? - TAREA: Dibujar lo que más les haya impactado de una situación de desigualdad de género que hayan observado en su comunidad. Y pedir a los alumnos responder ¿Cuáles son las consecuencias de dicha desigualdad?	
Planificamos Martes 25 de Noviembre de 2025	1. Cuestionar: ¿Qué sabemos sobre igualdad y violencia de género?, tomar participaciones de manera aleatoria. 2. Repartir las <i>tarjetas de conceptos</i>, pedir a los alumnos que formen las definiciones de igualdad de género y violencia de género. Las tarjetas tendrán escrito lo siguiente: - Violencia de género: es cualquier acto que cause daño físico, sexual, psicológico o económico a una persona por su género, afectando desproporcionadamente a las mujeres debido a la desigualdad histórica de poder. Incluye una gama de comportamientos como amenazas, coacción,	● Diferencia los conceptos de igualdad, equidad, roles, violencia de género y lenguaje inclusivo. ● Reconoce los tipos de violencia. ● Comprende cómo la violencia afecta a la vida cotidiana. ● Participa activamente aportando ejemplos y reflexiones.

	privación de libertad, humillaciones y discriminación, y ocurre tanto en la esfera pública como privada - Igualdad de género: es el principio de que mujeres, hombres, niñas y niños deben gozar de los mismos derechos, recursos, oportunidades y responsabilidades. Significa eliminar toda forma de discriminación basada en el género para que todas las personas puedan participar plenamente en todos los ámbitos de la vida y alcanzar su máximo potencial. 3. Presentar las siguientes diapositivas y pedir que a la vez elaboren un mapa mental con las ideas principales de cada concepto (igualdad, equidad, roles de género, violencia, lenguaje inclusivo). 4. Explicar que existen diversos tipos de violencia mediante el Anexo C "infografía tipos de violencia", donde se presenta qué es violencia física, violencia sexual, violencia emocional, violencia económica y acoso. 5. Presentar a la par las diapositivas que muestran imágenes de los tipos de violencia, para que los alumnos identifiquen cuál tipo es. 6. Reflexionar de manera grupal ¿Cómo la violencia impacta la vida de las personas? ¿Cómo puedo ayudar a prevenir estos tipos de violencia?, ¿Qué debo hacer si observo algún caso de violencia en mi casa, escuela o comunidad? 7. TAREA: Investigar algún organismo estatal o nacional que brinde ayuda en caso de violencia.	
INDAGAMOS Miércoles 26 de Noviembre de 2025	1. Recuperar lo investigado en la tarea, cuestionar ¿Cuáles organismos nos pueden brindar apoyo en una	1. Comprende la utilidad del "violentómetro" como herramienta para identificar

	situación de violencia?, a la par que las y los alumnos participan, escribir una lista en el pizarrón con los nombres de dichas instituciones. - Dividir al grupo en equipos, cada equipo se encargará de elaborar un cartel respecto a cada organismo investigado, especificar que dicho cartel se colocará en una parte visible de la comunidad, con el propósito de que las personas puedan observarlo. - Explicar que la violencia es un problema que muchas personas viven día a día, pero existen emociones como el miedo, la preocupación o la tristeza que les impide pedir ayuda. La violencia se puede medir por escalas, al igual que hay diversos tipos hay diversos niveles de ella. - Presentar las siguientes diapositivas del "Violentómetro". - Entregar el Anexo D "Violentómetro", en el cual los alumnos identificarán con colores las escalas del violentómetro y cuáles son sus características. - Explicar la importancia de identificar si en alguno de nuestros entornos existe algún tipo de violencia. Posterior a ello, Leer la página 206 del LTG "violencia de género", enfatizar que en casa muchas veces existe desigualdad cuando se distribuyen las tareas domésticas de manera inequitativa, explicar la TAREA, la cual consistirá en casa investigar en base a la página 207 quiénes se encargan de hacer las tareas domésticas en el hogar. - De manera grupal elaborar una lista de preguntas dirigidas a personas de la comunidad, con el propósito de realizar una entrevista para preguntar cuáles son	los niveles y tipos de violencia. - Identifica la desigualdad de género en tareas domésticas y profesiones. - Expone la información investigada de manera fluida. - Registra y organiza los resultados de las entrevistas. - Interpreta una gráfica de barras que representa los resultados de las entrevistas.
--	---	---

	las tareas domésticas que hacen en el hogar , y los trabajos y profesiones que ejercen o quieren estudiar. 8. Registrar los hallazgos en las libretas de trabajo. 9. Reflexionar de manera grupal las respuestas, hacer un sondeo de los resultados y elaborar una gráfica de barras para identificar si existe desigualdad de género en las actividades, tareas y trabajos que hacen las mujeres y los hombres. 10. Analizar de manera grupal: ¿Qué pasa cuando existe desigualdad en las tareas que elaboran las personas?, ¿Cómo se sentirán aquellas que tienen que elaborar más cosas?.							
RESOLVEMOS Jueves 27 de Noviembre de 2025	- Entregar un pedazo de hoja a cada alumno, pedir que en él escriban una situación de violencia que hayan visto o escuchado, después colocar las respuestas en un buzón. - Escribir la siguiente tabla en el pizarrón: <table border="1"> <thead> <tr> <th>Situación de violencia</th><th>Consecuencias</th><th>Soluciones</th></tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td><td></td><td></td></tr> </tbody> </table> - Sacar un papelito de manera aleatoria, leerlo en voz alta e identificar de manera grupal las consecuencias de dicho problema, proponer respuestas justas para solucionarlo, compartir qué instituciones podrían brindar apoyo. - Con base en lo analizado, realizar carteles con mensajes de igualdad y no violencia en equipo, con el propósito de colocar los carteles en una parte visible de la escuela. - TAREA: Realizar la página 210 del LTG, en la cual deberán de dibujar a personas realizando ciertas profesiones u oficios.	Situación de violencia	Consecuencias	Soluciones				• Comprende que la violencia tiene causas, consecuencias y soluciones posibles, • Identifica acciones individuales y colectivas para contribuir a prevenir la violencia. • Participa en el análisis de casos proponiendo soluciones. • Colabora activamente en la elaboración de carteles mostrando creatividad y trabajo en equipo.
Situación de violencia	Consecuencias	Soluciones						
PRODUCIMOS Viernes 28 de Noviembre de 2025	• Analizar de manera grupal los dibujos elaborados, mediante votación identificar si se asociaron más las	• Valora la libertad como un derecho para todas las personas						

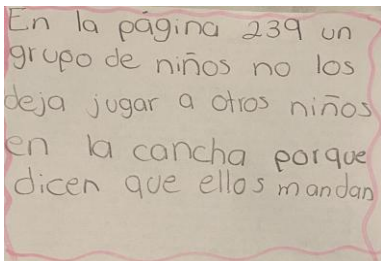
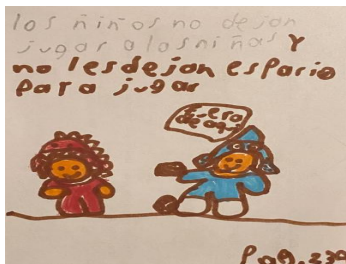
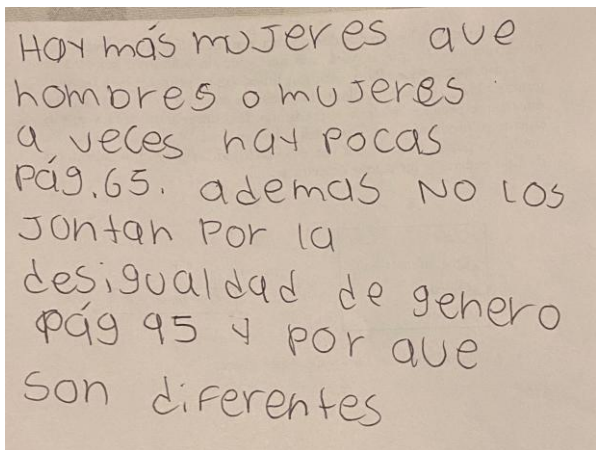
	mujeres o los hombres a las profesiones u oficios. Después explicar que el propósito de la igualdad de género no es hacer más o menos a mujeres u hombres, es brindarles los mismos espacios, como lo son las profesiones u oficios. • Presentar las diapositivas de “Lenguaje incluyente”, en donde se explicará la importancia de incluir a mujeres y hombres cuando nos comunicamos, ya que en algunas ocasiones se invisibiliza a las mujeres. • Contestar de manera individual la página 211 del LTG. • Entregar de manera individual el Anexo E “¿Qué quiero ser de grande?” una ficha en la que las alumnas y los alumnos registran la profesión u oficio que desean ser de grandes, destacar que ambos géneros pueden estudiar todas las carreras. • Exponer brevemente los resultados de dicha actividad. • Reflexionar de manera grupal la importancia de saber que ninguna profesión u oficio tiene género, y mostrarles el siguiente vídeo: “Igualdad de género, profesiones y oficios (Canal “Escuela Especial de Lenguaje Amulen”) . • Escribir las siguientes preguntas y pedir que las respondan conforme va pasando el vídeo, entregar un post it para que las escriban. • ¿Cómo cambia la vida de una persona cuando tiene libertad para elegir la profesión u oficio que quiere, sin importar su género? • ¿Qué podrías hacer tú, en la escuela o en tu casa, para que más niñas y niños sientan que pueden ser lo que quieran ser, sin importar su género?	• Contesta reflexivamente las páginas del libro • Participa activamente en la exposición de su trabajo.
--	--	--

	• Guardar los post it para la actividad final, la cual será elaborar un mural colectivo donde se reúna todo lo aprendido durante el proyecto. • TAREA: Investigar la biografía de una persona que haya estudiado la profesión u oficio que quieren ser de grandes, traer una imagen y una investigación en donde se describa de qué manera esa persona logró sus sueños, especificar que esa tarea se expondrá la próxima sesión.	
Socializamos Lunes 1 de Diciembre de 2025.	• Exponer las investigaciones de tarea, pedir a cada alumna y alumno que presente el referente que investigó, y por qué lo escogió. • Después de terminar de escuchar las exposiciones aplicar la pausa activa "Motivándonos", la cual consiste en entregar una hoja a cada alumno, la cual deberán de pegarse en la espalda, explicar que en ella deberán de escribir un mensaje motivacional para sus compañeras y compañeros, con el propósito de motivarlos para que puedan lograr lo que quieren ser de grandes. • Al terminar dicha actividad, en un papel craft escribir en el centro el título "Creando un mundo igualitario", en él los alumnos deberán de pegar las imágenes de los referentes que investigaron, los post its que hicieron la sesión anterior. • Pegar el cartel en una parte visible del salón. • Colocar las sillas en círculo, en el centro utilizar un peluche el cual servirá para dar la palabra. Acordar los acuerdos: • Escuchar sin interrumpir. • Respetar todas las opiniones. • No juzgar ni burlarse. • Todo lo que se dice en el círculo se trata con respeto.	• Comprende que la igualdad implica respeto, empatía y oportunidades para todos. • Expone su investigación de manera clara. • participa de manera colaborativa integrando sus aportes y escritos. • Fórmula acuerdos de convivencia igualitaria, aplicables a su entorno escolar y familiar.

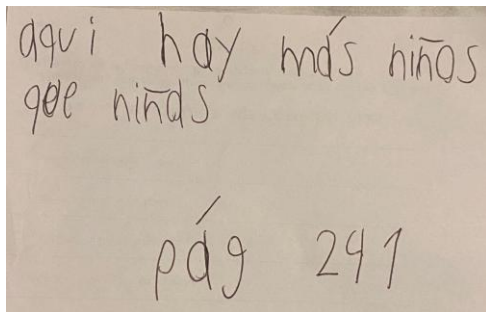
	• Explicar que se compartirán ideas para construir una escuela y una comunidad en donde todas y todos podamos vivir sin violencia, con respeto e igualdad. • Realizar la dinámica “telaraña de la igualdad”, con estambre cada alumna y alumno dice una palabra que asocie con “igualdad” y pasa el hilo a otra compañera o compañero, al finalizar se forma una red que simboliza cómo todos están conectados. • Para deshacer la telaraña se irán pasando el estambre nuevamente, pero esta vez dirán un “acuerdo de convivencia igualitaria”, con frases cortas, por ejemplo: • Me comprometo a respetar • Quiero escuchar más • Tratamos con respeto a todas las personas • Apoyamos a quienes sufren violencia. • Reflexionar ¿Qué aprendimos? ¿Qué podemos cambiar en nuestra escuela y hogar para vivir en una comunidad más igualitaria y sin violencia?	
RECURSOS	• Anexo C “Infografía tipos de violencia. • Libro de texto: Proyectos Comunitarios. • Anexo D “Violentómetro” • Laptop • Proyector • Hojas de máquina • Buzón • Diapositivas “La niñez unida contra la violencia de género”. • Post it • Papeletos con preguntas. • Tarjetas con conceptos: Igualdad de género y violencia de género.	

Anexos

Respuestas al Metaplan

Anexo	Transcripción
Anexo 1 	“En la página 239 un grupo de niños no los deja jugar a otros niños en la cancha porque dicen que ellos mandan”.
Anexo 2 	“Los niños no dejan jugar a las niñas y no les dejan espacio para jugar”.
Anexo 3 	“Hay más mujeres que hombres o mujeres a veces hay pocas Pág. 65 además no los juntan por la desigualdad de género Pág 65 y porque son diferentes”.

Anexo 4

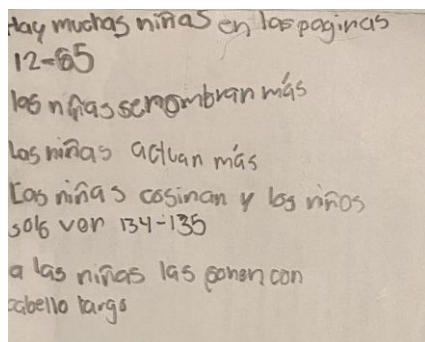


aquí hay más niños
que niñas

pág 241

“Aquí hay más niños que niñas”.

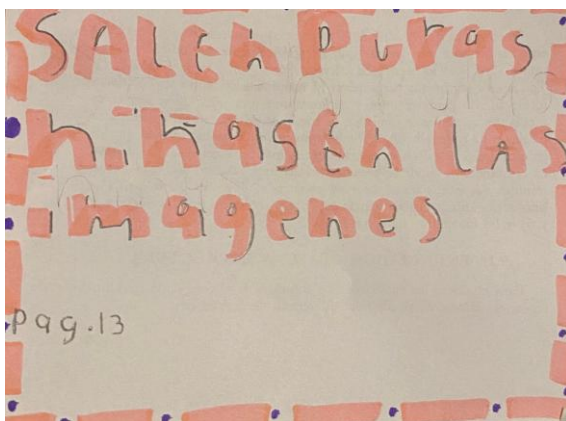
Anexo 5



hay muchas niñas en las páginas
12-85
las niñas se nombran más
las niñas actúan más
las niñas cosinan y los niños
solo ven 134-135
a las niñas las ponen con
cabello largo

“Hay muchas niñas en las páginas 12-85 las niñas se nombran más, las niñas actúan más, las niñas cosinan y los niños solo ven 134-135, a las niñas las ponen con cabello largo”.

Anexo 6

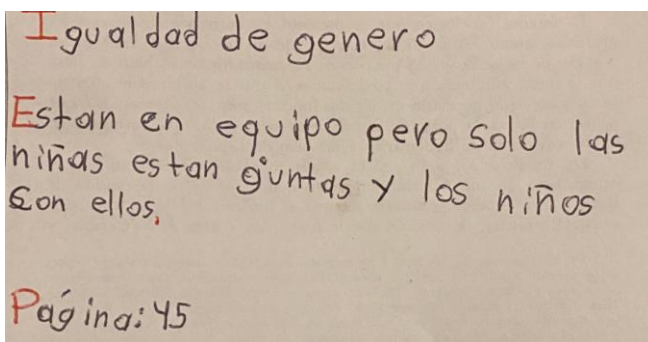


SALEN PURAS
NIÑAS EN LAS
IMÁGENES

pág. 13

“Salen puras niñas en las imágenes”

Anexo 7



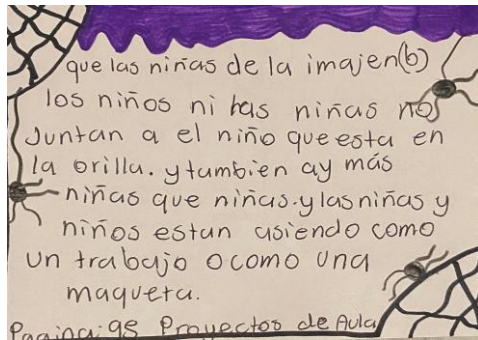
Igualdad de genero

Estan en equipo pero solo las
niñas estan juntas y los niños
con ellos.

Página: 45

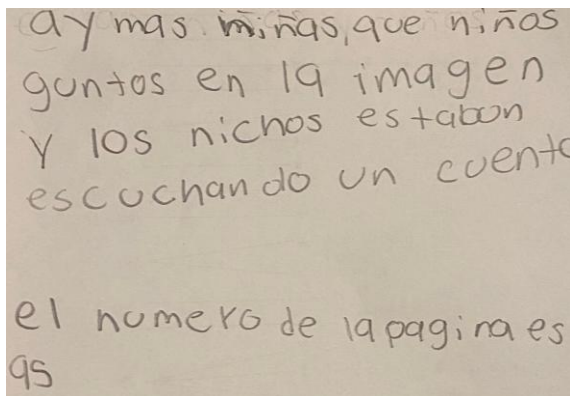
“Igualdad de genero, Estanen equipo pero solo las niñas estan juntas y los niños con ellos”.

Anexo 8



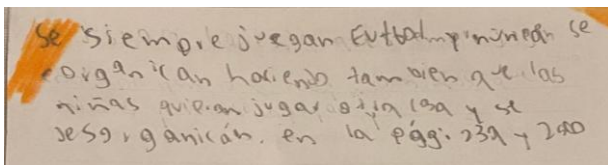
“Que las niñas de la imagen(b) los niños niñas nos juntan a el niño que esta en la orilla, y tambien ay más niñas que niñas, y las niñas y niños estan asiendo como un trabajo o como una maqueta. Pagina 98 proyectos de aula”.

Anexo 9



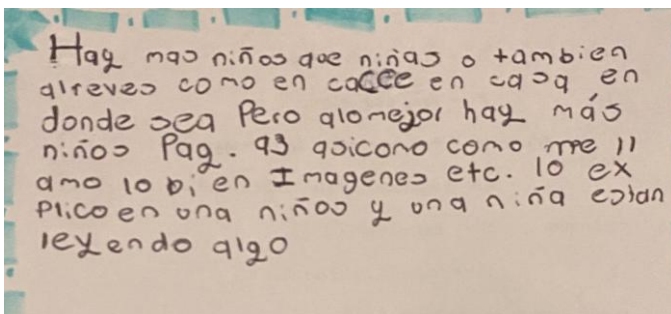
“Ay mas niñas, que niños guntos en la imagen y los nichos estaban escuchando un cuento”.

Anexo 10



“Se siemore juegan futbol y nunca se organican haciendo tambien que las niñas quieran jugar a la casa y se desorganiccan en la pagina 239 y 230”.

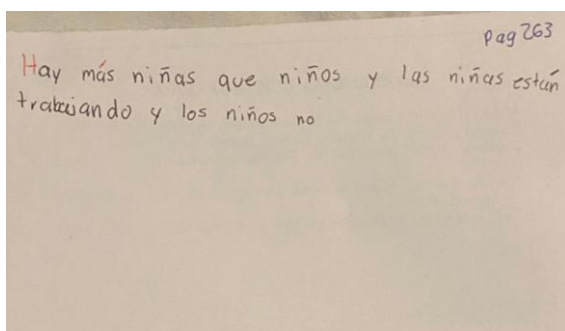
Anexo 11



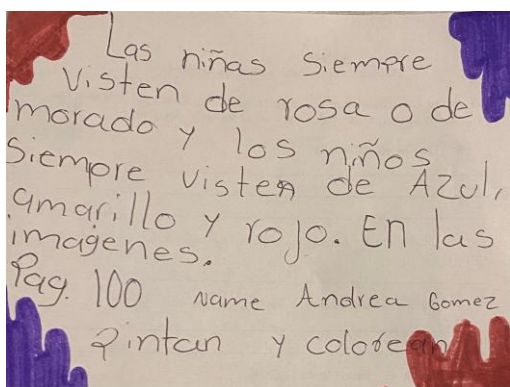
“Hay mas niños que niñas o tambien al revez como cacce en casa en donde sea pero a lo mejor hay mas niños pag. 93 asi como me llamo lo bien imágenes etc. Lo explico en una niños y una niña estan leyendo algo”.

Anexo 12

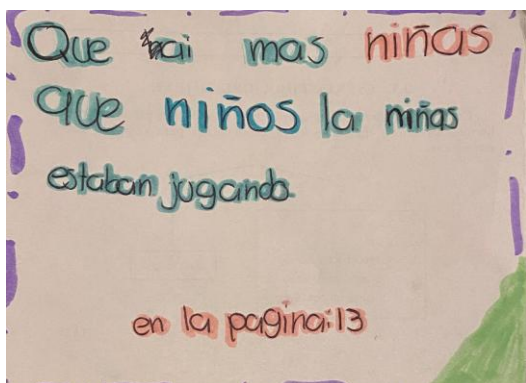
“Hay más niñas que niños y los niños están trabajando y las niñas no”.



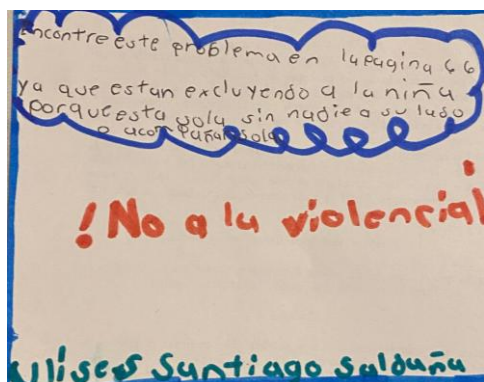
Anexo 13



Anexo 14



Anexo 15



“Las niñas siempre visten de rosa o de morado y los niños siempre visten de azul, amarillo o rojo. En las imágenes”.

“Que ai mas niñas que niños y las niñas estaban jugando”.

“Encontre este problema en la pagina 66 ya que estan excluyendo a la niña porque esta sola sin nadie a su lado o acompañandola. ¡No a la violencia!”.

