



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**  
**UNIDAD 094 CENTRO**

**Senderos interculturales para favorecer la equidad de  
género en una escuela primaria**

TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRA EN EDUCACIÓN BÁSICA  
CON ESPECIALIDAD EN “PEDAGOGÍA DE LA DIFERENCIA Y LA  
INTERCULTURALIDAD”

PRESENTA

**GABRIELA IRENE GUTIÉRREZ GALICIA**

Licenciada en Educación Primaria

DIRECTORA DE TESIS

**GABRIELA BEGONIA NARANJO FLORES**

Doctora en Ciencias

Mayo 2022



Dictamen para trabajo de  
**TITULACIÓN**

Ciudad de México a 30 de marzo de 2022

**LIC. GABRIELA IRENE GUTIÉRREZ GALICIA**

**PRESENTE**

En mi calidad de presidente de la comisión de titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo titulado:

**“SENDEROS INTERCULTURALES PARA FAVORECER LA EQUIDAD DE GÉNERO EN UNA ESCUELA PRIMARIA”**

Opción: TESIS

A propuesta de la Asesora DRA. GABRIELA BEGONIA NARANJO FLORES manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la institución.

Por lo anterior se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional, de la Maestría en Educación Básica.

EL JURADO QUEDARÁ INTEGRADO DE LA SIGUIENTE MANERA

JURADO	NOMBRE
PRESIDENTE	JUAN BELLO DOMÍNGUEZ
SECRETARIO	GABRIELA BEGONIA NARANJO FLORES
VOCAL	MARIA DE JESÚS DE LA RIVA LARA
VOCAL	SILVIA IVETH MARTÍNEZ ÁLVAREZ
VOCAL	VICENTE PAZ RUIZ

ATENTAMENTE

EDUCAR PARA TRANSFORMAR

DR. VICENTE PAZ RUIZ



S.E.P.

DIRECTOR DE LA UNIDAD 094 CENTRO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

***Educar la mente sin educar el corazón, no es educar en absoluto.***

***Aristóteles***

***Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su construcción. Quien enseña aprende a enseñar y quien enseña aprende a aprender.***

***Paulo Freire***

## DEDICATORIAS

Quiero dedicar este trabajo a las personas que tanto amo, que sin ellas no había sido posible seguir este sendero, a mi familia: mi madre, mi padre, mi hija, mi hijo y mi filósofo que me regalaron con amor porciones de su tiempo para poderme dedicar con adhesión a esta ardua labor de sacar esta hermosa tesis.

A mis compañeras y amigas interculturales que estuvieron ahí cuando mi existencia las necesitaba, Paty, Eli y Blanca, por las risas y por caminar junto conmigo desde la Interculturalidad.

A la Dra. Gaby Naranjo porque aprendí de forma diferente el arte de plasmar en el papel mi sentir sin limitantes.

La dedico de todo corazón a Dios por encima de todas las cosas, por su fortaleza y por su luz que me acompaña en cada momento. A mis padres Irene Galicia y Gabriel Gutiérrez por el apoyo recibido, por darme la mejor herencia que puede tener una persona: el estudio. Por su constante acompañamiento y dedicación incondicional.

A mis alumnos, alumnas, padres y madres de familia que directa e indirectamente han tenido a bien ayudarme en forma moral para formarme profesional y personalmente, y a quienes además me inyectaron de energía y ganas de continuar. A mi esposo Felipe por el constante apoyo para lograr mi superación personal y profesional.

A mi hermosa hija Angélica Montserrat por ser el motor que impulsa mi vida, para ser una mujer cada vez mejor, expresándolo con su encantadora mirada. A mi hermoso hijo Isaac Estéfano, por ser otra motivación tan grande en mi vida y por su alegría y cariño que siempre me acompaña.

Al profesor Juan Bello Domínguez, Dra. María de la Riva, Mtra. Teresita, Dr. Vicente Paz por sus innumerables conocimientos compartidos.

A los míos, a la memoria de mi hermano Aldo Francisco, mi hermoso ángel que siempre está a mi lado.

***Muchas gracias a todos.***

## ÍNDICE

	<b>PÁG</b>
<b>Índice de gráficas, tablas y figuras</b>	8
<b>Introducción</b>	10
<b>CAPITULO 1. TRAZANDO EL SENDERO</b>	14
<b>1.1. Punto de partida: el contexto de mi práctica docente</b>	15
1.1.1. Mi vida desde la docencia	15
1.1.2. Contexto escolar	24
1.1.3. Mi grupo de segundo año	26
1.1.4. Contexto socio familiar	27
<b>1.2. El problema sentido: las construcciones de género en la escuela primaria</b>	29
<b>1.3. Objetivos generales</b>	31
<b>1.4. Metodología: Investigación Acción</b>	31
1.4.1. Fases del trabajo	31
1.4.2. Técnicas e Instrumentos	36
<b>CAPITULO 2. LA BRUJULA: INTERCULTURALIDAD Y PERSPECTIVA DE GÉNERO</b>	39
<b>2.1 La perspectiva de género en educación</b>	40
<b>2.2. Aproximación al enfoque de interculturalidad</b>	43
2.2.1 La otredad y la pedagogía de la diferencia	51
<b>2.3. Perspectiva de género desde el enfoque intercultural</b>	57
<b>2.4. El papel del docente: la mediación pedagógica</b>	59
2.4.1 Proceso de construcción del género en niños y niñas	62
<b>2.5. Procesos de desarrollo y educación infantil</b>	64
2.5.1. Importancia de la escuela en la formación ética de niñas y niños	64
2.5.2. Desarrollo del pensamiento y el constructivismo	66
2.5.3 Pensar es juego de niñas y niños	72

<b>CAPÍTULO 3. DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS A LA ESCUELA PRIMARIA</b>	74
<b>3.1. Políticas Internacionales</b>	75
3.1.1. Declaración de los derechos de los niños	75
3.1.2. Declaración universal de educación para todos	76
3.1.3. Informe Delors	77
3.1.4. Cuarta Conferencia sobre la Mujer	79
<b>3.2. Políticas Nacionales.</b>	82
3.2.1. Artículo 3º Constitucional	83
3.2.2. Ley general de Educación	83
3.2.3. Acuerdo 592	85
3.2.4. El género en el Plan y programa de estudios 2011	87
<b>Reflexiones finales del capítulo</b>	89
<b>CAPÍTULO 4. CONSTRUCCIONES DE GÉNERO EN LA ESCUELA PRIMARIA</b>	93
<b>4.1. Entre niños y niñas: comportamiento y relaciones de pares</b>	94
4.2.1. En el aula	94
4.2.2. Durante el recreo y otras actividades escolares	97
4.2.3. En la clase de Educación Física	102
<b>4.3. Entre niños y niñas: perspectivas de género</b>	105
4.3.1. Juegos y deportes	105
4.3.2. Actividades domésticas	112
<b>4.4. La crianza en las familias y su influencia en las construcciones de género</b>	117
<b>Reflexiones finales del capítulo</b>	123

<b>CAPÍTULO 5. CONSTRUYENDO SENDEROS INTERCULTURALES</b>	126
<b>5.1. Propuesta de intervención</b>	127
<b>5.2.Desarrollo de la propuesta de intervención</b>	129
5.2.1. Momento de preparación: la abeja preguntona	131
5.2.2. Momento 1: El asombro: ¿quién soy y cómo soy?	133
5.2.3. Momento 2. ¿Los colores tienen género?: el cuento de Rosa Caramelo	136
5.2.4. Momento 3. Pensar en el otro: la Isla solitaria	146
<b>Reflexiones finales del capítulo</b>	152
<b>CONCLUSIONES</b>	158
Un comentario final: el sendero continúa en construcción	163
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	169
<b>ANEXOS</b>	
A. Cuestionario 1. Mi escuela cómo espacio educativo y el hogar	173
B. Cuestionario 2. Cuestionario para familias	176

## Índice de gráficas, tablas y figuras

### Gráficas

<i>No.</i>	<i>Título</i>	<i>Pág.</i>
1.1.	Estado civil de las familias del grupo de segundo año	28
4.1.	¿Quién genera el problema y hacia quién?	96
4.2.	Ocupación de patios y participación en juegos escolares	98
4.3.	¿Quiénes inician los problemas durante el recreo?	99
4.4.	Participación de niños y niñas en el Ajedrez	100
4.5.	Participación de niños y niñas en el Lego.	101
4.6	Uso del patio en Educación Física para algún deporte	103
4.7	Opiniones del alumnado de segundo grado sobre juegos y deportes que pueden jugar niños y niñas.	107
4.8.	Opiniones del alumnado de tercer grado sobre juegos y deportes que pueden jugar niños y niñas.	108
4.9.	Opiniones del alumnado de sexto grado sobre juegos y deportes que pueden jugar niños y niñas	108
4.10.	Diferencias de opiniones por parte del alumnado de sexto grado sobre juegos y deportes que pueden jugar niños, niñas o ambos.	109
4.11.	Diferencias de opiniones por parte del alumnado de sexto grado sobre juegos y deportes que pueden jugar niños, niñas o ambos.	110
4.12.	Diferencias de opiniones de segundo grado, sobre trabajos que pueden hacer las niñas, los niños o ambos para colaborar en las tareas de casa.	113
4.13	Diferencias de opiniones de tercer grado, sobre trabajos que pueden hacer las niñas, los niños o ambos para colaborar en las tareas de casa.	114
4.14	Diferencias de opiniones de sexto grado, sobre trabajos que pueden hacer las niñas, los niños o ambos para colaborar en las tareas de casa.	114
4.15.	Datos sobre la consideración por parte de los padres y madres hacia las hijas, al no tener la misma libertad en el juego y espacios como el parque.	118
4.16.	Porcentaje de familias que eligen y compran juguetes que son considerados propios del sexo para su hijo o hija.	118
4.17.	Datos sobre la asignación de juegos y deportes para niñas, niños o ambos que consideran las familias.	119
4.18.	Realización de actividades domésticas en el hogar.	121
4.19.	Tendencia a marcar diferencias entre niños o niñas en la realización de labores en casa, comida y educación.	122



## Tablas

<i>No.</i>	<i>Título</i>	<i>Pág.</i>
4.1.	Opiniones del alumnado respecto a las actividades de juego y deportivas propias para cada sexo.	105
4.2.	Opiniones del alumnado respecto a las actividades domésticas propias para cada sexo.	112
4.3.	Realización de actividades domésticas	121
4.4.	Momentos de la estrategia de intervención.	129

## Figuras

<i>No.</i>	<i>Título</i>	<i>Pág.</i>
2.1.	Criterios y competencias pedagógicas de la interculturalidad	50
2.2.	Ejes para el aprendizaje y enseñanza desde la interculturalidad	51
5.1.	La abeja en diferentes momentos del ciclo escolar	132
5.2.	Momentos de juego con la caja de lego desarmada	134
5.3.	Actividad y audio “Rosa caramelo”	137
5.4.	“La isla solitaria” voten por mi para estar en su isla	148
5.5.	Zapatera del diario convivir	151
5.6.	“Canción imagina”	152
5.7.	“Interacción con el grupo”	156
5.8.	“Día de muertos y haciendo carteles”	157
-----	El ayer: mi grupo de segundo año.	166
-----	El presente: mi grupo de sexto año.	167

## INTRODUCCIÓN

Esta tesis trata sobre el intento por construir otro sendero, uno que permita pensar en formas distintas de ser y de estar en el mundo. Para ello, asumo un posicionamiento educativo, social y político. Me asumo como docente y me asumo como parte de un movimiento que busca romper con las inequidades y cuestionar de fondo el sistema patriarcal, basado en la idea sexo-género binario, que oprime no sólo a las mujeres sino también a los hombres y que anula cualquier otra orientación o expresión de la diversidad sexual o de género.

En la actualidad de la sociedad mexicana hablar sobre la violencia de género tiene significativa importancia, por lo que se hace necesario hablar de ella, tomar conciencia de ella y de los factores que la generan. Es necesario para tomar ciertas precauciones e intervenciones, a diferentes escalas y niveles de la estructura social, incluyendo al ambiente familiar, el contexto comunitario y los contextos educativos. Es por ello que el trabajo de investigación acción que aquí presento, aborda la perspectiva de género desde un enfoque intercultural.

Parto de la idea de que las maneras de construirnos tanto individual como socialmente, implican la libertad del ser y la diversidad en sus formas de expresión. Este planteamiento cobra más fuerza en el ámbito educativo cuando reconocemos que las construcciones identitarias se gestan en los primeros años de vida y que se convierten en la base del conocimiento e interacción con el mundo.

Este ejercicio investigativo y de reflexión sobre mi práctica educativa, centra su mirada en el acercamiento a las construcciones de género en la infancia, pues se trata de un fenómeno social, cultural y político. Como docente de un grupo de segundo grado, reconozco el momento de formación por el que atraviesan niños y niñas que están apenas en su octavo año de vida. Ellas y ellos se encuentran construyendo sus identidades en un marco de relaciones sociales cargadas de supuestos culturales, están constituyendo

aspectos claves de su posición ante el mundo, por ejemplo, sus representaciones y expresiones sociales asociadas al género, como un modo de conocimiento que se significa en la experiencia misma de los sujetos.

En esta tesis desarrollo una metodología de investigación acción, para emprender un camino de indagación y reflexión sobre las situaciones que me preocupan, relacionadas con mi grupo de segundo año, alrededor de las formas en que se comportan e interactúan, particularmente asociadas al tema del género. A partir de ello, implemento una estrategia de intervención centrada en la construcción de senderos interculturales para promover, a través del diálogo y el cuestionamiento constante, la reflexión y confrontación de las ideas, de aquello que los alumnos dan por establecido.

En este camino, fue el trabajo colectivo con mis alumnos y los momentos de reflexión durante los cursos de la maestría los que permitieron explorar los senderos, mismos que apenas se abrieron pero que no se cierran, pues la búsqueda seguirá desde mi práctica cotidiana.

La tesis se compone de cinco capítulos. En el primero presento el esbozo del sendero que habría de recorrer, partiendo desde el reconocimiento de mi propio camino ya andado como docente. Después, describo las situaciones que dieron lugar a mi preocupación, a la delimitación del problema sobre el cual dirigí este trabajo y las preguntas que lo orientaron, las cuales, por cierto, no fueron predeterminadas, sino que se construyeron en el camino. Continuo con la metodología, un apartado en el que expreso, desde mi propia práctica docente, el surgimiento de varias preguntas para desglosar una metodología desde la investigación acción.

En el capítulo dos desgloso los referentes teóricos que fundamentan este trabajo, los cuales se constituyeron como la brújula que me ayudó a trazar el sendero. La perspectiva de género y el enfoque intercultural constituyen la columna vertebral de mi reflexión teórica, complementada con aspectos del desarrollo del niño y el papel del juego.

En el capítulo tres se identifica la forma en la que se incorpora la perspectiva de género desde los discursos y políticas nacionales e internacionales. Estos discursos que insisten en normatizar y normalizar a los sujetos, en el que persisten los planteamientos que tratan de degradar la educación; que constituyen una herencia del modelo económico neoliberal, los cuales fracturaron la libertad del pensamiento, la reflexión y la crítica constructiva para ajustarlos a la perspectiva de la escuela mercantilizada.

En el capítulo cuatro presentó los resultados de la indagación más profunda sobre las construcciones de género en mis alumnos, sus efectos y algunos de los factores que las configuran.

Y finalmente el capítulo cinco, se centra en la intervención, dónde se describe el trabajo con los estudiantes. Entre los resultados más significativos podemos mencionar la apertura de un espacio de diálogo de saberes de niños y niñas, donde fue posible centrarlos en la discusión dialógica sobre diferentes temas en relación a la perspectiva de género y desde el marco del reconocimiento de las diferencias.

Reconozco que, en el desarrollo de este trabajo me refiero a niñas y niños, mujeres y hombres, lo masculino y lo femenino, aún con las marcas de una perspectiva de género binaria; enfrentando serias dificultades para abordar la gran diversidad de expresiones y orientaciones sexuales y de género que han entrado en el escenario social de la disputa. Esto también, en parte, por las tensiones que se generan en la escuela al abordar estos temas, particularmente con los padres de familia, que constantemente se encuentran vigilantes al respecto.

Construir senderos interculturales no es tarea fácil, implica una reflexión y cuestionamiento constante de los propios supuestos y prácticas. Este es apenas un ejercicio, un iniciar ese camino, reconozco y admito el compromiso de seguir avanzando y explorar las implicaciones que para mi trabajo como docente tiene el abrirse a la diversidad y romper con el modelo binario del género.

No basta con una retórica sin pensarnos en el marco de las relaciones sociales. Hoy más que nunca se hace necesario atrevernos a aprender a vivir juntos, cuidando del otro, generando cauces de reflexión y construirnos en procesos de la organización del ser.

## **CAPITULO 1. TRAZANDO EL SENDERO**

En este capítulo describo el camino recorrido, un camino que en su inicio solo fue esbozado, pero que al final fui trazando al andar junto con mis alumnos, al trabajar con ellos directamente o al tenerlos presentes en mis reflexiones. Este caminar ocurrió no sin desvíos, regresos, altos a veces prolongados, tropiezos y algunos extravíos, pero al final, con grandes experiencias y aprendizajes.

La propuesta metodológica de investigación-acción me permitió esbozar la ruta, no de forma rígida, pues en realidad al inicio no tenía claridad de a dónde iba. Lo que me brindó esta metodología fueron algunas herramientas para reconocer mi práctica cotidiana como docente, colocarla frente a mi para desconocerla, reflexionar sobre ella y construir nuevos significados sobre lo que parecía ya conocer.

El recorrido incorporó la observación directa, el uso de una bitácora y la aplicación de algunos cuestionarios con el fin de explorar las subjetividades de los directamente involucrados. La información recabada permitió desencadenar procesos de interpretación sobre una realidad que me incomodaba y que era necesario actuar de otra manera. Así, la propuesta de intervención me llevó a planear modificaciones en mi práctica, tratando de incorporar la perspectiva de género y la interculturalidad, para posibilitar de igual manera el reconocimiento y la reflexión de mi grupo de estudiantes sobre sus propias perspectivas.

### **1.1. Punto de partida: el contexto de mi práctica docente**

Construir un nuevo recorrido en mi práctica hace necesario reconocer el punto donde me encuentro, en este caso, tratar de comprender quién soy como docente, cómo soy, cómo es que he llegado aquí, en dónde me encuentro, cuáles son las características de mi terreno profesional. Es por lo que en este apartado relato una pequeña parte de mi historia.

### ***1.1.1. Mi vida desde la docencia***

¿En qué me sustento para pensar en aquella persona que pienso ser y quiero tornarme?  
¿Cómo me configuré para ser como soy? ¿cómo me transformé? ¿en qué me baso para pensar lo que pienso? ¿de dónde me vienen las ideas que creo que son muy propias de mí y lo que me caracteriza?

Recuerdo claramente que siendo niña solía ser muy inquieta trepar bardas, trepar árboles, correr, saltar, andar en bici y pues de manera natural me llevó a tener muchos golpes en las rodillas y raspones; sin embargo, yo no me quejaba y continuaba en la diversión. Mi madre solía decirme “yo te envío a la escuela arreglada, bien peinada y con las calcetas limpias y tú me regresas de colores y llena de lodo jajaja”; mi hermano era lo contrario a mí, así como lo mandaban a la escuela regresaba completamente limpio, de hecho, se le dificultaba subir a una bicicleta y sólo conmigo se atrevía a grandes juegos.

Fui educada con reglas de urbanidad y buenas costumbres, bueno así lo mencionaba mi papá, el sentarse bien, comer correctamente utilizando los cubiertos, pero también recuerdo que yo me sentía muy encerrada como en un palacio de cristal, por las limitantes que existían en mi hogar.

A la edad de los 8 años yo ya comenzaba a cocinar, mi abuelita materna nos jalaba a todas las primas a la cocina, pero siempre en todo momento teníamos que aprender a hacer alimentos capeado con un tenedor, no quemarnos para nada en la cocina, además de tener todo ordenado y con mucha limpieza. Fui creciendo y era muy enamoradiza, pero en mi casa me cuidaban demasiado, por lo que solía convivir con los chicos a escondidas, jajaja, para ser sincera, eso también era divertido.

Al ser tan inquieta mis padres decidieron meterme a una actividad física; ellos me preguntaron cuál quería y decidimos gimnasia. Esa etapa que duró cuatro años fue muy divertida para mí, recuerdo que me lastimé mucho en las rutinas, pero era muy feliz. En una ocasión mi abuelita me encontró realizando una rutina que lleva por nombre “split” y

yo en ese momento le enseñaba a una de mis primas cómo hacerlo. Ella me regañó muy fuerte y me dijo que esos ejercicios de abrir las piernas “no son para señoritas”, yo me quedé muy pensativa al cuestionarme si el deporte que realizaba era malo y pues era una niña que no encontró nunca la respuesta.

También tengo memoria muy clara de que cuando cursaba la primaria siempre tuve maestros con los que aprendí mucho y me llamaba la atención la labor que llevaban a cabo en la escuela. Recuerdo especialmente a mi maestra de primero, Silvia, y mi maestro Jesús, de quinto y sexto, que me enseñaron tantas cosas que aún las tengo presentes. Cómo iba a imaginarme que después de algunos años la maestra Silvia y el maestro Jesús serían mis propios compañeros de trabajo y que algún día trabajaría en la Escuelita Primaria “Manuel Ruíz Rodríguez” que me formó como alumna.

Cuando tenía once años y jugaba con mi hermano a que yo era la maestra; él tenía tan solo cinco años, me ponía mucha atención cuando le explicaba las tablas de multiplicar y le leía una diversidad de cuentos. Eran momentos muy significativos para mí y me emocionaba mucho al hacerlo, siempre buscaba tiempo para jugar con mi hermano, mis primos y mis amiguitas; jugar a la escuelita, formar una escolta, repetir cada instante esos juegos me hacía muy feliz.

Más adelante, justo al terminar la preparatoria tenía otra idea muy diferente al querer estudiar medicina y poder ayudar a las personas, por lo que decidí presentar examen para la UNAM, pero terminaron enviándome a otra carrera, Relaciones Internacionales, que no me convenció para nada, por lo que decidí meterme a trabajar en lo que salí otra convocatoria. Al siguiente año, volví a hacer examen, pero ahora para enfermería. Fui aceptada, pero hasta Zumpango y rechacé la oportunidad, porque me quedaba muy retirado con una distancia de hasta tres horas.

En ese tiempo, comencé a reflexionar que a mis padres se les dificultaría mucho poderme pagar una carrera de medicina, por las adversidades que tenían en aquél entonces y



también porque a escondidas los escuchaba hablar de que no les alcanzaba el dinero para los gastos, así que decidí continuar trabajando para apoyarles.

Un día mi mamá se acercó a platicar conmigo y me pidió que dejara de trabajar para seguir estudiando y curiosamente mencionó que estaba próximo el examen de ingreso para la Benemérita Escuela Nacional de Maestros. A decir verdad, no le tomé mucha importancia, pero finalmente presenté el examen y pensé que sería muy difícil ingresar porque sólo aceptaban en aquél entonces a 300 estudiantes. Cuál fue mi sorpresa que fui aceptada y no me imaginaba todas las experiencias tan maravillosas que viviría en *Mi alma Mater*, al ir cursando mi carrera las primeras prácticas fueron en escuelas primarias cerca del lugar, posteriormente en una de las primarias anexas a la normal.

Cuando por primera vez salimos de paseo, fue con la finalidad de ir a practicar y conocer una escuela rural en el Estado Veracruz. Me quedé muy impresionada al observar a los niños que tomaban clases en una piedra, con una tabla y descalzos. Eran niños y niñas muy entregados al estudio, con muchas ganas de aprender que nos enseñaron muchas cosas, como el trabajo en el campo, dónde ellos colaboraban al bajar las naranjas de los árboles, meterlos en costales, venderlas y poder comprar mesas y sillas para la escuelita. Yo no quería regresarme a la ciudad fue una experiencia inolvidable, hasta que nos contagiamos de varicela.

Tuve otras prácticas muy parecidas a esta y me fui enamorando de mi carrera, noté que este era el lugar que estaba destinado para mí; en un principio durante las prácticas se me dificultaba hablar fuerte para que los niños me escucharan y me hacía mucha falta el famoso control de grupo. Pero, poco a poco, fui mejorando todo eso hasta culminar mi carrera con mucho entusiasmo; recuerdo bien que eso fue ya estando embarazada de mi primera hija, Montse, y poder ser un ejemplo para ella fue mi gran motivación para hacer mi labor lo mejor posible.

Al concluir mi carrera, mi primer trabajo fue en una Escuela Primaria que lleva por nombre “La Pila”, exactamente ubicada en el km 29 ½ de la carretera México-Toluca, a

las orillas de la Delegación Cuajimalpa. Me impresionó mucho llegar a ese lugar, porque todo el tiempo hacía frío, tenía que estar con chamarra constantemente, ni siquiera podía usar zapatillas porque era un cerro lleno encinos y oyameles con un paisaje impresionante, pero con mucho lodo y casi sin pavimento.

En ese lugar laboré seis años, conocí por primera vez la aguanieve y, lo más importante, la población de niños, padres de familia y docentes, quienes contribuyeron mucho a mi aprendizaje. Una comunidad entregada al trabajo, ya que, aunque lloviera, hubiera niebla, hiciera frío, cayera nieve; los niños, los docentes y los padres de familia no faltaban a la escuela. Constantemente hacían las fiestas del pueblo con un rico mole y otros deliciosos platillos dónde todos los docentes acudíamos a las fiestas y nos involucrábamos completamente con la comunidad. Aprendí que la labor docente no puede estar separada sin conocer a tu propia comunidad, era un trabajo completamente en equipo y daba muchos resultados en el avance de cada uno de los aprendizajes de los alumnos. El trabajo colaborativo demostró que permite muchos avances.

Posteriormente tuve que solicitar mi cambio de trabajo, la distancia a mi domicilio, el no poder estar junto con mi hija me orilló a esto. Trabajé en una escuela primaria de la colonia Aeronáutica Militar dónde solo estuve un año, después volví a solicitar mi cambio llegando a la Escuela Primaria Manuel Ruíz Rodríguez que fue dónde yo me formé como alumna. Trabajar con mis compañeros docentes, mi director y Juan, quienes fueron mis maestros, me dejó muchos aprendizajes, además de que me permitió reiterar las ventajas del trabajo en comunidad.

En esa época trabajaba doble jornada, pues conseguí también una plaza en el turno vespertino, así que mi día de trabajo terminaba casi a las 19: 00 horas. Ya que mi segundo hijo venía en camino, decidí quedarme sólo con el turno de la mañana.

Actualmente, laboro en la Escuela Primaria República de Yugoslavia tengo 20 años de servicio y quiero comentar que amo tanto mi profesión y lo que hago, el acercamiento que tengo con cada uno de los grupos que he tenido me ha dejado experiencias tan hermosas

de las cuáles aprendo día con día, me gusta mucho estudiar, conocer temas nuevos que contribuyan a mejorar mi práctica docente, me gusta conocer a cada uno de mis estudiantes, su contexto en el que se desenvuelven, me gusta trabajar en colegiado y finalmente me encuentro aquí, con la Maestría en Educación Básica, en la línea de Interculturalidad y Pedagogía de la Diferencia, una experiencia tan hermosa que me ha cambiado la mirada para mi propia resignificación docente.

En la propia narrativa sobre mí misma y las experiencias vividas a lo largo de la vida, advierto un proceso de formación y crecimiento como persona y profesionista. A lo largo de mi trayectoria y a través de la experiencia, he construido y me he apropiado de un cúmulo de recursos conceptuales, cognitivos, sociales, pedagógicos, que me configuran como la docente que soy ahora.

Hace un poco más de 20 años que egresé de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros con una generación, (1997-2001) caracterizada por la fuerza de voluntad y trabajo en equipo, con un gran cúmulo de referentes teóricos sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, con el asombro ante maravillosas ideas e investigaciones, muchas inquietudes habían colisionado y anidado en mi pensamiento juvenil de aquel entonces. Reconozco que, inicialmente, su trascendencia no iba más allá del solo cumplimiento de la expectativa profesional establecida en el plan de estudios normalista de la época.

El carácter “significativo” de los aprendizajes construidos fueron tomando forma y exigieron su proyección ya en mi práctica profesional como docente frente a grupo. Puedo ahora no solo buscar indicios de mi formación en las prácticas de enseñanza y de cómo ellas se constituyeron en mi ser docente, identificando conocimientos que se produjeron y producen cotidianamente en mi actividad profesional.

Como parte de las implicaciones de la práctica docente –y a manera de catarsis-, pareciera un atrevimiento o una osadía, proponer más desafíos a quien, por el carácter de su misma profesión, ya tiene una gran cantidad por superar. Una de las tendencias más demostradas es que la falta de tiempo, junto con el exceso de trabajo, favorece de una manera casi

contundente las formas tan superficiales en que como docentes recibimos, significamos e implementamos las reformas y propuestas pedagógicas más recientes.

Como docente, presionada y limitada por una rutina que parece difícil de vencer, angustiada por la cantidad de planificaciones, formatos y pilas de exámenes y ejercicios acumulados por revisar o calificar, era más probable que arrojara en el fondo de un estante o de un escritorio las nuevas propuestas que, en materia educativa, se han generado en los últimos tiempos. Sin embargo, ahí es donde la ética profesional exige de la docencia un esfuerzo supremo, pero consciente, para atender el derecho de una educación única para todos nuestros alumnos/as, indistintamente de su condición física, económica, social o cultural.

Llego un momento en que surgió en mí la inquietud por estudiar nuevamente; me enteré de que existían unas especialidades en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Ajusco, leí la descripción de cada una de ellas y me llamó mucho la atención la Especialidad de Estudios de Género en Educación. Esa fue una elección que me cambió para siempre, pues me abrió la mirada, comencé a construir una idea muy diferente sobre lo que me rodea, definitivamente me cambió la perspectiva ya que los lentes de género vivían en todo momento en mí.

Definitivamente ya no era la misma, recorrí mi pasado, pude analizar y comprender que la mayoría de las mujeres hemos vivido una serie de circunstancias que nos limitan el poder desenvolvemos en todos los contextos; que se sigue perpetuando en el hogar, la escuela y la sociedad en general, el aprendizaje y la reproducción de los estereotipos de género. Una serie de ideas, creencias y expectativas sociales sobre las conductas y comportamientos diferenciales que debe seguir un hombre y una mujer.

Cuando nació mi primer hija Montse y tenía muchas ganas de seguir estudiando, reflexioné mucho sobre el concepto de ser madre y me puse muchas metas, la primera, pensaba: ¡quiero que mi hija crezca con mucha más libertad, dejarle que realice las actividades que a ella le gustan! Con los años fue una gran alegría verla crecer y que

desarrollara muchas habilidades para las matemáticas, siempre la impulsé para que fuera lo que ella siempre quiso ser: “una Ingeniera en mecánica”. Platicaba con ella y le explicaba que el hecho de que fuera una carrera dónde existen más hombres no debería ser una limitante para que una mujer realizara sus sueños.

Del mismo modo surgía la preocupación constante por las generaciones de estudiantes que había tenido y por las nuevos que estaban por venir: ¿Cómo cambiar las miradas de cada uno ellos o ellas? Así, buscaba constantemente actividades para mis clases con relación a ello; encontré libros muy hermosos, como el de “Equidad de género y prevención de la violencia en la escuela primaria”, elaborado por el Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG), UNAM, y la Secretaría de Educación Pública, del año 2010; textos que me ayudaron mucho.

Con el tiempo al nacimiento de mi segundo hijo Isaac, me planteé nuevos objetivos junto con mi pareja. Desde dejarle jugar sin influenciarlo con estereotipos de género, enseñarle a expresar sus emociones, compartir las actividades domésticas, fomentarle una actitud crítica, entre otras cosas. Todo esto con la intención de cuestionar los estereotipos que existen y crear una visión más igualitaria.

Esa fue una influencia definitiva para incorporar la perspectiva de género en mis estudios de maestría, de reaprender muchas de las cosas que ya conocíamos, y otras nuevas que son producto de investigaciones más recientes. Intuí que me permitiría llegar al aula mínimamente con una perspectiva distinta para desempeñar mi trabajo, con más compromiso, dedicación y entusiasmo.

Un sin fin de inquietudes me llevaban a perseguir más metas, el actualizarme como docente, lo que me llevó a acercarme nuevamente a la UPN; noté que existían unidades en diferentes puntos de la ciudad y me llamó la atención la Maestría en Educación Básica, en la línea de Pedagogía de la Diferencia e Interculturalidad (PDI). Recuerdo muy bien que fui a una conferencia, ahí descubrí por primera vez las palabras tan cálidas del Dr. Juan Bello y de la Dra. María de la Riva, me gustó mucho y volví a soñar.

Después de una entrevista, el examen y otros requisitos, logré entrar a ese programa de la maestría. el primer documento que leí fue el de Catherine Walsh (2005), que ha sido fundamental en la elaboración de esta tesis. Cada una de las clases tan bonitas por cada uno de mis queridos maestros, lograron cambiar mi mirada, al colocarme los lentes que combinan la perspectiva de género con el enfoque intercultural. Advertí que no se trataba tan sólo de detectar los estereotipos de género, sino también de promover prácticas de diálogo de saberes en relación de unos con otros, para fomentar habilidades de colaboración y cooperación.

Cursar la maestría en la línea de PDI resultó sumamente relevante para fortalecer mi práctica, las actividades cognitivas propias de mi profesión, poseer mínimamente un sustento teórico para acompañar la observación cotidiana de mi aula, registrar y reflexionar sobre lo que ahí sucede y contar con un enfoque para la mejora del diseño o selección de las estrategias de enseñanza.

La maestría me brindó herramientas para generar nuevos ambientes de aprendizaje que permitan a mis alumnos desarrollar sus capacidades y su entendimiento del mundo que los rodea, ya que es importante que lo logren de tal manera que les permita entrar en la corriente del conocimiento humano con un respaldo para que crezcan como seres humanos pensantes, sensibles y actuantes.

Considero que es necesaria una práctica docente que continuamente esté en formación, una práctica que, a partir de reconocer la propia historia, pueda reflexionar sobre sus elecciones, para que éstas no sean aleatorias. Como parte de esta reflexión, resulta muy importante cuestionar las relaciones de poder que se expresan en el cotidiano y que se reproducen en el propio discurso, en particular sobre las relaciones de género. Me asumo como responsable de crear, construir conocimiento sobre la enseñanza, sobre cómo el conocimiento generado puede ser localmente transferido y usado en otros contextos más generales.

Como docentes ya no podemos taparnos los ojos con las manos e ignorar las nuevas prácticas sociales, las nuevas identidades, los nuevos sujetos que transitan por las escuelas.

La misión normalizadora de la escuela en nuestro país se ve de pronto amenazada. Lo que es nombrado como “normalidad” comienza a resquebrajarse.

Necesitamos abonar a una educación que rechace todo plano de la normalización, venga de donde venga, para sostener la diferencia y no promover la asimilación. ¿Será posible plantearse una educación desde esta perspectiva? En esta actitud consiste el verdadero potencial transformador. ¿Pero será esta postura frente al conocimiento aceptado por docentes e instituciones acostumbrados a conducirse en la fuente del saber en la que yo me veo inmersa?

Una educación intercultural implica no crear una línea divisoria y reconsiderar que formamos parte de un todo; en el que los otros y yo misma resurgimos al momento de reconocernos. Necesitamos de una escuela que hable y escuche verdaderamente a todos, con la necesidad de problematizar estas prácticas. Educar y educarse se convierte en un acto político, en un acto creador, pues significa aprender a hacer una lectura crítica del mundo y, sobre todo, la capacidad de pasar de la inmersión en la realidad hacia el distanciamiento que nos permita la concientización, acción que precede a la transformación social.

Como docentes debemos impulsar una formación pedagógica de fondo, que se vea reflejada en la práctica cotidiana y que, se exponga a un análisis reflexivo considerando su sentido, la intención, los resultados, los aciertos y desaciertos, los efectos y las alternativas de mejora.

### ***1.1.2. Contexto escolar***

La inmersión en el reconocimiento de esta realidad constituida por la institución educativa en la que laboro resulta fundamental para analizar las prácticas y acciones pedagógicas que contribuyen en la configuración de las relaciones entre mis estudiantes y la forma en que se posicionan ante las construcciones de género.

La escuela primaria de jornada ampliada donde me desempeñé como docente se encuentra ubicada en la Ciudad de México, dentro de la zona urbana. El nivel socioeconómico que rodea al plantel es de medio a bajo, ya que la población escolar depende de sus ingresos obtenidos en su mayoría del comercio informal y servicio público aledaños al plantel.

Está conformada por una población total de 426 alumnos, distribuidos en seis grados y quince grupos de la siguiente manera: dos de primer grado, dos de segundo grado, tres de tercer grado, dos de cuarto grado, tres de quinto grado y tres de sexto grado.

Un aspecto relevante de mencionar es que la institución que se encuentra ubicada en la zona centro del país, en la Ciudad de México, alcaldía Venustiano Carranza, y cuenta con el segundo lugar de la mayor población estudiantil de la zona escolar. Por su ubicación muy céntrica, recibe alumnos de distintas colonias y origen social. Este conjunto de características hace de la escuela un escenario socioeconómico de nivel medio en donde confluyen diversos puntos de vista y experiencias, tanto de parte de los docentes responsables de proporcionar el servicio educativo y como de las familias, responsables de la educación de los niños.

Derivado de lo anterior, el trabajo de la institución está organizado a través de grupos de docentes que tienen funciones y comisiones delimitadas. Los diferentes grupos de actores asumen roles diferenciados y desde sus posiciones luchan por mantener el control y por tener los mejores resultados para así tener una mejor imagen ante sus pares, familias y alumnos.

El recreo es un momento de la dinámica escolar de gran importancia y valor para niñas y niños. En la escuela se desenvuelve a diario en dos momentos, uno los tres primeros grados y otro para el resto; establecidos así por las autoridades e instancias más altas de la zona escolar, a raíz de una demanda que recibió la escuela por un evento de abuso sexual de un niño de sexto año a otro de tercer año. De esta manera, primero, segundo y tercer año tienen el primer recreo, mientras que quinto y sexto toman pertenecen el segundo. Esto, para evitar el roce entre los propios niños y niñas, ya que además se advirtieron actitudes



poco favorables para disfrutar la convivencia: conflictos, peleas entre los niños y niñas de la escuela, omisiones, intolerancia, entre otras situaciones.

El personal docente cubre cada una de las zonas de guardia asignadas por parte de la directora y ahí es donde toman sus desayunos. Es así como en todo momento cada docente tiene que estar en la zona que le corresponde, con el grupo en su lugar, sin permitir que se trasladen a otras zonas de guardia. De esta manera, no se les permite a los niños convivir con los demás grados, clasificándose en pequeños grupitos de niños y niñas para comer los alimentos que sacan de sus loncheras o que compran en la cooperativa.

La dinámica del recreo instalada en la escuela generó mucha inquietud entre las niñas y los niños de mi grupo, puesto que no aguantaban estar en un solo lugar y sin moverse, generándose mayor descontrol y tensión. Todo esto me preocupó enormemente; la forma en que la escuela estaba manejando la situación contenía, pero no resolvía las dificultades de fondo, más bien generaba mayor tensión y conflictividad.

El tema de las perspectivas y relaciones de género surgió con fuerza en mis reflexiones, cosas que pude visibilizar a raíz de lo que aprendí en la especialidad de género en educación, cursada en la UPN, sumado a la experiencia de las discusiones generadas en los cursos y seminarios de la maestría, en la línea de PDI en la Maestría en Educación Básica (MEB).

### ***1.1.3. Mi grupo de segundo año***

El grupo que tengo a cargo está conformado por 11 niños y 14 niñas, dando un total de 25 que están dentro del rango de edad para cursar el segundo. Grado. Al inicio del ciclo escolar, se les aplicó una evaluación diagnóstica con la finalidad de conocer el nivel de aprovechamiento de los alumnos/as, así como las habilidades que adquirieron en su transcurso de su educación del primer año.

Como resultado de la citada evaluación diagnóstica y de mis observaciones, noté que mis estudiantes presentaban diferencias notables en el proceso de desarrollo físico como la estatura, niveles de nutrición, visión, peso y recurrencia en enfermedades; así como una serie de características conductuales.

También pude identificar que, en las interacciones, algunos alumnos mostraban agresividad hacia niñas y también de niños hacia niños. En dichas agresiones constantemente estaban presentes insultos o comentarios relacionados con los estereotipos de género, probablemente como resultado de los ambientes en que se desarrollan, y que pueden resumirse en exclusión y discriminación por razones de género. Esos comportamientos se originan posiblemente por el trato de diferentes autoridades presentes en la vida del niño, lo cual conlleva a rebeldías como demostración de su inconformidad. Y por lo general, los niños y niñas imitan y adquieren las actitudes de quienes les rodean, es decir, aprenden lo que ven.

Relacionado con lo anterior, desde mi experiencia como docente, el maltrato intrafamiliar es un problema real en la vida de mis grupos de estudiantes, lo que repercute notablemente en su comportamiento, generando conflictos entre niños y niñas. Esta situación vuelve a los alumnos impulsivos, actuando de diversas maneras sin capacidad de analizar consecuencias, es así que, cuando no se tiene pleno conocimiento del origen de los comportamientos se torna la situación difícil y complicada por la incidencia que esto tiene en todo el grupo, al cuál pertenece el niño y a la vez obstruye, deteniendo los procesos fundamentales para su desarrollo.

#### ***1.1.4. Contexto socio familiar***

Las familias de cada uno de los niños y niñas del grupo conforman una diversidad notable, además de que existen diferentes factores sociales y ambientales que han influido en el desarrollo de sus hijos/as. El nivel de educación de los padres y madres va desde aquellos que apenas saben leer y escribir, hasta profesionistas; se observa un ingreso económico de medio a bajo pues algunos se dedican al comercio y otros son empleados federales.

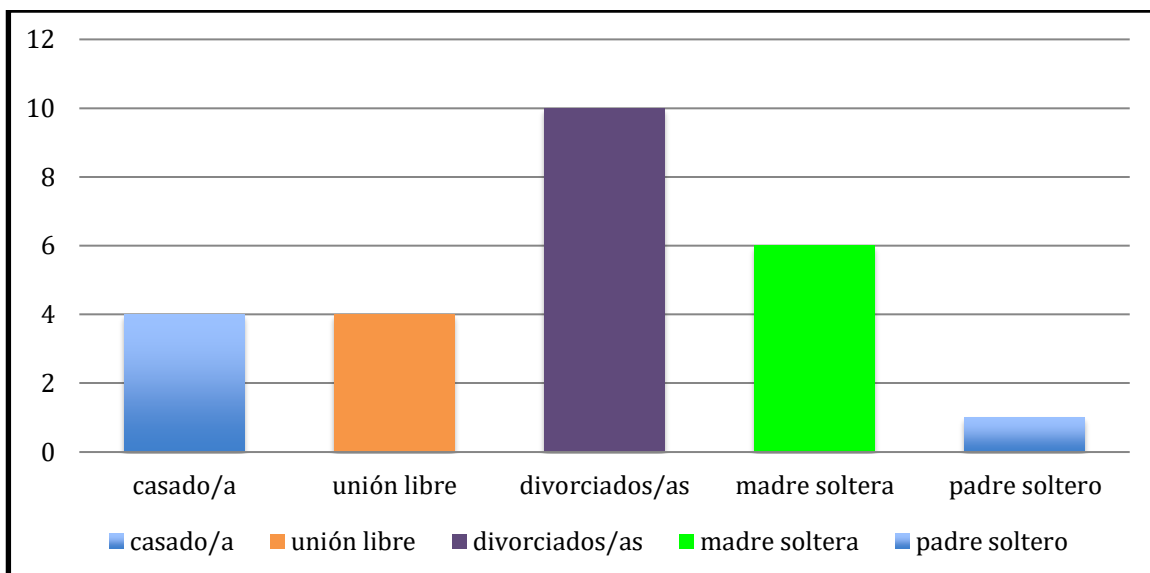
Existe una conformación familiar variable ya que más de la mitad de la escuela vive en un núcleo familiar integrado por ambos padres, otros son de madres-padres solteros y una minoría de padres divorciados viviendo con uno u otro de ellos. En casi todas las familias ambos padres trabajan fuera de su casa en horarios de jornadas largas de trabajo y solamente pocas madres de familia se dedican a labores del hogar.

A través del cuestionario socioeconómico que aplica la escuela para la inscripción o reinscripción se puede deducir que un gran porcentaje de la población infantil de la escuela pasa la mayor parte del tiempo en la calle, colabora en el trabajo de su padre o madre y dedican poco tiempo para realizar actividades escolares y de recreación.

Otra situación que marca una gran influencia en el desempeño es el poco tiempo de calidad que aporta la familia para el desempeño escolar y desarrollo integral de las y los alumnos, pues a pesar de que la escuela cuenta con diferentes espacios recreativos y culturales se hace poco uso de éstos y su tiempo libre lo utilizan en actividades no recreativas.

En la gráfica 1.1. se muestran algunos datos resultantes de la aplicación del cuestionario socioeconómico que aplica la escuela a los padres y madres de familia de segundo año. Tenemos seis de madres solteras y cabeza de familia debido que los padres no responden por sus hijos o hijas. En estos hogares se evidencian diversidad de situaciones familiares: hay seis madres solteras, un padre soltero, cuatro de los padres y madres viven en unión libre, cuatro parejas están casadas y diez son hogares dónde ya existe el divorcio.

**Gráfica 1.1.** Estado civil de las familias del grupo de segundo año



Fuente: elaboración propia con datos recabados a través de cuestionario socioeconómico No. 2, ver anexo B.

Para mí fue fuente de preocupación el observar los diferentes modos en que mis alumnas y alumnos era tratado por sus familias, puesto que en la mayoría de los casos se denotaba mucho descuido. En algunos casos observé indiferencia con respecto al desenvolvimiento de su aprendizaje, violencia intrafamiliar, problemas de alimentación, poca asistencia o muy esporádica en las juntas y dinámicas en conjunto con el grupo. Además de que a la hora de la salida en por lo menos 10 casos llegaban muy tarde a recoger a sus niños.

## 1.2. El problema sentido: las construcciones de género en la escuela primaria

Este trabajo fue desencadenado por un malestar, algo que constantemente me ha incomodado, que he observado cotidianamente en mi entorno social y que se refleja en la vida cotidiana de las escuelas donde he trabajado y en particular en las aulas donde he sido maestra. Como docente me preocupan los procesos de desigualdad, exclusión, discriminación y violencia asociados a las construcciones sociales de género, los cuales se comienzan a expresar desde edades muy tempranas, como por ejemplo en mi grupo de segundo año de primaria. Cabe aclarar que, a estas edades, por lo menos en el entorno de

mi escuela, estas expresiones se presentan de forma binaria: niña-niño, por lo que todo el trabajo que aquí se presenta se limita a esta definición.

Se trata de niñas y niños de entre siete y ocho años que ya muestran en sus comportamientos una serie de conductas basadas en los estereotipos sobre lo que representa ser niña o ser niño. Estos significados les impone límites a lo que pueden ser y hacer y lo que no, les define el tipo de relaciones que pueden establecer entre sí y con el género opuesto.

El dominio de una cultura e ideología donde lo femenino aparece desvalorizado, minimizado, puesto como objeto, deriva en posturas y relaciones de discriminación, exclusión y violencia hacia quienes presentan alguno de sus rasgos, sean hombres o mujeres.

Por otro lado, la exigencia hacia los varones de ser y comportarse de acuerdo con los parámetros de la masculinidad y de formas aceptadas para relacionarse de ciertas maneras y de forma diferenciada con otros hombres y mujeres, les coloca ya sea en situaciones terribles cuando no lo pueden cumplir o en posiciones de dominio, supremacía, opresión sobre otros, etc.

Estas posturas, roles y relaciones son naturalizadas, no cuestionadas, incorporadas, dadas por hecho, son parte de la vida cotidiana de los entornos sociales, familiares, escolares y áulicos de mis estudiantes de segundo año. En estos espacios se reproduce y perpetua, si no se hace nada, la violencia de género, pasando desapercibido la mayoría de las veces.

La pregunta que surge entonces es: ¿cómo puedo desde mi posición de docente contribuir en la construcción de una mayor equidad en las relaciones de género? A partir de esta pregunta, enfoqué la mirada en la búsqueda y construcción de un sendero, apuntalada en la interculturalidad y la perspectiva de género. Sin duda alguna pensaba en todo momento, que siendo docente tengo la capacidad de intervenir y transformar mi propia realidad, para mí no basta con cumplir con un programa, considero que tengo la responsabilidad de desarrollar una acción enfocada en la construcción y reconstrucción de aprendizajes con los niños.

Para abordar este problema sentido, considero importante, explorar el contexto educativo y el familiar en el que se desarrollan niñas y niños con el fin de identificar las tensiones que se presentan y los factores que inciden en la permanente construcción de su mirada sobre sí mismos y quienes los rodean. Es decir, resulta fundamental reconocer cual es la imagen que ellas y ellos construyen sobre sí mismos y su relación con los demás, con el propósito de identificar los elementos sociohistóricos que se reproducen en cuanto a las normas y conductas que siguen.

Abordar el problema sentido hace necesario contextualizarlo en el marco de la educación nacional, pero al mismo tiempo una reflexión constante sobre la práctica educativa cotidiana, puesto que son dispositivos que históricamente ha configurado formas de pensar, de formar y mantener un determinado tipo de sociedad. Del mismo modo, hace necesario revisar los estudios que existen sobre la temática.

Considero de gran relevancia el desarrollo de esta investigación acción, ya que me ha permitido explorar en profundidad las relaciones que se dan entre niños y niñas dentro del entorno escolar, tomando como referente empírico mi grupo de segundo año, durante el ciclo escolar 2017- 2018. De esta forma, me propuse desentrañar los significados que le otorgan al hecho de ser niña o ser niño en su ambiente social y escolar, adentrarme en aquellos discursos que circulan y se actúan respecto al género recuperando las perspectivas de las propias niñas y niños. A partir de ello, la reflexión sobre mi práctica docente resulta clave para modificar mis formas de trabajo y promover otro tipo de miradas y relaciones sociales con mi grupo de alumnos.

### **1.3. Objetivos generales**

- Reconocer las prácticas y los discursos de género que producen los niños y niñas dentro del aula, la escuela y las familias.
- Favorecer la construcción de relaciones sociales en el aula desde una perspectiva de género e intercultural.

- Resignificar mi propia práctica docente desde los referentes del enfoque intercultural.

#### **1.4. Metodología: Investigación Acción**

Todo proyecto de investigación acción está orientado a la transformación de la propia práctica docente, a partir de la indagación que desencadena la problemática identificada o problema sentido que se expresa en las situaciones particulares de la escuela y el aula vividas por la docente. Según Latorre (2008) la finalidad de la metodología de investigación acción es mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión, puesto que permite:

- Articular de manera permanente la investigación, la acción y la formación.
- Acercarse a la realidad vinculando el cambio y el conocimiento.
- Hacer protagonistas de la investigación al profesorado

##### ***1.4.1. Fases del trabajo***

Este trabajo de investigación-acción se desarrolló a través de tres grandes fases, no necesariamente en forma secuencial y lineal: indagación, acción o intervención y reflexión.

##### ***a. Fase de indagación: hacia una comprensión más profunda***

Lo que se busca en esta fase es identificar la naturaleza profunda de las realidades, así como las relaciones entre las mismas, todo esto desde una perspectiva que recupere la visión de los participantes: “la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como lo expresan con sus propias palabras” (Taylor y Bodgan, 1992:101). Del mismo modo, implica que el investigador asuma un marco referencial o línea de investigación, pues esto determina lo qué se estudia, cómo se estudia y cómo se interpreta.

La indagación que emprendí se basó principalmente en la observación y registro en una bitácora del comportamiento cotidiano de mis alumnos en la escuela y el aula, de sus acciones durante la jornada escolar relacionadas con aspectos clave, como los roles y estereotipos de género, que pudieran dar inicios de sus construcciones subjetivas como niñas o niños. a partir de lo cual se fueron generando propuestas de intervención.

Así mismo, se realizaron cuestionarios a niños y niñas, a padres de familia buscando ampliar la información sobre aspectos relevantes de la vida familiar que ayudaran a comprender las construcciones de las y los niños respecto a sus roles de género.

La indagación no busca estandarizar los resultados, sino por el contrario establecer una mirada que se centre en la comprensión de los hechos, de los procesos, de las interacciones entre niños y niñas y de la propia práctica docente.

A partir de la información, se pretende comprender los discursos y prácticas que se producen en el contexto escolar sobre el género y cómo impactan en las construcciones identitarias de los niños y niñas de mi grupo de segundo grado y en las relaciones que establecen con sus pares.

#### Preguntas de indagación:

- ¿Cómo se expresan las construcciones sociales de género en mi grupo de alumnos?
- ¿Cuáles son los efectos de dichas construcciones en las interacciones cotidianas en mi grupo?
- ¿Qué factores influyen en la configuración de las perspectivas de género expresadas por los alumnos en mi aula?

#### Objetivos de indagación:

- Identificar en mi grupo de alumnos las expresiones asociadas a las construcciones sociales de género.



- Analizar los efectos de las construcciones sociales de género en las interacciones que establece mi grupo de alumnos.
- Reconocer los factores que influyen en la configuración de las perspectivas de género en mis alumnos.

*b. Fase de acción: promover la transformación de lo cotidiano.*

En esta fase se establece una ruta de acción, se propicia un giro en camino, a partir de las reflexiones producidas al indagar las políticas nacionales e internacionales, al indagar lo que sucede en mi contexto escolar y con mi grupo de segundo año y al tomar como referente, como brújula para orientarme, al enfoque intercultural y la perspectiva de género.

Lo hallado en el balance interpretativo de mi práctica docente en el contexto de mi aula, permitió visibilizar las construcciones de género reproducidas socialmente sobre lo que significa ser niña o niño para mi grupo de segundo año.

Mi propuesta de intervención se centró en *la construcción de senderos interculturales con perspectiva de género*. El análisis de cómo la apropiación de roles y estereotipos de género a las edades tan tempranas como las de mi grupo escolar, me presentó la necesidad de hacer algo que pudiera acompañarlos en la construcción de un camino diferente, que los aproximara hacia esos senderos, hasta donde fuera posible.

Así, el propósito de mi intervención fue: *acompañar a mis alumnos en un proceso de cuestionamiento y reflexión sobre sus ideas asociadas al ser niña y ser niño, a partir de una mediación docente sustentada en la interculturalidad y la perspectiva de género, para promover relaciones más equitativas*.

Para avanzar en el propósito trazado generé espacios de diálogo, donde las preguntas eran fundamentales. La intención de empezar a partir de una pregunta se relaciona con la esencia de lo que es una comunidad de indagación, ya que el diálogo parte de algo que

queremos indagar, algo acerca de lo que deseamos saber, algo problemático que nos incita a explorar, profundizar y tratar de avanzar en un esfuerzo por comprender mejor y ampliar más los conceptos abordados en la discusión (Echeverría, 2004:23).

De esta manera, formé un grupo de diálogo en el que se promovió la escucha atenta de otros puntos de vista diferentes a los propios, con la necesidad de apoyar las opiniones con razones y con la capacidad de ponerse en el lugar del otro.

#### Preguntas de intervención:

- ¿Cómo promover que mi grupo reconozca y cuestione sus ideas asociadas al ser niña y al ser niño?
- ¿Cómo mediar la reconstrucción de sus concepciones de género desde un enfoque intercultural?
- ¿Cómo acompañarlos en el desarrollo de sus capacidades de comunicación, reflexión y diálogo para la construcción de relaciones de género más equitativas?

#### Objetivos de la Intervención:

- Promover que mi grupo reconozca y cuestione sus ideas asociadas al ser niña y al ser niño.
- Mediar la reconstrucción de sus concepciones de género desde un enfoque intercultural.
- Acompañar en el desarrollo de sus capacidades de comunicación, reflexión y diálogo para la construcción de relaciones de género más equitativas entre niños y niñas.

#### *c. Fase de reflexión: la revisión cotidiana de mi práctica*

Esta es la menos delimitada de las fases, pues permea todo el proceso de indagación y acción. Se trata de un continuo revisar, cuestionar, replantear las ideas sobre lo educativo y lo naturalizado, así como sobre la acción y sus efectos, sobre los propios supuestos y

creencias. Todo esto para platear y volver a replantear la acción con un propósito claro de a dónde se quiere o necesita llegar.

Esta etapa consiste en evaluar el grado en que se alcanzan las metas, por medio de una explicación fundamentada sobre la forma como se logró cumplir lo esperado.

Elliott (1993) define la investigación-acción como «un estudio de una situación social con el fin. de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma». La entiende como una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por el profesorado que tiene como objetivo ampliar la comprensión (diagnóstico) de los docentes de sus problemas prácticos. (Latorre, 2008: 27)

De acuerdo con lo anterior, la reflexión es parte de cada acción del profesor; a partir de cada uno de los objetivos planteados se deben ir recabando elementos que muestren la pertinencia o no de lo que supone de la realidad, de las acciones implementadas, de los aprendizajes logrados. Se trata de una dinámica que finalmente permite al docente ser un profesional reflexivo.

En la docencia nos vemos en constante formación y transformación, no podemos separar la práctica de la teoría. La práctica es para Freire (1969) la reflexión que deviene de la acción, y es sólo la acción la que nos puede llevar a la transformación social que la pedagogía liberadora busca.

Parafraseando a Paulo Freire (1969); no puede haber un docente reflexivo si no hay una pedagogía de la liberación, pues afirma que nuestra vocación es, precisamente, la libertad. Ya que podemos mencionar que ésta se destaca por señalar la necesidad de la construcción de nuevas relaciones entre los sujetos y el saber.

#### ***1.4.2. Técnicas e Instrumentos***

Para el desarrollo de esta investigación-acción recurrí básicamente a la observación participante, la bitácora y cuestionarios aplicados a estudiantes y familias. A continuación, describo brevemente su uso.

### *a. Observación participante*

La observación fue la forma principal de recolección de datos, ya que esta: “es apropiada para el estudio de fenómenos que exigen que el investigador se implique y participe para obtener una comprensión del fenómeno en profundidad” (Latorre, 2008:57). Así mismo, estas observaciones se realizaron, no sólo con mi grupo de 2ºA, sino también con los de 3º B y 6ºC, en horarios de recreo, clases de educación física, clases de inglés, en visitas a laboratorio, biblioteca y durante eventos específicos como el día de muertos, juntas de padres y madres de familia en la escuela.

La información se fue recabando y registrando en una bitácora de clase, considerando de manera particular detalles de cómo ocurrían las interacciones de los niños y las niñas, en cuanto a adaptación, ambientación e integración con los compañeros, con el fin de detectar comportamientos en el aula, a la hora del recreo y de consumir sus alimentos. Con la finalidad de investigar algunos problemas relevantes y finalmente comportamientos en el aula y la escuela; la organización de actividades específicas que permitieran evidenciar actitudes asociadas al “ser niño” o “ser niña”.

### *b. Cuestionario*

Una vez terminada la etapa de la observación participante directa se dio paso a la elaboración de dos cuestionarios. El primero fue elaborado para reconocer las ideas de los niños/as respecto a las actividades y juegos que consideran que son más propicios para niñas o niños, explorar las formas de interacción, actitudes e intereses que tienen en el contexto social que les rodea. Fue aplicado en tres grupos, el de segundo grado, del cual estaba a cargo y uno de tercero y otro de sexto año. Esto me permitió advertir la presencia diferencial de estereotipos de género en función de las edades de las y los alumnos.

El segundo cuestionario, fue destinado a los padres y madres de familia de mi grupo de segundo año, con el propósito de conocer sus perspectivas sobre el género e identificar aspectos de la crianza asociados al sexo de sus hijos. Además de conocer la vida laboral, cómo es su práctica, cómo es el contexto en el que se desarrolla y las interacciones.

Los procesos de observación y cuestionario se orientaron por guías que me apoyaron inicialmente. Para la elaboración del cuestionario se considera un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir (Chasteauneuf, 2009 en Hernández Sampieri,2009: 217). Cabe destacar, que, conforme a las preguntas planteadas, en ningún momento conformó pautas rígidas; sino por el contrario, se caracterizó por la flexibilidad y con libre opción.

El cuestionario, como instrumento para la investigación cualitativa, permite obtener “información básica que no es posible alcanzar de otra manera” (LaTorre, 2008: 66), y así mismo permite ampliar la base de datos a obtener en conjunto con las demás técnicas utilizadas en esta investigación como es el caso de la observación participante. De la misma manera sirvió como un soporte ya que es "el instrumento más utilizado para recolectar datos". (Hernández,2009: 217)

*Cuestionario a niños y niñas.* Para la presentación, se buscó que cada niña y niño conociera la finalidad de la investigación y el uso que se le daría a la información recabada, además, se les garantizó el anonimato de las respuestas.

Es importante mencionar que la aplicación de los cuestionarios se realizó de manera abierta, flexible, con oportunidad de diálogo. Primero se dio un tiempo para que leyeran las preguntas y comenzaran a escribir, pero, conforme los niños y niñas fueron adquiriendo confianza y seguridad, comenzaron a externar algunas ideas, surgieron cuestionamientos, dudas, intercambios de puntos de vista. Esta dinámica se suscitó en los tres grupos, aunque con sus diferencias, y algunas sesiones de aplicación se alargaron por más tiempo.

Para su elaboración, se plantearon enunciados orientados a indagar las perspectivas de los grupos sobre lo que se considera es propio de niñas y lo que es propio de los niños, con relación a actividades de la vida cotidiana en el hogar y la escuela, por ejemplo, su preferencia por cierto tipo de juegos, comportamientos ante el trabajo en el aula, a la hora del recreo y en educación física.

En suma, las preguntas se orientaron a recabar datos que pudieran dar cuenta de las construcciones sobre el género de esos grupos. (Ver anexo A)

*Cuestionario a las familias.* La Finalidad de los cuestionarios aplicados a las familias de mi grupo de segundo grado, fue obtener información respecto de las perspectivas de esto ante el género. Esto, como un referente para analizar su influencia en la transmisión de estereotipos y discriminaciones de género a sus hijos. (Ver anexo B)

De acuerdo con la aplicación, se logró recabar información para poder evaluar cómo se está educando conforme a el ámbito de las creencias personales. Dónde los mismos planteamientos arrojaron información respecto a la transmisión de estereotipos y discriminaciones de género que se muestran en la práctica educativa en las formas de trabajo en el aula, a la hora del recreo y en educación física.

La información se analizó colocando en el centro las perspectivas de los niños y niñas en el marco de sus contextos familiar y escolar, tratando de comprender las subjetividades, así como de explicar y entender las interacciones y significados individuales o colectivos.

## **CAPITULO 2.**

### **LA BRÚJULA: INTERCULTURALIDAD Y PERSPECTIVA DE GÉNERO**

Para avanzar en la construcción de un sendero que me permita como docente promover la desnaturalización de las ideas y formas de relación cimentadas en una visión hegemónica patriarcal, ubico al enfoque intercultural y la perspectiva de género como la brújula que orientará el rumbo de mi reflexión y acción.

El papel de la teoría y, de forma más específica, de los referentes que proporciona al profesor investigador de su propia práctica, es fundamental para reconocerse, poner en cuestionamiento lo cotidiano, las certezas, lo que parece dado, y para plantearse una forma

distinta de actuación, de tal manera que la enseñanza se convierta en una apertura constante de nuevos senderos.

En este capítulo presento mis aproximaciones, inacabadas aún, pero que me brindan una base para avanzar en la reflexión del camino andado, del punto en el que me encuentro y del camino que habría de emprender.

## 2.1 La perspectiva de género en educación

Hablamos de *perspectiva de género* y de *equidad género* porque se han vuelto conceptualizaciones políticamente correctas. En contextos populares género es sinónimo de mujeres, y, perspectiva de género o equidad de género, parece que implica agregar mujeres, mezclar y listo.

El género es una palabra antigua pero un concepto nuevo, que ha evolucionado y sujeto a tensiones. Las feministas teóricas al tratar de explicar el carácter social de las diferencias biológicas, buscaban un concepto que fungiera como ordenador teórico que les permitiera dejar atrás categorías impuestas por el patriarcado. De esta reflexión teórica feminista es reelaborado y retomado el concepto *género*. El psiquiatra y psicoanalista (Stoller, 1984:15), en un estudio sobre identidad sexual había ya abordado la diferencia entre sexo y género como la construcción social de diferencias sexuales.

Entiendo el género como una construcción sociocultural de los atributos asignados a los seres humanos a partir de su sexo biológico que permite el ordenamiento de las relaciones sociales, es una categoría analítica que se puede relacionar con otras categorías como trabajo, cambio social, educación; nos permite el entendimiento de las relaciones de poder en las que estamos inmersos e inmersas hombre y mujeres.

...históricamente a los cuerpos, en razón de su sexo, se les ha asignado un papel particular que deben cumplir asociado directamente al género. [...] Esta exigibilidad es lo que se conoce tradicionalmente como el **sistema sexo/género** (Rubin, 1975),



que según esta autora puede explicarse así: “El conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana”. De esta manera se entiende por qué las personas han considerado naturales ciertas construcciones que obedecen al plano cultural; es decir, la forma en que se ha considerado que se nace siendo mujer y se nace siendo hombre, sin tener la comprensión de que esto obedece a los aprendizajes que se construyen y se estructuran en los diferentes espacios sociales, como la escuela y la familia, entre otros, y no necesariamente corresponde al sexo con el que se nace. (UNICEF, Bogotá, 2016:18)

A partir del sistema sexo/genero en una definición binaria, hombre/mujer, se han construido históricamente lo que se conoce como estereotipos de género, que definen de antemano lo que las personas son capaces de hacer en los diferentes entornos de su vida social.

Esos aprendizajes hacen que se considere que hay roles específicos y diferenciales que han de ser desempeñados por hombres y mujeres, y que cada persona que esté en una u otra categoría tiene que desarrollarlos obligatoriamente. Esto se traslada a todos los espacios sociales, con lo cual se determina un deber ser a cada género y se construyen **estereotipos sobre las personas**. (UNICEF, Bogotá, 2016:18)

De esta manera, los estereotipos de género se convierten en dispositivos culturales que normatizan y normalizan las desigualdades e inequidades entre hombres y mujeres; además de que anulan la existencia de la diversidad sexual y de género.

Este brevísimo repaso abordaje sobre el género y estereotipos de género es sólo un punto de partida necesario para abordar la importancia de su transversalidad en los temas de política pública, en los abordajes teóricos que intentan comprender la vida social, el ámbito de lo educativo, entre otros.

La transversalidad de la perspectiva de género empieza a retomarse en la III Conferencia Internacional de la Mujer en Nairobi en 1985 y ya como una estrategia en la IV Conferencia Mundial de la ONU en Beijing, en 1995. Los blancos o los objetivos de esta transversalidad eran los fenómenos de la pobreza, la educación, la capacitación, la salud, la violencia, el conflicto armado y la economía; todo esto en los ámbitos públicos y privados.

Para 1996 surge una definición institucional de la transversalidad de la perspectiva de género en la Comisión europea: “La incorporación de la igualdad de oportunidades para hombres y mujeres en todas las políticas y actividades de la Unión Europea” (*Estrategia para la igualdad de mujeres y hombres 2013-2020/gobierno de Canarias*). Esa igualdad se lograría a través de políticas, estrategias, modificaciones en los sistemas y en las instituciones para asegurar la integración de las situaciones, prioridades y necesidades de mujeres y hombres respectivamente.

La transversalidad de la perspectiva de género plantea un nuevo modelo de análisis, de intervención y de gestión que reconoce que mujeres y hombres, debido a sus diferencias biológicas y roles de género asignados tienen necesidades, obstáculos y oportunidades diferentes que deben ser identificados y tratados para corregir el desequilibrio existente entre los sexos (Munevar y Villaseñor, 2015: 55).

Los estudios de género cuestionan las relaciones de poder, proponen y hacen cambios en la investigación social. La perspectiva de género nos proporciona esos lentes que nos permiten ver la realidad social desde otro ángulo. La educación en general y la educación formal en particular no se ha escapado de esta revisión crítica feminista -que ahora le llamamos perspectiva de género-. Este enfoque cuestiona los estereotipos con que somos educadas y educados. Si la escuela tiene por encargo la socialización de las y los individuos, lo que se objeta a ésta es que reproduce desigualdades sociales, estereotipos del ser hombre y ser mujer, jerarquización y relaciones de poder.

Desde la incorporación y apropiación de la perspectiva de género en educación, es necesario comenzar con la sensibilización de los y las docentes, a partir de la revisión de contenidos conceptuales sobre la teoría feminista, género y su relación con la educación; para comprender conceptos principales como las características de los roles no sexistas y sus implicaciones prácticas para su trabajo en el aula.

No menos importante es el trabajo a partir de contenidos actitudinales que se manifiesten en un no sexismo, en el respeto y el aprecio por la diferencia; y el análisis sobre el uso del

lenguaje no sexista. De esta manera, estaremos trabajando desde la estructura los pilares de la educación de Dellors (1998), relacionándolos con los asuntos de género (aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser).

Coincido con Cristina Palomar (2005) quien menciona que es importante invitar a los y las profesoras a un espacio de reflexión que les permita ver como traducen en su práctica educativa posiciones que tienen que ver con las desigualdades de género. Sería importante que se planteara una formación integral y reflexionar sobre la práctica de los y las profesoras, preguntarnos como docentes: ¿qué estoy transmitiendo en el salón de clase desde que llego? El proceso de enseñanza aprendizaje es ante todo un acto cultural en donde se transmiten comportamientos, actitudes y saberes. Debemos observarnos en lo cotidiano, en las relaciones con alumnas y alumnos, así como con nuestras compañeras y compañeros de trabajo.

No obstante, la reflexión sobre el tema de género y educación requieren enmarcarse en una mirada teórica más amplia, que permita repensar las relaciones humanas, sociales, culturales e históricas por su naturaleza. Un enfoque que permita reflexionar sobre las raíces profundas de la subordinación de unos por otros, de la discriminación y el desprecio por “el otro”, de la “supremacía” de ciertos grupos sobre otros. Ese enfoque es el de la interculturalidad, mismo que abordo en el siguiente apartado.

## **2.2. Aproximación al enfoque de interculturalidad**

Me refiero a un enfoque intercultural como: “un abordaje interdisciplinar desde la Antropología, Sociología, Psicología, Pedagogía, Historia, Derecho y la Genética. De acuerdo con Lluch y Salinas, desde un auténtico enfoque intercultural, hay que poner en primer término el análisis del modelo social y cultural donde se desarrollan las relaciones entre grupos culturales.” (Lluch y Salinas, 1996:81)

Es necesario considerar que no se trata de un enfoque único, sino que existen diferentes vertientes, pero en este caso me adhiero a su vertiente crítica, orientado, entre otras cosas a promover un pensamiento transformador y emancipador.

Asumir un enfoque intercultural implica una doble construcción: la primera, al interior del ser humano mismo, con una nueva propuesta de vida y como sujeto en permanente construcción, es decir, desde su propia individuación. Y, en segundo lugar, con una acción transformadora del contexto, en el que no basta ser “bueno” sino reconocer que se trata de ser “bueno con otros” (Mejía, 2012:173).

Se trata de construir propiciar el empoderamiento de los excluidos y los desiguales, considerando la cultura como una prioridad de su actuar, operando en procesos de negociación cultural, impulsando procesos de autoafirmación y construcción de subjetividades críticas y reconociendo dimensiones y diferenciales en la producción de conocimientos y saberes.

La educación requiere iniciar un análisis que converse desde la interculturalidad con los planteamientos pedagógicos y las derivaciones metodológicas, desde una postura liberadora como lo es la teoría crítica; y, por ende, requiere la construcción de un pensamiento que permita el análisis de las realidades desde una perspectiva política clara. Esto, a través del diálogo de saberes.

La actividad educadora implica la construcción de procesos sociales desde, en y para la práctica, en los cuales las niñas y los niños, las y los adolescentes, las y los jóvenes, se apropian de los referentes simbólicos de su grupo de pertenencia, desde sus particulares condiciones de vida e intereses. Las múltiples influencias de su contexto sociocultural se articulan en el curso de su actividad cotidiana en diferentes espacios: familiar, escolar, comunitario y virtual, en muchos casos.

Es por ello que, a través de un enfoque intercultural, se necesita trabajar con bases epistémicas sólidas que orienten el diálogo de saberes entre los participantes del hecho

educativo (educandos-educadores), para propiciar la confrontación de dichos saberes, la negociación y eventual transformación de las realidades.

En esta perspectiva, el ejercicio investigativo es una estrategia para que el aprendizaje pueda ser realizado y vaya más allá de sólo un saber hacer, sino que construya desde y para diversas esferas de lo humano: cognitiva, afectiva, valorativa y práctica. Este ejercicio debe hacer visible la manera cómo se construyen las capacidades de todas y todos; para hacer de la educación un proceso que transforma al sujeto de ella (individuación), modifica procesos de socialización y sobre todo nos coloca en el escenario de lo público como actores de transformación de las condiciones concretas de lo social.

Es decir, buscamos mediante la acción educativa, aprendizajes que nos comprometan como ciudadanos para construir unas democracias menos excluyentes, más justas y que garanticen la realización plena de lo humano, y de otra manera no será posible, si no se generan dinámicas que la construyan.

En ese sentido, desde mi postura muy personal podremos retomar una de las teorías críticas de la pedagogía de la liberación, la de Paulo Freire (1969), que nos habla de cómo el docente a través de una “educación bancaria” identifica la autoridad que da el conocimiento con la autoridad funcional, y en dónde el alumno debe acatar esa autoridad. Esta teoría nos afirma, que si se requiere una sociedad que se piense revolucionaria no puede educar bancariamente: “La educación como práctica de la libertad, ve al hombre en forma individual, pero a la vez como parte de un todo, el mundo y los demás hombres” (Freire, 2005:42); y aclara que la educación debería ser un proceso liberador, por ejemplo, al aprender a leer y escribir, como medio para que las y los niños echen a volar sus ideas, imaginación y deseos.

Se trata de construir grupos humanos que vivan en su práctica educativa y cotidiana el anuncio real de que otro mundo es posible, haciendo real el principio de la corriente crítica

latinoamericana. El cambio educativo por sí solo no cambia la sociedad, pero si ella no cambia, no cambiará la sociedad.

Por lo tanto, ¿qué estamos generando desde nuestras aulas? En su análisis, Aguado identifica “una serie de rasgos que plantea el docente al utilizar diversos estilos de enseñanza, técnicas y metodologías de enseñanza que terminan siendo poco flexibles para el alumnado, transmitiendo así una concepción del aprendizaje y del saber como algo ya fijado o estable” (1999: 472).

Esta parte que genera descontrol, lo que altera el espacio y la actitud frente al otro, es punto fundamental para la interculturalidad desde la “alteridad”, en donde es importante no percibir esa alteridad como carente. Esto tiene otras implicaciones, como el no atender a lo “diverso”, sino avanzar hacia una mirada intercultural.

El discurso constante en la institución educativa sobre la diversidad y la interculturalidad tiene como objetivo a lograr en el Sistema Educativo la atención a lo “diverso”. Enfocándose a conceptos que definen del otro de forma muy reducida para visualizar las diferencias, sólo en un marco del reconocimiento, compensatorio y asimilador. Y que “finalmente se conforman sujetos específicos y en cuanto a las diferencias, donde la preocupación por las diferencias se ha transformado sí, en una obsesión por los diferentes” (Skliar, 2005:16)

Desde la interculturalidad, mediante el trabajo en el aula, se pueden ir tejiendo caminos a lo largo de un aprendizaje como producción colectiva, partiendo de la alteridad y diversidad en la que estamos inmersos, para acompañar *el diálogo de saberes y la negociación cultural*. Se trata de construir desde lo colectivo; y en los casos dónde se presente algún conflicto, la negociación, para labrar en mí otra manera de estar en el mundo y de reconocer la importancia de “los otros”, “diferentes”, para mi configuración como ser humano.

En ese sentido, la orientación es hacia la conformación de comunidades de práctica, saber, aprendizaje y conocimiento; en dónde el proceso metodológico labra esas posibilidades, siempre y cuando la metodología como ruta recorrida por los estudiantes se ha hecho en el horizonte de aprendizaje, y no sólo como una tarea o ruta sistemática, mecánica y discursiva; sino haciendo significativas las actividades, organizadas a través de una especie de investigación acción.

No se trata de un camino dirigido a concluir un proyecto planteado, sino de un proceso de construcción de lo humano en la esfera de lo cognitivo, lo afectivo, lo valorativo, y la acción; y de construir las diferentes capacidades en estos ámbitos, plasmando huellas en las prácticas culturales democráticas y ciudadanas.

Pensar en la igualdad de los sujetos, desde lo ético, resalta la importancia del ser humano, sin embargo, la igualdad vista como una tendencia asimilacionista enfatiza únicamente pasar por alto las diferencias y considerando sólo a ciertos sujetos y ofreciéndoles actuaciones pedagógicas iguales para situaciones distintas (Santos, 2000; Dietz, 2011). Por ello, es necesario pensar en la conformación de comunidades de práctica, para reconocer la pertinencia de recorrer cierta trayectoria desde el cambio con la acción concreta.

El objetivo estará puesto en la generación de sentidos humanos, a través de motivaciones relevantes para los niños/as. Se hace necesario partir desde intereses investigativos que partan de la sociedad y de las personas, en el sentido de la educación popular; pues lo que se va a construir son relaciones sociales educativas con mediaciones investigativas.

La comunidad es una construcción cultural e intencional, no sólo para la tarea, sino para construir un espacio de socialización que se hace red en el día a día de la actividad, y se consolida a partir de las dinámicas de interlocución y sentido compartido, construido en la negociación cultural que emprenden los participantes a lo largo y ancho del proceso.

Ya que la educación intercultural promueve el diálogo y la negociación de saberes, el conocimiento oficial no será el único reconocido y tampoco estrá por encima de otros, en este sentido es relevante que no se jerarquicen determinados tipos de conocimientos y que no sean solamente los otros quienes estén en la obligación de conocer la cultura de los actores dominantes (Walsh, 2005:12).

Se apunta a la conformación de comunidades de saber y conocimiento en cuanto a expresión de la negociación cultural, sin separar estas dos dimensiones, sino articulándolas, reconociéndolas como aspectos específicos de la misma realidad. Se trata de una búsqueda y una construcción, que se retroalimentan y están en el fundamento de una mirada que construye espíritu científico, apropiación, aprendizajes específicos, transformación de vidas y de entornos, siempre mediados por el grupo de interés, el cual se convierte en actor de presente y de futuro para la propuesta y para transformar la sociedad.

Se van encontrando esperanzas y posibles soluciones sí “la “educación para la tolerancia” o para el “entendimiento intercultural” constituye el primer intento de ampliar la interculturalización educativa, incluyendo entre sus destinatarios también a los educandos provenientes de la sociedad mayoritaria” (Dietz, 2011:52). La docencia es parte crucial para que, desde los diferentes espacios de conflicto, se puedan generar memorias con un enfoque que visibilice y transite a un currículo diferente.

La interculturalidad no debe ser vista únicamente como la presencia de diversas culturas o etnias. Esta debe estar más bien enfocada, con un sentido mucho más profundo en nuestra educación básica, lo que implica tener que empezar a modificar de forma sustantiva nuestras formas de pensar y construir una acción transformadora desde nuestras aulas, a través de la interacción constante. Pero principalmente que promueva el diálogo y contribuya a una negociación donde se dé la posibilidad de desarrollar trayectorias colectivos y personales de autoafirmación y construcción comunitaria.

Una educación que requiera implementar un proyecto que acompañe los aprendizajes o el



desarrollo de las potencialidades de niñas y niños, pero siempre y en todo momento pensando en las relaciones que se establecen con el otro, entre nosotros. Se trata de impulsar una perspectiva en la que: “La diferencia sea una fortuna que a todos nos enriquece. Todos podemos alcanzar el máximo desarrollo dentro de las posibilidades de cada uno, por eso resulta imprescindible cambiar de concepción, romper la tendencia uniformadora.

Resulta necesario conocer al otro, aceptar al otro, amar al otro como es, no como nos gustaría que fuese. La escuela de las diferencias nos humaniza, nos hace mejores. La escuela de las diferencias hace posible que todos podamos sentirnos bien en ella, que todos podamos aprender. Por contra, la escuela homogeneizadora acrecienta y multiplica las víctimas” (Santos, 2016: 11–12). Por lo tanto, será importante que como docentes tengamos una mirada basada en los fines de una educación intercultural, cómo lo plantea Walsh (2005:23):

- Fortalecer y legitimar las identidades culturales de todos los estudiantes en la forma que ellos y sus familias la definen.
- Promover un ámbito de aprendizaje en el cual todos los estudiantes puedan expresarse y comunicarse desde su propia identidad y práctica cultural, y enriquecerse mutuamente con las experiencias de unos y otros.
- Desarrollar capacidades de comunicación, diálogo e interrelación y fomentarlas entre personas (alumnos, docentes, padres de familia, etc.), grupos saberes y conocimientos culturalmente distintos.
- Contribuir a la búsqueda de la equidad social y mejores condiciones de vida.

Por medio de la educación intercultural: “se promueve el diálogo y la negociación de saberes, por tanto, el conocimiento oficial no será el único reconocido y tampoco está por encima de otros, en este sentido es relevante que no se jerarquicen determinados tipos de conocimientos y que no sean solamente los otros quienes estén en la obligación de conocer la cultura de los actores dominantes” (Walsh, 2009:12).

Es indispensable que el contacto y la interacción más cercana con y entre los alumnos ocurran desde una mirada no empobrecedora. Se trata de brindar un acompañamiento pedagógico que no reproduzca hábitos de construcción del otro a partir de la verticalidad y desde una vacía meritocracia. Es necesario transitar hacia prácticas educativas en las que las competencias interculturales sean herramientas pedagógicas, donde el pensamiento complejo y contextualizado en lo local permita el diálogo de saberes.

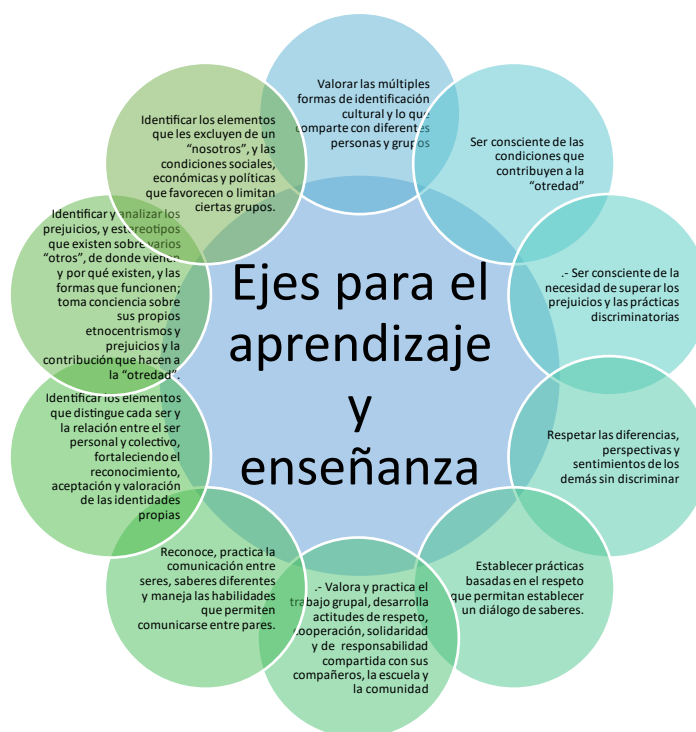
Finalmente, establecer la ruta que propone Catherine Walsh en el texto *La Interculturalidad en la Educación* (2005), dónde mi prioridad como docente será tomar en cuenta en todo momento los criterios que ella propone aspectos y, sobre todo, llevarlos a la práctica para que no sólo queden en términos discursivos. En las figuras 2.1. y 2.2. se muestran los criterios, competencias y ejes, retomadas de Walsh (2005), que me permitieron guiarme en la construcción de este sendero para promover la transformación de mi práctica educativa.

**Figura 2.1.** Criterios y competencias pedagógicas de la interculturalidad



Fuente: elaboración propia con base en planteamientos Walsh, 2005.

**Figura 2.2.** Ejes para el aprendizaje y enseñanza desde la interculturalidad



Fuente: elaboración propia con base en planteamientos de Walsh, 2005.

Cabe mencionar, que los criterios, competencias y ejes anteriormente descritos permiten construir un sendero pedagógico hacia la interculturalidad, dejando a un lado los modelos de atención y compensatorios que hasta el momento han prevalecido en el sistema educativo y que continúan siendo obsoletos. Es necesario desarrollar prácticas de implementación adecuadas para cada contexto y que consideren las necesidades de los educandos y la sociedad mexicana.

### ***2.2.1 La otredad y la pedagogía de la diferencia.***

Vivimos en un mundo divisor, opositor y forjado de clases que vive lleno de opresión, exclusión y marginación. Sartre (1961), señala claramente esta realidad en pueblos como el nuestro:

En una palabra, el tercer mundo se descubre y se expresa a través de esa voz. Ya se

sabe que no es homogéneo y que todavía se encuentran dentro de ese mundo pueblos sometidos, otros que han adquirido una falsa independencia, algunos que luchan por conquistar su soberanía y otros más, por último, que aunque han ganado la libertad plena viven bajo la amenaza de una agresión imperialista. Esas diferencias han nacido de la historia colonial, es decir, de la opresión. (p. 6)

Diferentes formas de exclusión se viven en las escuelas cotidianamente y en dónde además “existe una inclinación constante de invisibilizar diversas situaciones, en dónde su extremo es generar formas de exclusión social y educativa vividas hoy en América Latina” (Gentilli, 2001:2), lo cual es aplicable nuestro país. “La exclusión es invisible a los ojos. Ciertamente, la invisibilidad es la marca más visible de los procesos de exclusión en este milenio que comienza. La exclusión y sus efectos están ahí” (Gentilli, 2001: 2).

En otras palabras, las distinciones que se encuentran ya marcados en nuestra sociedad continúan creciendo y reproduciéndose en la institución educativa, vistos como algo estable y la mayoría de las ocasiones como docentes nos cuesta trabajo detectarlos, evitando corregirlos, hasta el grado de contribuir a un proceso de “naturalización”. Mas allá de ello, surgen preguntas como: ¿de qué manera se pueden modificar las miradas en el contexto escolar? Desde esa óptica, no podemos tener los problemas delante de nosotros e ignorarlos, porque tenemos un problema de invisibilidad, de desigualdades que van dirigidas por jerarquías de poder y a perder la identidad de sí mismos.

Sí se ha ido permeando una necesidad para hacernos cargo de una realidad negada en nuestra sociedad y nuestras escuelas, dejando la presencia de la construcción de una identidad nacional excluyente, cerrada, individualista y marcada. Zygmunt Bauman (2007:18), lo describe refiriendo que estamos viviendo en “mareas de modernidad líquida”. Dónde se reduce la capacidad de aprovechar nuevas oportunidades. Se restringe la libertad de movimiento y el hecho de cargar con responsabilidades de por vida es algo repulsivo y alarmante. El conocimiento es una mercancía de uso instantáneo y como tal es remplazada por versiones nuevas y mejoradas. Donde emerge el “síndrome de la impaciencia” y que significa que la inversión de tiempo en una actividad “se considera unánimemente abominable, injustificable e intolerable; en realidad, un desastre y una bofetada a la dignidad humana, una violación a los humanos” (Bauman, 2007:22).

Desde este análisis del tiempo presente para detectar o considerar un tiempo reconocido e irreconocible, usurpado, domesticado, traducido y gobernado por la realidad de la mismidad, un tiempo que apunta hacia otro diferente, donde ya no es el nuestro. En cuanto a “la mismidad que prohíbe la diferencia. La mismidad que hace imposible la ley de la mismidad. La imposición de la realidad de nuestro tiempo (Sklair, 2002:30). Ambos son lo concerniente a nuestro tiempo y a la realidad de un pasaje simultaneo de la modernidad con caos.

Existe una discusión del sujeto que todo lo comprende, este es un sujeto perplejo, donde hay una pérdida del sentido sobre el otro y por lo tanto demuestra o conlleva a la misma mismidad y el sentido del otro perdido. En esta perspectiva se encuentran distintas concepciones de la temporalidad, dónde se remiten tres pedagogías que se refieren al modo en que el sujeto aparece, desaparece y reaparece desde una temporalidad y espacialidad. Que debe ser borrado en su tiempo y en el tiempo, en el espacio y en su espacio, tratándose de una pedagogía del otro como un huésped hostil.

Así mismo, estamos ante una complejidad de considerar ciertas nociones, de conceptos en los que se confluyen como el hablar del término “otredad”. Ya que “partimos de la idea de que la definición que hacemos del otro condiciona nuestra relación con él” (Izaola, Amaia, 2015:06). Pero proviene del tener una idea opuesta a la identidad y refiere, a aquello que es “otro” frente a la idea de ser considerado algo. El otro, considerado siempre como algo diferente, y puede hablar de otra persona más que a uno mismo.

La noción de “otredad” forma también parte integral de la comprensión de una persona, ya que es una persona que asume cierto rol en relación con los sujetos. Es así como las personas, aquellas que consideramos como los “otros”, han sido nombrados con ciertas categorías que tratan de mostrar que sus cualidades están por debajo de aquellas que han sido catalogadas como “normales”. Pero todas “Estas conceptualizaciones permitirían construir una cartografía de la otredad, un mapa conceptual que defina espacios

potenciales de cercanía y distancia social entre la población autóctona y los distintos colectivos de inmigrantes. (Izaola, Amaia, 2015:107)

De este modo, comprender y aceptar al “otro” en su diferencia u otredad es parte del proceso de la interculturalidad. Este criterio se enfoca en la identificación y el reconocimiento de las diferencias que existen a varios niveles, incluyendo dentro y fuera de la comunidad, entre varias regiones del país y con el exterior, como también los elementos distintos de la diferencia que incluye género, lengua, edad, hábitos culturales, trabajo productivo, parentesco ancestral, religión (Walsh, 2005:30). Por lo tanto, implica escuchar dónde destaque el diálogo como elemento de aprendizaje. Pero, considerando que el diálogo colabora a incrementar el amor recíproco y el este a su vez promueve el diálogo entre los individuos, que se deben caracterizar por su humildad.

A partir del diálogo se construye el contenido programático, haciendo insistencia en el trabajo en equipo y entre pares. “La perspectiva de que las diferencias representan una riqueza y potencialidad y muestran la capacidad creativa de los seres humanos, este criterio pretende desarrollar un entendimiento positivo y real sobre las diferencias culturales, cuestionando las nociones y las prácticas sociales y educativas, en las cuales las diferencias culturales están consideradas como obstáculos para la educación, para la sociedad, y para el desarrollo”. (Walsh, 2005:30)

Por otro lado, en cuanto al trabajo con las diferencias muy particulares que observamos entre nuestros alumnos y que se presentan en la escuela, se expresan en diversas dimensiones, como la cognitiva, la afectiva y la emotiva. En relación con esto, es evidente que las relaciones entre nosotros mismos cómo docentes/niños y las expectativas con las que cada uno contamos, nos llevan desde lo ético a descubrir y desnudar al otro, desde “las problemáticas de las interrelaciones entre grupos diferenciados por cultura, etnia, clase y género conviviendo en un mismo espacio social escapan de la misma, pero constituyen un punto clave dentro de las reflexiones teóricas sobre la diversidad cultural” (Dietz, 2011: 24)

Es así como la alteridad se construye reconociendo y legitimando al otro no desde la perspectiva de uno mismo, sino teniendo en cuenta las creencias, formas de vida y conocimientos del otro; desde lo subjetivo. Para ello es necesario plantear situaciones que promuevan un mayor acercamiento, diálogo y entendimiento sobre la vida de los semejantes con la posibilidad de descubrirse uno mismo en el otro y de posicionarse frente al mundo como un otro más.

De ahí que, Levinas llama *Midenandarsain* al (estar con el otro), como un término que se enmarca desde la comprensión del otro. Refiriéndolo a que sí no ejerzo una comprensión hacia él o el otro es ir en vano. Por lo que esa comprensión es un proceso y que está en el lenguaje. Por esta razón, se da en el platicar y abordarla, pero no se ha correspondido a esa comprensión completamente, porque va más allá desde nuestras propias subjetividades que cargamos día con día. Encauza a la ética, cierta fundamentación o sustento teórico, que en su particularidad plantea como punto de referencia a “la ontología llamada “auténtica” coincide con la facticidad de la existencia temporal, con el comprender el ser en cuanto ser existe en este mundo (Levinas, 2001:14) .De modo que muestra que existe una relación con la ciencia, la ontología no puede ser entendida desde una trivialidad en la facticidad (el hecho mismo de la existencia del hombre, si el hombre no se comprende a sí mismo, no tiene sentido la vida, el mundo o el vivir).

Así que “comprender el útil no es verlo, sino saber manejarlo; comprender nuestra situación en lo real no es definirla, es hallarse en cierta disposición afectiva; comprender el ser es existir. Todo ello indica, en apariencia, una ruptura con la estructura teórica del pensamiento occidental. Pensar ya no es contemplar sino comprometerse, estar englobado en aquello que se piensa, estar embarcado – acontecimiento dramático del estar- en -el – mundo. (Levinas,2001:15) y así mismo de este modo, somos responsables más allá de nuestras intenciones (Levinas, 2001:15).

La alteridad en la escuela requiere un posicionamiento que no sea el de la certeza, la razón, la verdad y el orden como residuos de los universales de la modernidad (Skliar, 2008:127). En dónde el objetivo primordial conlleve a comprender a una persona y plantear la

existencia de otro dejándole ser es haber aceptado ya esa existencia, haberla tomado en cuenta (Levinas, 2001:18).

La otra parte es dónde se intenta mostrar la incongruencia del propósito universal para quedarse en lo “típico” que nos aborda Slavoj Žižek (2010) en el texto *En defensa de la intolerancia*. En cuanto a la Tipificación con actitudes donde diversos grupos reproducen el poder hegemónico y nos lo apropiamos, lo reproducimos, lo naturalizamos y lo legitimamos. Pero finalmente quedando sólo en algo muy reducido, con escasa verdad que abarcara una universalidad de pensamiento con un aspecto muy mínimo de verdad para convencer y que se ajuste a la ideología al menos en apariencia, generando la dominación con cierta eficacia esperada en la sociedad como una solución.

Por otro lado, me surgen nuevas preguntas ¿por qué no romper con una Mirada que abarque la conflictividad? cómo una característica intrínseca al fenómeno intercultural, que se dinamice en una práctica, donde se tengan paradigmas que hay que romper, a partir de una “*pedagogía de las diferencias*” (Skliar, 2002). Que requiera de un nuevo posicionamiento ante la realidad y las relaciones educativas, cargado de constantes incertidumbres, conformando lazos de comunicación estrecha y con la responsabilidad del cuidado del otro. Desde lo complejo e incierto que nos menciona Edgar Morin (1999) ¿cómo podemos aprender? ¿cómo aprendemos de la diferencia? El aprendizaje no se puede ver alejado de la propia cultura y de las propias diferencias.

Por lo tanto, ser “diferente” es algo enriquecedor, es una virtud y se ve por el contrario como una situación adversa que puede conflictuar el trabajo para con las niñas y niños. El problema que se gesta en el marco de la problematización es como poder visualizar esa diferencia, ¿verdaderamente se construye? ¿Cómo darle vida a una problematización que genere incertidumbre como punto en específico? ¿cómo puedo comprender a mis propios estudiantes si no me comprendo cómo docente?

Una institución que se defina en su proyecto educativo como una escuela que atienda las diferencias culturales y valore la diversidad, que, por tanto, se dé respuesta a cada uno de



los educandos, independiente de sus características, deberá asumir cambios sustanciales en su cultura educacional.

El currículum deberá ser lo más amplio, equilibrado y diverso posible, susceptible a ser adaptado a las necesidades individuales y socioculturales de niños y niñas, con un estilo de enseñanza abierto y flexible tanto en sus metodologías como en sus actividades que permitan personalizar las experiencias de los aprendices y promuevan el mayor desarrollo posible, en relación con la integración y participación de todos y todas. Prohibir la diferencia supone únicamente afirmar la mismidad. Instalarse en un tiempo donde solo ocurre lo mismo (Sklair, 2002: 33).

En síntesis, la educación requiere implementar un proyecto acompañando de aprendizajes o potencialidades, pero siempre y en todo momento pensando en el otro. Esta perspectiva se tiene que construir de manera que nos aporte como herramienta la equidad de género porque “la diferencia sea una fortuna que a todos nos enriquece. Todos podemos alcanzar el máximo desarrollo dentro de las posibilidades de cada uno. Por eso resulta imprescindible cambiar de concepción, romper la tendencia uniformadora. Resulta necesario conocer al otro, aceptar al otro, amar al otro como es, no como nos gustaría que fuese.

La escuela de las diferencias nos humaniza, nos hace mejores. La escuela de las diferencias hace posible que todos podamos sentirnos bien en ella, que todos podamos aprender. Por contra, la escuela homogeneizadora acrecienta y multiplica las víctimas” (Santos Guerra, 2006: 11-12).

### **2.3. Perspectiva de género desde el enfoque intercultural.**

El constante uso del término, género ha poseído aspectos que pueden ser explícitos y han existido posturas que no son reconocidas ni visualizadas; es decir, las personas no se dan cuenta que a través del uso de actitudes, lenguaje y posturas ejercen discriminación,

exclusión o desigualdades.

Inmujeres (2007), define la perspectiva de género como una herramienta de análisis que nos permite identificar las diferencias entre mujeres y hombres para establecer acciones tendentes a promover situaciones de igualdad y equidad. Además, mencionan que el entender que la desigualdad es un hecho cultural es importante porque es a partir de esa conciencia que puede darse un cambio.

En el ámbito educativo, se hace necesario analizar, por ejemplo, cómo la perspectiva de género permea al Plan y programas de estudios 2011 y a los materiales educativos en educación primaria. Qué tanto se incorpora desde los enfoques pedagógicos de las asignaturas, los aprendizajes esperados, los diferentes campos formativos, los contenidos, actividades y orientaciones para promover la formación de niñas y niños.

Partiendo desde ese análisis, habremos de tomar en cuenta las ausencias y aspectos críticos que se tienen en esta materia y en el desarrollo de situaciones de aprendizaje con perspectiva de género que están vinculadas a las prácticas en el aula y en la escuela. Y en el que estas actividades no están distantes de un enfoque intercultural; en las que los niños y niñas dónde puedan desarrollar capacidades como: establecer y lograr diálogos, escuchar, discutir, elegir, organizar, decidir, observar, investigar, construir, analizar, valorar e incluso argumentar entre otras capacidades.

Por lo que, al hablar de lo anterior, nos estamos refiriendo a un trabajo con enfoque intercultural, que permee la interacción dentro del aula, rompiendo con la idea de superioridad de una persona sobre otra. Es por ello que habremos de poner énfasis en el diálogo, la interacción y la construcción de relaciones interculturales basadas en el respeto a la identidad cultural de cada quién, con el objetivo de favorecer la integración y la convivencia armónica entre todas las personas.

Ante cada una de las diferentes posturas que encontremos en el espacio del aula, se buscarán respuestas a través del respeto, el diálogo y la concertación. Utilizando en enfoque intercultural cómo punto de partida y la equidad de género cómo una herramienta.

Dónde la transformación interna comienza a partir de creaciones primero locales y casi microscópicas que se efectúan en un medio restringido, primero a algunos individuos, por lo tanto las pequeñas acciones aportan a las modificaciones, contextualizándolo a la política educativa nacional, la práctica docente es capaz de impactar en los estudiantes en este caso desde la perspectiva, así como la práctica intercultural, manifestada a través de las acciones y no de los discursos y prácticas homogenizantes. (Morin,1999: 40).

Las políticas transversales con perspectiva de género tienen el propósito de promover condiciones de igualdad entre hombres y mujeres, En el sector educativo dichas políticas resultan muy relevantes, ya que abren la posibilidad de incluirlas en las prácticas educativas. No se trata de que exista una asignatura destinada al estudio de la perspectiva de género o prácticas destinadas exclusivamente para este tema, se pretende que la perspectiva de género sea trabajada a lo largo del currículo como un eje transversal que atraviese todas las asignaturas y que esté presente en las posturas que asumimos como docentes, desde un enfoque intercultural en cada una de las actividades y situaciones de aprendizaje.

Será fundamental poner nuestra mirada en “el reto más grande de la interculturalidad: no ocultar las desigualdades, contradicciones y los conflictos de la sociedad o de los saberes y conocimientos (algo que el manejo político muchas veces trata de hacer), sino trabajar con, e intervenir en ellos”. (Walsh, 2005:10) En dónde se planteen objetivos para trabajar en un solo canal, volteando la mirada a los demás. No perpetuar los momentos egocéntricos de la mismidad, dónde el docente no permita pensar.

#### **2.4. El papel del docente: la mediación pedagógica**

Podemos comenzar planteando que nuestra práctica docente en educación primaria nos ha

llevado a indagar sobre las posibilidades de mejorar la formación que reciben nuestras niñas y niños. Debido a que “la educación que hoy se imparte adolece de graves deficiencias, que es menester mejorar su adecuación y su calidad y que debe ponerse al alcance de todos” (UNESCO, 1990: 3).

El ambiente escolar cobra una gran importancia, lo que está íntimamente asociado al quehacer pedagógico. En el aula se gestan situaciones que terminan afectando la integridad de cada niño y que además de ello, traspasan todo límite de la razón terminando en algunos casos con situaciones agravantes como la exclusión, rechazo, invisibilización e incluso discriminación por razones de género.

Con las perspectivas de los tiempos actuales y las condiciones que nos impone esta realidad, resulta evidente que la escuela deba proveer a cada uno de los docentes de un currículum que esté en concordancia con la realidad y que deje cauces abiertos con el proceso de mediación necesario con un enfoque intercultural y con equidad de género para promover el intercambio de diálogos y saberes.

La mediación se puede entender “como una dinámica de carácter valorativo en la cuál el docente guía con apoyos instruccionales, ya sean entendidos como soportes de información, materiales, textos escolares, instrucciones verbales, preguntas que hacen posible que un estudiante resuelva un problema” (Alzate, Arbelaez, Gómez, Romero y Gallón: 2005: 2). Sin embargo, hay que tener presente que también la escuela, la familia y la interacción con la sociedad en general contribuyen al proceso de socialización de niñas y niños, de tal manera que se van capacitando para establecer relaciones con las personas a su alrededor. En este proceso el mundo de los niños/as se va ampliando, con base en las experiencias acumuladas.

Las niñas y niños de primero y segundo grado de primaria tienen una edad aproximada de entre 6 y 8 años. De acuerdo con la concepción de desarrollo intelectual (Bodrova, 2004), los alumnos de estos grados se ubican en el periodo de las operaciones concretas, es decir, necesitan aun de la presencia concreta de los objetos para poder razonar. Así, aunque

dominan las operaciones de reversibilidad y descentración, no pueden aplicarlas a situaciones abstractas. A estas edades los niños continúan siendo egocéntricos, por lo que interpretan únicamente diversos fenómenos en términos de los eventos y procesos que hayan experimentado.

Vygotsky y Piaget no ven al niño como un participante pasivo, como un recipiente en espera de recibir conocimiento, sino que destacan los esfuerzos intelectuales activos de los niños para aprender y coinciden en que los niños construyen su propio entendimiento y en que con la edad y la experiencia este entendimiento se reestructura” (Bodrova, 2004:27-28)

Cada una de estas características se pueden promover y llevar a cabo a través de “un mediador” entendido como señala Vigotsky, como “algo que sirve como intermediario entre un estímulo del medio ambiente y la respuesta individual a ese estímulo” (Bodrova, 2004:69). Su papel es muy relevante: “Los mediadores manifiestos que funcionan como andamios, ayudan al niño en su transición del desempeño con la máxima asistencia del desempeño independiente” (Bodrova, 2004: 70.) Pero lo más importante es poder tener un mediador que funcione cómo andamio y que lo interiorice el niño, porque los “mediadores exteriores son un escalón temporal diseñado a conducir al niño hacia la independencia” (Bodrova, 2004:70.)

Podemos encontrar tres tipos de mediadores externos: físicos, visuales y verbales:

Los primeros consisten en un conjunto de conductas-como hábito ritual- que desencadena un proceso mental; por ejemplo, un cierto movimiento de los dedos o un tipo de aplauso puede mediar las conductas para llegar a tiempo a la reunión de grupo y ayudar a que los niños recuerden que deben sentarse en círculo y atender al maestro (Bodrova, 2004:70).

Sobre los mediadores visuales se señala que “un mediador también puede materializarse o ser tangible, las imágenes y los diagramas son ejemplos de mediadores visuales: un adulto puede utilizar el dibujo de un patrón de puntadas como recordatorio de lo que debe hacer” (Bodrova, 2004: 70). Y los terceros “se refieren a esas palabras que pueden

pronunciarse en voz alta para facilitar la adopción de ciertas conductas o comportamientos”

#### ***2.4.1 Proceso de construcción del género en niños y niñas.***

El interés que demuestran los niños por conocer y explorar el medio que les rodea, así como el avance del desarrollo de su lenguaje, les permite plantear una serie de preguntas conforme a las inquietudes y curiosidades que giran en función de su propio nivel de comprensión del mundo. De esta manera, los niños van aprendiendo sobre lo que sucede a su alrededor; es decir, según los esquemas que van reuniendo consigo mismos y además de la coordinación fina y gruesa que son capaces de realizar.

La etapa preconceptual planteada por Piaget y vinculada al egocentrismo infantil se va aminorando gradualmente para dar lugar al establecimiento de juicios y valoraciones cada vez más objetivas hacia los 6 y 8 años. Es en este momento cuando se establece la definición abstracta de los grupos sexuales. Es así como en la escuela se observan situaciones, donde niñas y niños tienden a atribuir juicios de valor y perciben positivamente todo lo que se relaciona con su persona; esto implica una valoración positiva de objetos como es el caso de los juguetes y/o actividades relacionadas con su papel sexual en el juego.

Las expectativas sociales que se han apropiado se van generando por ciertas normas que se establecen en la misma familia, que son reforzados diferencialmente para niños y niñas desde el momento que nacen. El aprendizaje social, más que su carga biológica, se convierte en el factor más determinante del desarrollo de su papel sexual. Las actitudes generadas, por ejemplo, se van conformando a partir de las formas en que ocurren las interacciones del padre, madre y otros miembros de la familia y de los refuerzos, ya sea positivos o negativos, en función de que identifiquen y pongan en práctica las formas esperadas de comportamiento, de acuerdo con su sexo biológico.

De acuerdo con Fernández (1987), el psicólogo Kohlberg estableció el término de

*tipificación sexual*, para referir en los niños las preferencias por los juegos, juguetes y objetos, que ya están establecidas entre los 3 y 4 años y se incrementa hasta los 6 y 7 años. Se ha observado también que las niñas tienen mayor facilidad para aceptar una actividad que socialmente limitada al otro género; en cambio, los niños presentan dificultad para identificarse con actividades, juguetes u objetos que no asocian con su sexo.

La tipificación sexual se fundamenta en el desarrollo cognitivo del mundo social, por lo que el sujeto humano desarrolla una autocategorización cognitiva de «identidad de género», sexo que se constituye en el organizador de la información del mundo real, de sus actitudes y de sus futuras conductas (Fernández, 1987:49).

Este aspecto es el que en verdad le interesa al niño, puesto que, a estas edades, el jugar forma parte en sus vidas como algo significativo y sí observamos los objetos que emplea para entretenerse, quizá podamos aprender algo sobre la socialización del papel del género. Debido a que los juguetes incitan a la acción (carritos, muñecos de pelea y lucha), mientras que los que las niñas optan o tienden a actividades pasivas a menudo relacionadas con domésticas o de papel de madre como nenucos bebés, casimeritos, muñecas vestidas que utilizan mujeres adultas, cocinitas).

Igualmente, en la familia, los niños y niñas van reforzando diferencialmente el conocimiento del mundo por el que viven rodeados. Desde el momento de nacimiento, el aprendizaje con relación a la sociedad tiene mucho más peso convirtiéndolo en un factor mucho más determinante y prioritario del desarrollo con su papel sexual, que de su propia naturaleza.

Y en las diferentes etapas de la infancia van desarrollando una conciencia referente a los papeles sexuales en el hogar. Las conductas tanto de la madre como del padre, junto con la interacción de sus propios hijos forman parte del refuerzo para entender la información e ir identificando los papeles sexuales conforme a la edad. Es por eso que en la escuela con la interacción de la cultura en general, contribuyen a construir formas complejas de socialización que se relaciona con el aprendizaje de los papeles sexuales. Dependiendo de cómo se viva y se construya esta socialización, se podrán generar estereotipos de género

## **2.5. Procesos de desarrollo y educación infantil**

### ***2.5.1 Importancia de la escuela en la formación ética de niñas y niños***

Al abordar el juicio moral, Jean Piaget nos dice que: “toda moral consiste en un sistema de reglas y la esencia de cualquier moralidad hay que buscarla en el respeto que el individuo adquiere hacia estas reglas” (1984: 09). En cierto sentido, la moral infantil nos ayuda a comprender la del hombre. Así pues, para formar hombres, no hay nada más útil que aprenden a conocer las leyes de esta formación (Piaget,1984:08). En este sentido la escuela toma un papel preponderante en la conformación del sujeto social, dónde mediante ella los niños/as se les marca ciertas pautas de cómo comportarse con base a los valores o reglas que existen.

La mayoría de las reglas morales que el niño aprende a respetar las recibe del adulto, es decir, se le dan elaboradas y, muchas veces, elaboradas no a medida que las va necesitando y pensadas para él, sino de una vez por todas y a través de la sucesión interrumpida de las generaciones adultas anteriores. (Piaget, 1984: 09)

De acuerdo con lo anterior, la educación tendrá como tarea principal la de formar una conciencia racional o acordada que asuma el cumplimiento de ciertas reglas morales para el mejor desempeño efectivo para el desarrollo en nuestra sociedad. Y es por ello que la educación adquiere una función con un fuerte componente ético que deberá proyectar a la formación de los niños de ciertos valores.

Así mismo nosotros cómo docentes somos los actores principales para estos procesos, en los que comúnmente solicitamos a los niños que hagan uso de su capacidad racional para asumir una conducta moral que les permita desarrollar o controlar sus potencialidades de manera individual.

Elsie Rockwell, en su investigación realizada en los años 80's, destaca características y dinámicas que se llevan a cabo en las escuelas mexicanas, así como las formas en que se configura la experiencia escolar y la transmisión del conocimiento. Observa que los



docentes reproducen ciertos contenidos e ideologías establecidas históricamente por las burguesías, con elementos como la negación de su propia historicidad y la división social que se refleja en la misma institución educativa.

Rockwell también observa elementos relacionados con la organización de las actividades de enseñanza que se llevan a cabo en las aulas y en las relaciones institucionales donde se sustenta el proceso escolar. Además, muestra el espacio escolar como un escenario complejo en el que interactúan y se viven tradiciones históricas, variaciones regionales, decisiones políticas, administrativas y burocráticas, planeaciones técnicas y las interpretaciones particulares que docentes y alumnos hacen de los materiales en torno a los que se organiza la enseñanza (Rockwell, 1995:14).

Rockwell señala que existe una diferencia entre lo que se enseña en la escuela y lo que realmente aprenden los alumnos; lo cual no puede ser visto simplemente como una deficiencia en el proceso de aprendizaje, ya que el proceso de aprendizaje se estructura mediante una lógica propia que no siempre coincide con la del docente. Muestra cómo el docente establece las reglas del juego, pero no siempre fijas, sino abiertas a negociación; tampoco son siempre explícitas, sino que se demuestran a través de señales implícitas que indican cómo actuar. Todas estas estructuras de interacción, donde la lógica del alumno no siempre coincide con la del educador, se construyen a partir de las formas de enseñanza y de trabajo docente.

La escuela es un espacio privilegiado de relación y de intercambio intergeneracional y me atrevo a decir que casi es el único espacio de diálogo en medio de una sociedad que no parece encontrar más medios de construcción y de civilización que la imposición y la fuerza. Incluso los espacios de recreación infantil, como la hora del recreo, educación física y la propia aula, en vez de ser lugares de diversión, de diálogo y de relaciones, parecen más bien un entrenamiento para seguir una serie de pautas sobre el conflicto, donde lo más interesante son las peleas.

Los medios de comunicación dedican bastante espacio a difundir las guerras, los asesinatos de mujeres -una cada semana a manos de su pareja-, o a los destrozos e incluso muertes que se producen en algún campo de fútbol, o en alguna discoteca. Algo está sucediendo para que nos hayamos acostumbrado a convivir, por no decir a mantener, tanta barbarie que asimilamos como natural, y a pesar de tanta información nada nos conmueve hasta el punto de decidirnos a hacer algo, algo distinto, más humano y civilizado.

La escuela se convierte en noticia sólo cuando sucede algo sensacional, fuera de lo cotidiano —un alumno agrede a otro alumno, padres y madres de familia inconformes con la educación de sus hijos e hijas cierran la escuela...— pero rara vez se escribe de la rutina diaria, de esos días de la semana en una jornada ampliada diaria en las que docentes y niños convivimos pacíficamente durante todo el ciclo escolar. Porque la realidad de los centros educativos es ésta, lo otro es un suceso raro.

Sin embargo, tendremos que reconocer que, en las instituciones educativas, que son parte de nuestra sociedad, también hay conflictos y a veces conflictos graves, que intentamos resolver desde el diálogo y, a nuestro entender, estamos haciéndolo bastante bien. La escuela en la educación básica tradicionalmente ha sido un lugar de trabajo más de mujeres que de hombres, gracias a esta presencia femenina, es un lugar de relaciones, de intercambio de cultura y de civilización.

En este punto también está inmerso el contexto familiar y social, además de la actuación directa de los docentes, por ello es muy importante que se busquen estrategias de trabajo conjunto para promover relaciones diferentes que se lleven a cabo no como acciones aisladas, sino como una forma de actuar implícita en todo lo que ocurre dentro de la escuela.

### ***2.5.2. Desarrollo del pensamiento y el constructivismo***

De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (SEP), un desarrollo socioafectivo sano se caracteriza por la capacidad que tiene la persona de adaptarse a su entorno,

establecer relaciones asertivas con las demás personas, expresando sus sentimientos y emociones (2011).

La función del docente demanda entonces promover en los alumnos la conciencia crítica y el análisis de situaciones problema a partir de preguntas del pasado y presente de la entidad, guiar a los alumnos a generar relaciones de convivencia social y adquisición de competencias para incidir en su realidad y convertirse así en mejores seres humanos (SEP, 2011: 19).

El desarrollo del pensamiento es indispensable para un entendimiento real del entorno, de los problemas y las diferentes situaciones que se van presentando en la vida del niño. En este proceso el lenguaje juega un papel fundamental. La formación conceptos es parte de ese proceso, pero su contenido específico depende del contexto cultural y social; y en su aprendizaje es necesario que los niños tengan experiencia previas y variadas con relación al concepto o idea para que sea significativo.

Aussbel asentó el término aprendizaje significativo (Palacios, 1995:46), señalando que lo significativo del aprendizaje reside en la posibilidad de establecer una relación intrínseca y no parcial entre lo que hay que aprender y lo que ya conoce el sujeto, a partir de esta idea el término ha progresado hasta considerarse el elemento básico de la perspectiva constructivista.

El constructivismo, como andamiaje teórico, orienta la acción pedagógica para a que “el alumno desarrolle la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí mismo en una amplia gama de situaciones y circunstancias, a que el alumno ‘aprenda a aprender’ (Coll, 2010: 179). Esta concepción constructivista se organiza en torno a tres ideas fundamentales: el alumno es quien construye los conocimientos de su grupo cultural y puede ser un sujeto activo al manipular, descubrir, inventar, explorar, es activo y construye también cuando escucha, lee, recibe explicaciones, con lo que se favorece que determinadas situaciones detonen la actividad constructivista; la actividad mental constructiva del alumno se utiliza en contenidos que conservan algo de elaboración; la función del docente es conectar los procesos de construcción del alumno con el conocimiento culturalmente colectivo, orientar y guiar situaciones pertinentes para que

avance hacia un proceso de construcción del conocimiento (Díaz Barriga, 2010:78).

Al enfrentarse a la vida diaria, nuestros alumnos en conjunto con los docentes, familia y el mundo que les rodea, es indispensable fomentar una atmósfera de razonamiento continuo para justificar o desaprobar conductas o formas de pensamiento que llevan a acciones negativas o bien acciones anticipadamente pensadas y valoradas.

Desde el constructivismo social, se da importancia a las interacciones para adquirir habilidades y conocimientos, bajo la premisa que cada individuo se desarrolla a su propio ritmo como lo explica Piaget, (1983:96) y donde a los componentes genéticos se les agregan las condiciones de la sociedad y la cultura, existiendo las zonas de desarrollo próximo efectivo y potencial mencionadas por Vigotsky (1990: 47), lo que da como resultado un aprendizaje por descubrimiento que le es significativo al alumno. El enfoque constructivista, se puede definir de esta manera:

El constructivismo es un modo de pensamiento y de práctica pedagógica que plantea algún problema a ciertas culturas, entre ellas, a nuestra cultura latina. Dicho brevemente, se trata de una corriente filosófica y pedagógica que reposa sobre la idea de que nuestro conocimiento se fundamenta y se estructura a partir de nuestras representaciones personales, sociales o culturales. Estas determinan no solamente nuestra visión del mundo sino los conceptos mismos – o la matriz de los conceptos – que estructuran esta visión del mundo. Se opone a otra perspectiva de la tradición filosófica, más clásica, según la cual nuestro conocimiento sería el reflejo fiel, por ejemplo, científico o histórico, de una realidad objetiva. De un lado, tenemos el conocimiento como construcción e invención; del otro, tenemos el conocimiento como descubrimiento. [...] (Brenifier, 2011: 7)

Al mismo tiempo, en el campo del constructivismo, Ausubel nos hace reflexionar sobre la importancia de entender en qué parte del proceso de aprendizaje se encuentran nuestros alumnos y cuáles son sus conocimientos previos con el propósito de que establezcamos nexos entre éstos y los nuevos conocimientos considerando sus intereses, sus necesidades y las estrategias didácticas apropiadas para que se pueda generar un aprendizaje significativo. Por otra parte, Vigotsky nos hace un llamado para que consideremos el bagaje sociocultural del educando, ya que los procesos de aprendizaje están *condicionados* por la cultura en la que nacemos y el entorno social en que nos desarrollamos. En

definitiva, son dos elementos fundamentales que no podemos soslayar en nuestra práctica docente y deben ser considerados al diseñar la planificación de nuestras clases.

De acuerdo con sus respectivos estudios, Ausubel y César Coll exponen que para que se diera un aprendizaje significativo es necesario que el alumno manifieste disposición hacia el mismo, y que para sentir ese interés es necesario saber qué se pretende y sentir que con ello se cubre una necesidad. Otra de nuestras autoras lo expresa de esta manera: “Cuando mejor aprenden es cuando el atractivo del contenido es verdadero para su edad y etapa, cuando la habilidad tiene un valor observable y cuando el modo de aprendizaje corresponde al estilo de acción de la niñez.” (Cohen, 2001:46).

La teoría del aprendizaje por descubrimiento (Bruner, 1991:33), refiere que el educando deberá tener la habilidad para asimilar y memorizar lo aprendido y, posteriormente, para transferir ese aprendizaje a otras circunstancias de su vida, partiendo de su propia visión de mundo, es lo que lo hará ser agente activo en la construcción de nuevos conocimientos

Desde esta perspectiva, el maestro desempeña funciones como acompañar al educando en la construcción de sus conocimientos; además, promueve una atmósfera de reciprocidad, respeto y autoconfianza para el alumnado; también debe ser un facilitador, ya que respeta las estrategias de conocimiento del educando, los errores que se suceden en la aproximación a la construcción y sabe hacer uso de ellos para profundizar en el aprendizaje; y en lo que refiere a la motivación, no apela al uso de recompensas ni castigos. La ayuda propiciada por el docente necesita estar íntimamente asociada a los esquemas de conocimiento que los alumnos poseen, ya que éstos les permitirán atribuir significados al nuevo saber que están construyendo

Concretamente, una vez revisadas las principales aportaciones del constructivismo a la educación, es importante reconocer aquellos cambios evolutivos de los alumnos a lo largo de los primeros años de la Educación Primaria.

**Tabla 2.1.** Principales características de niñas y niños de 6 a 8 años.

Edades		6 a 8 años
Procesos de desarrollo	Afectivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La relación familiar sigue siendo muy importante, centrada especialmente en la madre, aunque el padre adquiere cada vez mayor importancia.</li> <li>• Se muestra servicial, tiende a agrandar porque es muy dependiente.</li> </ul>
	Cognitivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Impera una confusión similar entre los conceptos del espacio y el tiempo.</li> <li>• Empieza a descubrir las causas de lo que sucede a su alrededor.</li> <li>• Clasifica las cosas en función de sus propiedades concretas.</li> <li>• Le cuesta comprender las cosas que pasan y cómo suceden en el tiempo.</li> <li>• El pensamiento imaginativo y la fantasía aún guían en cierto grado su lógica.</li> </ul>
	Psicomotriz	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El dominio del cuerpo se consigue casi totalmente: saltar, trepar, subir rampas, correr por las escaleras, rodar, etc.</li> <li>• Utiliza preferentemente la misma mano para realizar actividades.</li> <li>• Las actividades que exigen habilidad manual son cada vez más precisas.</li> </ul>
Procesos de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se apoya mucho en el lenguaje y gracias a él busca explicaciones a las cosas.</li> <li>• Es aún egocéntrico, según Piaget, lo que significa que él y sus experiencias continúan siendo los puntos de partida de su aprendizaje.</li> <li>• Depende del contacto directo con las personas y las cosas como medio idóneo para aprender.</li> <li>• Lo que aprende mejor es lo que desea aprender (interés personal).</li> <li>• Ya es capaz de desarrollar actitudes hacia el aprendizaje, siempre que estén forjadas en torno de un contenido intelectualmente válido y</li> </ul>	

	<p>apropiado a su nivel de experiencia y potencial de comprensión.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• En la práctica, es más fácil que perciba las relaciones directas en el campo de estudio de matemáticas y ciencias que una comprensión plena de la historia y la geografía.</li> </ul>
<p><b>Interacción Social</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es capaz de mantener un diálogo con cualquier persona adulta.</li> <li>• Juega con otros niños y empieza a aceptar las reglas de los juegos.</li> <li>• Comienza a defender sus derechos y a discutir si es necesario.</li> <li>• Los grupos por género tienen un estilo similar, sea niña o niño, empieza a identificarse con las actividades de su sexo socialmente aceptadas.</li> <li>• Es práctico y la mentira es un recurso necesario si no se quiere provocar la ira o castigos.</li> <li>• Empieza a operar con lo que llamamos conciencia.</li> </ul>

Fuente: elaboración propia, con base en Bodrova, 2004.

¿De qué manera podemos rescatar todas estas características? Dado que unos quieren jugar, algunos discutir, uno que otro escribir, leer o dibujar historias. ¿Y de qué manera los niños acompañan su aprendizaje? Unos aprenden leyendo, otros jugando, otros construyendo. ¿Qué traen consigo mismo cada niño? Unos traen alegría, tristeza, enojo, desánimo, angustia y ansiedad. Éstas entre otras situaciones, influyen notablemente en el comportamiento de cada niño/a y se van marcando diferencias que determinan la personalidad de cada uno para su actuar con los demás.

¿Qué necesitaremos replantar para llegar a un pensamiento lógico abstracto? Pongamos por caso, que se requiere realizar planteamientos mediante la comunicación, permitiendo la retroalimentación en ambas partes. Ya sea planteando diferentes problemas en base a preguntas para que los niños vayan poco a poco logrando el hábito de examinar cuidadosamente cada planteamiento, logrando la habilidad de comunicarse una manera más acertada o clara.

Freire en 1971 nos habló de que la educación es un acto político y en tal sentido debe ser

un acto de libertad. Es por lo que resulta fundamental permitir que niñas y niños reflexionen sobre su propia cotidianeidad en el hogar, en el aula y en su grupo social, y así mismo, identificar los elementos que promueven discursos inequitativos y excluyentes.

### **2.5.3 Pensar es juego de niñas y niños**

“La habilidad del docente para el diseño de actividades significativas, interesantes y lúdicas, juega un papel importante para despertar el deseo y el placer por aprender entre la diversidad de sus alumnos” (SEP, 2011:149). Una herramienta imprescindible es el juego, sí canalizamos ese impulso natural de niñas y niños en situaciones de juego que involucren actitudes desde un enfoque intercultural que conlleven al respeto, la tolerancia, la equidad de género a través de la ejecución de las reglas, estamos fomentando el andamiaje para todo aquel interesado en ser parte del juego. No existe juego sin reglas, se realiza según una norma o regla, siguiendo determinada estructura y por consiguiente crea orden.

La mera implementación de reglas en un contexto de juego brinda a los niños la oportunidad de trabajar con cada uno de sus compañeros desde la diferencia, ya que el juego es fundamental cómo una actividad libre para la infancia y que ocupa parámetros especiales y temporales diferentes de los impuestos por la vida diaria. Entender el juego como contenido es la consecuencia lógica de considerar que éste es un elemento cultural de gran trascendencia que se prolonga a la vida adulta. Para Bodrova (2004:69), el juego desde la perspectiva teórica de Vigotsky puede entenderse como un espacio asociado a la interioridad con situaciones imaginarias para suplir demandas culturales; y desde la perspectiva teórica de se entiende Piaget cómo un espacio que potencia la lógica y la racionalidad.

Piaget, planteó que, de acuerdo con el desarrollo cognoscitivo dentro de las cuatro etapas, las de operaciones concretas (7-11) y operaciones formales o abstractas resultan muy importantes para la formación del pensamiento formal o abstracto. Esta etapa que se caracteriza por la capacidad de desarrollar un pensamiento hipotético deductivo y la



posibilidad de apropiarse del método científico y la lógica proposicional, la cual, como docentes, tenemos la responsabilidad de fomentarla. Otra de sus características, es la posibilidad de adoptar puntos de vista externos a uno mismo, como en ciertos juegos de grupo o ante situaciones de conflictos. Tanto para su resolución, como para la comprensión y su aceptación requieren de un progreso considerable en la construcción del pensamiento infantil.

No podemos dejar a un lado la motivación, consecuencia del propio placer por el juego y también está la necesidad de descubrir, experimentar, que se encuentran muy ligadas al mismo, ya que “el juego propicia en los niños el desarrollo de habilidades mentales y sociales” (Bodrova, 2004:65). Las primeras experiencias en interacciones sociales permiten que los niños comprendan de mejor manera cómo funciona el mundo.

El niño simboliza todo lo que le rodea, puede ser a través del juego o través de la simple observación. Es en la infancia, donde el aprendizaje resalta al momento en que el niño busca dar significado a todo basándose en sus raznamientos previos. De acuerdo al aprendizaje significativo, los nuevos conocimientos se incorporan poco a poco en forma sustantiva en la estructura cognitiva del infante.

## **CAPÍTULO 3.**

### **DE LAS POLITICAS EDUCATIVAS A LA ESCUELA PRIMARIA**

Avanzar en políticas y reformas educativas, tanto internacionales como nacionales, que apunten a la equidad y calidad de los aprendizajes y que contribuyan en el desarrollo de identidades en la infancia más libres, democráticas e incluyentes, demanda la incorporación de una perspectiva de género como eje transversal de las propuestas. Considerando esto, en este capítulo revisaré brevemente algunos documentos de política educativa internacional y nacional con la siguiente pregunta en mente: ¿De qué manera se incorpora tal perspectiva en sus planteamientos?

Adicionalmente, hago algunos énfasis en lo que distintos documentos internacionales aportan para la concreción del enfoque de la pedagogía de la diferencia y la interculturalidad y cómo son retomados por la SEP (Secretaría de Educación Pública) en sus principales documentos legales y normativos para su aplicación en nuestro país y, por ende, en los diversos contextos, escuelas, aulas y alumnado.

### **3.1. Políticas Internacionales**

A partir de la década de los noventa la educación en nuestro país ha experimentado una serie de cambios, muchos de ellos generados por la influencia de políticas internacionales dictadas por organismos multilaterales tales como la UNESCO, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM). Bajo un discurso que propone favorecer el crecimiento e integración social en nuestro país, se han impulsado muchas acciones, sin embargo, no se ha trastocado la desigual distribución social de la riqueza económica y mucho menos del conocimiento, de los aprendizajes y del desarrollo de las capacidades necesarias para que las nuevas generaciones enfrenten los desafíos de la sociedad actual y futura.

El gobierno mexicano ha firmado diversos instrumentos internacionales que protegen los derechos fundamentales de las personas, entre ellos el de la educación. Como parte de las políticas educativas se ha puesto en el centro la mejora en el logro de los aprendizajes de los alumnos, sin embargo, los resultados no han sido los esperados.

Estas políticas se han enfocado principalmente en el desarrollo de acciones y estrategias bajo la lógica de la integración y el reconocimiento de las poblaciones que han sido objeto de exclusión y discriminación, como las indígenas, las que presentan discapacidad, las mujeres, las comunidades LGTBQ+ Uno de los planteamientos centrales es favorecer una educación que atienda las necesidades de los educandos y avanzar hacia la igualdad.

En los siguientes apartados se repasan algunos referentes internacionales que han influido de manera importante el rumbo de las políticas educativas en México, haciendo énfasis en las relacionadas con el tema del género.

#### ***3.1.1. Declaración de los derechos de los niños***

Cuando nuestro país firma la *Declaración sobre los Derechos de los Niños*, en 1989,

promovida por las Naciones Unidas, se suma al reconocimiento de los derechos fundamentales de la infancia y la adolescencia y se compromete a garantizar su protección contra toda forma de discriminación.

La importancia de esta convención es que se estipulan los derechos humanos básicos que deben disfrutar las niñas y los niños en todas partes, sin discriminación alguna: el derecho a la supervivencia, al desarrollo pleno, a la protección contra influencias peligrosas, el maltrato y la explotación, así como la plena participación en la vida familiar, cultural y social.

Se reconoce que las niñas y los niños son personas con necesidades particulares y son integrantes de grupos sociales esenciales tales como la familia, la escuela, la comunidad, pero así mismo con derechos y responsabilidades adaptados a la etapa de su desarrollo.

La Declaración representa un momento clave para el desarrollo de las políticas educativas, pues se reconoce el derecho de la niñez a la educación.

### ***3.1.2. Declaración universal de educación para todos***

En la *Declaración Universal de Educación para Todos* (1990), realizada en Jomtién, se enfatiza la necesidad de garantizar la educación a los grupos de población que se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad. Al partir del reconocimiento de la educación como un derecho fundamental y al observar que millones de niñas y niños permanecen excluidos de este, se plantea necesario: e “Modificar las desigualdades en materia de educación y suprimir las discriminaciones en las posibilidades de aprendizaje de los grupos desasistidos” (UNESCO, 1990, p. 3).

Así mismo se promulga que “se ha dado como prioridad más urgente el garantizar el acceso y mejorar la calidad de la educación para niños y mujeres y suprimir cuantos obstáculos se opongan a su participación. Debiendo eliminarse de la educación todos los estereotipos en torno a los sexos” (UNESCO,1990, p.5).

Al reconocer la existencia de estos estereotipos y de la discriminación por distintas razones, se trata de fomentar una atención que considere y respete la diversidad humana en los entornos escolares para establecer la educación que se requiere impulsar, así como establecer pautas para la implementación de proyectos de integración escolar.

Finalmente, esta declaración aportó cambios y transformaciones con notables avances en relación con la conquista de los derechos de las mujeres en múltiples dimensiones de desarrollo como: dentro de la política educativa, escolar, currículo, organización, gestión y financiamiento. Estos avances han sido posibles gracias a la lucha de las mujeres a nivel mundial han impregnado con sus demandas, sus voces y sus acciones prácticamente en todos los ámbitos de la sociedad.

### ***3.1.3. Informe Delors***

El informe titulado *La educación encierra un tesoro* fue presentado bajo la dirección de Jacques Delors (1996), para definir el rumbo necesario de la educación del siglo XXI. En este documento se establece que la escuela debe ser un lugar de desarrollo social y personal, donde “debe iniciarse la educación para una ciudadanía” (Delors, 1996, p. 34); y que la educación debe ser un medio para “aprender a vivir juntos, conociendo mejor a los demás... y, a partir de ahí, crear un espíritu nuevo que impulse la realización de proyectos comunes o la solución inteligente y pacífica de los inevitables conflictos” (Delors, 1996, p. 16).

Esta visión que se ha construido, tan esperanzadora de la escuela y de la educación, tiene su contraparte en la realidad: el maltrato y la violencia como práctica relacional cada vez más extendida en el ámbito escolar. Según Delors, la única forma de lograr la convivencia es adoptando dos nuevas perspectivas de acción; el descubrimiento de los otros y la realización de proyectos comunes. Pero las condiciones actuales del desarrollo social como la globalización, incorporación creciente de conocimiento científico y tecnológico, la exclusión, la aparición de nuevos actores sociales y la creciente conflictividad social, etc., hace cada vez más presente la distanciamiento y fragmentación del mundo social.

El informe Delors expone que los aprendizajes giran en torno a cuatro pilares de la educación y que al trabajar en torno a ellos se podrá construir una sociedad que sea para todos: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir y aprender a ser*. A pesar de esto, como docentes creemos en el trabajo que permita no solo unir a las personas dentro de un mismo espacio, en el cual emerjan las diferencias, sino además trabajar desde las diferencias, dotando de las condiciones necesarias para que niños y niñas aprendan a relacionarse con los otros olvidando o haciendo a un lado prejuicios y hostilidades.

Los espacios escolares, donde se producen múltiples interacciones entre los niños, niñas y docentes, son clave para propiciar la integración social. Se trata de formar relaciones que sean significativas y relevantes para sus miembros, en especial para los niños y las niñas, en la medida en que ocupa un período prolongado de su ciclo vital. En este espacio se producen los procesos de socialización, siendo variados los aprendizajes que se generan. Sin lugar a duda, la escuela es un ámbito de gran relevancia para todos aquellos que conviven en ella hasta el inicio de la vida adulta.

¿Pero será que la calidad de estas interacciones es verdaderamente enriquecedora en la formación de niños y niñas? ¿Se forjará en la escuela, entre otros lugares, la amistad, la lealtad, el compañerismo y múltiples habilidades y competencias sociales y cognitivas? Podría afirmarse que es un espacio de desarrollo de lo humano en un amplio sentido, en el que se generan múltiples aprendizajes relacionados con las diversas disciplinas y en dónde se aprende a ser social o a relacionarse y vivir con otros.

Pero no ocurre exactamente de esa manera, ya que se presentan constantes situaciones que preocupan a la sociedad. Llaman especialmente la atención las situaciones relacionadas con los hechos de violencia que ocurren en el ámbito escolar. Los diferentes conflictos que surgen en torno a la violencia son una realidad que tiene y ha tenido fuerte repercusión en la vida de las instituciones educativas, sus integrantes y su entorno social. En los últimos años, periódicamente los diferentes medios de comunicación informan de este tipo de hechos en las instituciones educativas del país y del mundo.

El informe Delors fue clave al destacar el papel de la educación en una formación de los individuos a lo largo de la vida y al llamar la atención hacia aspectos más integrales implicados en ella, no solo los conocimientos, la información, sino las formas de ser, estar y convivir en el mundo.

#### ***3.1.4. Cuarta Conferencia sobre la Mujer***

En el desarrollo de las políticas educativas poco a poco se ha avanzado en el reconocimiento de las grandes desigualdades, procesos de exclusión y discriminación de que históricamente han sido objeto las niñas y mujeres en todo el mundo. Nuestro país ha firmado importantes documentos de política internacional que protegen los derechos de las mujeres, los cuales han marcado la pauta para la definición de las políticas públicas nacionales en materia de igualdad entre mujeres y hombres. Así, la temática de la desigualdad y discriminación de género se ha ido instalando poco a poco en la política y en opinión y vida pública nacional.

Un referente clave, es la *Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer*, (Beijing, 1995), donde se revisan, discuten y modifican las concepciones establecidas sobre los temas de género, comenzando con el concepto mismo. Se declara que: “el género se refiere a los papeles sociales construidos para la mujer y el hombre asentados en base a su sexo y dependen de un particular contexto socioeconómico, político y cultural, y están afectados por otros factores como son la edad, la clase, la raza y la etnia”. Esta nueva conceptualización reconoce que el género no es algo dado o natural, sino que es una construcción social y cultural, sujeta a influencias de distinto tipo.

A partir de la Conferencia sobre la mujer se trazan los objetivos estratégicos y las medidas que los Estados deben realizar para eliminar los obstáculos que entorpecen el avance de las mujeres. En el documento de este evento internacional se plantean 12 temas clave que las naciones deben atender:

1. La mujer y la pobreza,
2. La educación y la capacitación de la mujer,
3. La mujer y la salud,
4. La violencia contra la mujer,
5. La mujer y los conflictos armados, y
6. La mujer y la economía,
7. La participación de la mujer en el poder y la adopción,
8. Los mecanismos institucionales para el adelanto de la mujer,
9. Los derechos humanos de la mujer,
10. La mujer y los medios de comunicación,
11. La mujer y el medio ambiente y la niña.

La Conferencia tuvo como objetivo, institucionalizar la perspectiva de género e instalarla como un tema transversal en las políticas internacionales y nacionales para promover y alcanzar la igualdad de las mujeres en los diferentes ámbitos de la vida social. Esta sería la estrategia orientada a revertir las desigualdades, en particular en educación, y suprimir las discriminaciones en las posibilidades de aprendizaje para las niñas.

De esta manera, los estados nacionales se comprometen a tomar medidas para que garanticen la igualdad en el acceso a la educación. Así mismo, se establecen acuerdos para que los gobiernos generen estrategias de cambio, contribuyendo a impulsar nuevos enfoques, que fortalezcan la posición de la mujer y la eliminación de obstáculos para lograr la igualdad, asegurando su participación en todas las esferas de la vida.

Entre los puntos que se proponen en la Conferencia por su prioridad cabe mencionar los siguientes (Beijing, 1995, p.16-Cap.III):

- Acceso en materia de educación y capacitación
- Violencia contra la mujer;
- Desigualdad en las estructuras políticas y económicas, en todas las formas de actividades productivas y en el acceso a los recursos



- Desigualdad entre la mujer y el hombre en el ejercicio del poder y en la adopción de decisiones a todos los niveles
- Falta de mecanismos suficientes a todos los niveles para promover el adelanto de la mujer.
- Inadecuada promoción y protección de los derechos humanos de la mujer;
- Estereotipos sobre la mujer y desigualdad en su acceso y participación en todos los sistemas de información, en especial los medios de comunicación masiva.

Los puntos mencionados, se plantearon con el propósito de adoptar medidas o estrategias que atendieran las prioridades señaladas. Esta atención, a través de sus políticas, se constituyó en una condición para que los países pudieran recibir apoyo económico.

En el caso de México, el gobierno se compromete a impulsar acciones para cumplir ciertos objetivos estratégicos. Se implementan diversas leyes y documentos que integran el marco jurídico para enfrentar el fenómeno de la discriminación y la violencia de género. Desde esta órbita, comenzaron a implementarse políticas y leyes relacionadas a la violencia de género como:

- Ley Federal para Prevenir y Erradicar la Discriminación
- Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres (2006),
- Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (febrero de 2007), Reglamento de la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (marzo de 2008),
- Ley para Prevenir y Sancionar la Trata de Personas (noviembre de 2007)
- Reglamento de la Ley para Prevenir y Sancionar la Trata de Personas (febrero de 2009)

Los avances en las políticas internacionales representan un paso adelante en la materia que se analiza, sin embargo, es importante reconocer que:

No basta con la formulación de políticas basadas en el respeto mutuo y la libertad

cultural, como lo raza o el multiculturalismo, se hace necesario el ejercicio de la libertad cultural y una educación para la construcción del dialogo y la convivencia. El momento histórico, exige el ejercicio y la participación democrática que genere respuestas a las expectativas de la diversidad de pueblos y culturas que forman parte de la sociedad. En este sentido, la cultura y la educación se convierten en propósito y base social del desarrollo (Bello,2013:65)

La Conferencia fue clave al colocar el enfoque de género como un eje transversal de las políticas educativas y al enfatizar a la educación como un derecho inalienable de las mujeres.

### **3.2. Políticas Nacionales.**

En México a partir de la década de los noventa, los efectos de la globalización, la tecnología de la información y comunicación, han impactado notablemente en los aspectos culturales, políticos, económicos y sociales, pero sobre todo sobre todo en los educativos.

Las amenazas más graves que enfrenta la humanidad están ligadas al progreso ciego e incontrolado del conocimiento (...) de allí la necesidad, para el conocimiento, de poner orden en los fenómenos rechazando el desorden, de descartar lo incierto, de seleccionar los elementos del orden y de certidumbre, de quitar la ambigüedad, clarificar, distinguir. (Morín, 2005. p. 22 -27).

Los acelerados cambios en el escenario global han promovido una sociedad cada vez más competitiva, adaptable, que pueda acceder y aplicar el conocimiento de manera eficaz y eficiente para desafiar los retos que se generan día con día. El énfasis se ha puesto en los valores del capital, el mercado, la meritocracia, la competencia y el individualismo.

En el marco de estas demandas la educación pública básica ha estado sujeta a una presión constante, ha sido objeto de diferentes debates, reformas y cuestionamientos por no responder a ellas. Las temáticas educativas conciernen a la sociedad en su conjunto pues repercuten en toda la estructura social, como del mismo modo, los cambios sociales y culturales, como los políticos y económicos, inciden en toda la estructura educativa.

El sistema educativo mexicano ha sido acusado de mantener arraigadas pautas y

dispositivos que no acompañan los cambios que se vienen generando en la sociedad sobre todo en los últimos tiempos. Las tensiones entre la sociedad y el Estado aparecen en varios terrenos, y una de las más visibles se ubica en el ámbito educativo, en buena medida porque no logra satisfacer las necesidades de alumnos/as y sus familias los cambios constantes en nuestra sociedad.

En este marco, la dimensión asistencial de la escuela pública, atendiendo necesidades sociales básicas, genera cada vez más nuevas inquietudes y desconformidades a las ya existentes. Algunos de los problemas que se identifican son: la burocratización de la gestión, los bajos salarios docentes, alto número de alumnos/as por clase, falta de recursos humanos y materiales que apoyen la tarea docente, las precarias condiciones de trabajo en contextos de alta vulnerabilidad social y la valoración insuficiente de la formación y profesionalización docente.

La Educación Primaria se reconoce como espacio donde se adquieren y consolidan una diversidad de conocimientos, pues tiene como objetivo el formar estudiantes que desarrollen sus potencialidades, intereses y necesidades.

### ***3.2.1. Artículo 3º Constitucional***

El Artículo 3º Constitucional establece las características normativas de la educación nacional- En la reforma del gobierno peñista plantea que la educación contribuirá a la mejor convivencia humana, será de calidad y fomentará los valores:

La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia. (Fracción II, Inciso C)

Partiendo de la fracción mencionada, puedo resaltar que se pretende no establecer privilegios a determinados grupos, estando inmersa la tolerancia, dejando principalmente este papel al ámbito escolar; ya que es muy importante que la convivencia escolar imparta

las estrategias más adecuadas para que los alumnos aprendan a interactuar entre ellos, a respetarse y tratarse de la misma manera en la que desearían ser tratados, pero acaso ¿existirá el objetivo pleno de que los niños/as establezcan estas relaciones?.

### ***3.2.2. Ley general de Educación***

La Ley General de Educación, establece las normas que regulan la impartición de la educación en nuestro país y que se desprende directamente de lo que nos marca el artículo 3°. En esta Ley, por ejemplo, plantea los criterios que sustentan el nuevo federalismo e incorpora nuevas figuras en el escenario educativo y menciona que son las autoridades educativas federal y estatales las responsables de generar las condiciones que permitan el derecho a la educación de calidad, con mayor equidad que responda a los grupos y regiones con mayor rezago.

El compromiso de las autoridades educativas es generar condiciones que permitan el ejercicio del derecho a la educación de calidad, con mayor equidad y que responda a los grupos y regiones con mayor rezago educativo. Pero a diferencia de propuestas anteriores, se define como un proyecto abierto al tiempo y a las opiniones de la sociedad. Tras estas intenciones se percibe mayor interés por involucrar a los agentes sociales en la construcción del sistema escolar del futuro.

La LGE establece en su párrafo II que es un deber del SEN: “favorecer el desarrollo de las facultades para adquirir conocimientos, así como la capacidad de observación, análisis y reflexión crítica”. aquí se determina el compromiso social de la educación: formar ciudadanos íntegros, con un desarrollo holístico para el desempeño idóneo de habilidades que les permitan reflexionar sobre su quehacer como individuos y como profesionales.

Es el capítulo III el que resulta de especial relevancia para este trabajo, pues incluye una serie ordenamientos sobre *la equidad en la educación* que destaca que las autoridades educativas: “Desarrollarán programas con perspectiva de género, para otorgar becas y demás apoyos económicos preferentemente a los estudiantes que enfrenten condiciones

económicas y sociales que les impidan ejercer su derecho a la educación.” (Fracción VIII, p. 18)

Se sabe que las leyes por sí mismas no bastan para garantizar la igualdad. México, como otros países, ha dado seguimiento a los acuerdos internacionales con el diseño de diferentes programas. Para avanzar en políticas efectivas que incorporen la perspectiva de género en los diferentes ámbitos de la vida social y económica del país, pero particularmente en el sector educativo es importante:

Conocer el grado de capacidad o sensibilidad en género puede ser el mejor punto de partida para diseñar estrategias frente a la desigualdad social. La observación y el conocimiento de la sensibilización en un contexto determinado posibilitan detectar los conflictos, las tensiones y las estrategias positivas en que puede verse inmersa la orientación y la implementación específica de programas, planes o acciones en políticas de género (Astelarra, 2005).

El hecho de que una organización como la SEP y sus miembros sean sensibles en materia de género contribuye a avanzar hacia la construcción de conciencia social y conocimiento, así como a incluir la perspectiva de género en la agenda política favoreciendo la aplicación de políticas públicas en contra de la discriminación. Sin embargo, la sensibilización en el tema de género y las políticas públicas requieren de un proceso de comprensión y aprendizaje de las personas involucradas que es mucho más profundo, complejo y tardado.

### **3.2.3. Acuerdo 592**

Una serie de reformas constitucionales en materia de educación han marcado el quehacer de las escuelas. Tal fue el caso de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) emitida en 2011, a través del Acuerdo 592, con el propósito de articular la propuesta curricular de los diferentes niveles de la Educación Básica (preescolar, primaria y secundaria) y propone la vinculación de los niveles de preescolar, primaria y secundaria mediante la organización y regulación de los espacios curriculares (campos de formación, competencias, rasgos del perfil de egreso, etc.). Todo esto como un medio para elevar la calidad de la educación, que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo y que cuenten con los medios para tener acceso a un mayor bienestar, así como a la contribución

del desarrollo nacional. Esta reforma tiene como antecedentes las reformas de primaria de 1993, preescolar en 2004, secundaria de 2006, y en 2008 la Alianza por la calidad educativa.

Esta propuesta curricular “coloca en el centro del acto educativo al alumno/a, al logro de los aprendizajes, a los Estándares Curriculares establecidos por periodos escolares y favorece el desarrollo de las competencias que les permitirán alcanzar el perfil de egreso de la Educación Básica” (SEP, 2011:9). Es importante destacar que por primera vez el plan de estudios de educación básica establece un perfil de egreso, planteado como un conjunto de rasgos deseables que el egresado de este tipo educativo tendría que alcanzar. Además, propone una serie de Principios Pedagógicos que orientarían el trabajo en las escuelas y las aulas.

Es importante destacar que el Plan 2011 incluye como uno de los rasgos deseables, que todo estudiante tendría que lograr, el siguiente: “Asume y practica la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social”.

El Plan y programas 2011, define los estándares de desempeño para las diferentes asignaturas y que, además de delinear los parámetros de evaluación de los aprendizajes y orientar la definición de los criterios de acreditación escolar, perfilan el horizonte de actuación docente en cada asignatura. En otras palabras, es un documento que contempla todos los elementos pedagógicos inmersos en los actuales programas de estudio.

El Plan y programas 2011 está además planteado desde el enfoque del desarrollo de competencias. Sobre este punto Perrenoud (2004) señala que una competencia involucra un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), además de considerar los resultados de ese hacer (valores y actitudes); cuando en la práctica se ejecuta una competencia y se consigue con ello un objetivo concreto, se movilizan conocimientos en situaciones comunes y complejas de la vida diaria, lo cual ayuda a plantear un problema y recurrir a los conocimientos necesarios para resolverlo utilizando diversas estrategias cómo el aspecto lúdico.

Cabe preguntar ¿pero efectivamente se estarán mostrando esos avances dentro de las aulas? Se escucha muy fácil de implementarlo, pero es una situación compleja dónde muchos niños y niñas en educación primaria se ven afectados en su aprendizaje y en sus interacciones con los demás.

Los campos de formación organizan, regulan y articulan los espacios curriculares; están conformados por competencias clave para el aprendizaje permanente y su forma de usarlas. Tienen un carácter interactivo entre sí, y son congruentes con las competencias para la vida y los rasgos del perfil de egreso. Además, encauzan la temporalidad del currículo sin romper la naturaleza multidimensional de los propósitos del modelo educativo en su conjunto.

El campo de formación se constituye en un espacio propicio para la práctica, la reflexión y el análisis de las interacciones de las diversas áreas de conocimiento. En él se comparten enfoques, principios pedagógicos y contenidos que contribuyen al desarrollo del alumnado como persona y como ser social.

El enfoque de competencias tiene implicaciones para la enseñanza, pues direcciona las diversas actividades hacia el logro de los aprendizajes esperados. Las variables sociales, culturales y lingüísticas (como equidad de género o respeto a la diversidad) deben ser atendidas con base en estrategias didácticas que den sustento a las situaciones de aprendizaje.

El reconocimiento de la población estudiantil, en los diversos escenarios escolares, así como las posibilidades que éstos brindan, serán elementos fundamentales para preparar las acciones en los entornos escolares.

#### ***3.2.4. El género en el Plan y programa de estudios 2011.***

Uno de los objetivos principales del Plan y Programa de estudios 2011, es impulsar la

transversalización de la perspectiva de género hacia los distintos ámbitos del currículo, poniendo énfasis en la equidad. La promoción de relaciones igualitarias entre los sexos debe constituir un eje que atraviese la educación y formación desde las edades más tempranas, por lo cual es fundamental que forme parte ya del currículo formal, aunque deberá traducirse paulatinamente en la transformación de las prácticas cotidianas.

El tema de género en los planes y programas de estudio de 2011 aparece en primer lugar dentro de uno de los principios pedagógicos, el 1.9 que lleva por título “Incorporar temas de relevancia social”. En este se plantean una serie de temas que derivan de los retos que enfrenta la sociedad para actuar responsablemente en el medio natural y social, la vida, la salud y diversidad social, cultural y lingüística. Estos temas aparecen para ser abordados en cada uno de los diferentes grados de educación y forman parte de más de un espacio curricular, contribuyendo a la formación crítica, responsable y participativa de los estudiantes en sociedad. Al abordar los temas de relevancia social se pretende favorecer aprendizajes relacionados con la formación en valores y actitudes, sin dejar de lado conocimientos y habilidades; Entre esos temas destaca el de *equidad de género*.

En el Plan y programa de estudios la categoría género aparece planteada en sus contenidos, con la incorporación de temas como la construcción de la identidad de género y la sexualidad, desde las etapas preescolares hasta sexto año. A pesar de este avance, el plan y programas no desarrolla una estrategia pedagógica para promover un cuestionamiento sobre sí como agente reproducción de modelos existentes.

Las áreas disciplinarias contenidas en el programa no se interrogan sobre los roles de hombres y mujeres en la sociedad, acerca de la división sexual del trabajo y la distribución de la reproducción como responsabilidad de las mujeres. Además, es cuestionable la ausencia de discusión teórica aportada hacia y desde los colectivos docentes en la incorporación de nuevas temáticas que requieren de reflexiones analíticas para el abordaje de los nuevos contenidos.

La SEP debe encargarse de establecer las reformas y programas pertinentes para



materializar en las instituciones educativas; dichos cambios han de contribuir a modificar las relaciones entre los géneros. Pero llevar a cabo las reformas pasa por mediaciones que van más allá de los lineamientos oficiales, es fijar la atención en el currículo oculto, el profesorado, alumnado, la cultura escolar. Este tema radica, una vez generadas estas iniciativas en ¿Cómo se instrumentan estas propuestas en la práctica cotidiana? ¿Cómo se plantean a nivel conceptual? En dónde incluso no alcanza con incorporar los contenidos, sino que también se requiere de un acompañamiento en el abordaje de estos, cuando se está hablando de nuevas perspectivas conceptuales que implican cambios profundos en las estructuras culturales.

Es aquí donde el campo educativo entra en acción como un componente del campo cultural de socialización, para representar condiciones, reglas ciertos valores y significados de carácter simbólico, que se determinarán en la dinámica que se genera en cada uno de los espacios escolares con los niños/as en relación con la producción y reproducción de significados, actitudes y patrones de comportamiento. Es por lo que la toma de conciencia sobre las problemáticas de género implica un espacio educativo que se inscribe dentro de un momento histórico con intereses concretos. El proceso de sensibilización, en otras palabras, se trata de formación, comprensión, adquisición de información y, por lo tanto, de aprendizaje que permite reconocer la dimensión del género en los ámbitos sociales y personales.

### **Reflexiones finales del capítulo**

En este capítulo, se revisaron planteamientos educativos de política internacional con el propósito de analizar cómo en ellos se incorporan elementos de la perspectiva de género y la interculturalidad. Se trata de documentos relevantes, ya que definen el tipo de personas que se pretende formar, qué deben aprender y cómo lo deben hacer, de ahí que resulta fundamental que en ellos se vaya incorporando una visión diferente sobre las relaciones humanas, más equitativas e interculturales.

Los planteamientos de política educativa en nuestro país y en el mundo, parece impulsarnos día a día hacia un nuevo orden, en donde queda clara la necesidad de potenciar y favorecer en las nuevas generaciones la construcción del pensamiento, desarrollar destrezas y habilidades que les permitan enfrentar competentemente los nuevos retos.

Si bien, la política educativa actual de nuestro país avanza en la incorporación del enfoque de inclusión y de atención a la diversidad, aún falta mucho camino por recorrer. Esta política plantea una educación para todos, pero desde la focalización de ciertas poblaciones para corregir las desigualdades, pretendiendo con ello la erradicación de la discriminación, intolerancia y exclusión social que enfrenta México. En este sentido, se trata de modelos para educar en la asimilación y la compensación y paradigmas educativos desarrollados como respuesta a la diversidad cultural (Dietz, 2011; Aguado, 1998)

Desde los planteamientos que se recuperan sobre la inclusión y la equidad, los niños y niñas tienen derecho a la educación, o como se planteó en Jomtien a una “educación para todos”, pero ¿será que se trata de un discurso que plantea una problemática para olvidar u ocultar las diferencias? ¿Es suficiente mirar a todos como iguales para incluirlos? ¿Será que la inclusión y la equidad desde este discurso ocultan las desigualdades y las diferencias? ¿Será una inclusión excluyente?

Lo que observo es que se trata de un discurso asistencial y compensatorio, que plantea el dar atención focalizada a las poblaciones que se identifican como “vulnerables”, sin reconocer ni evidenciar la raíz más profunda de las problemáticas se expresan en nuestras aulas. Por otro lado, observo un reduccionismo en la manera como se mira al docente, cómo gestor de ambientes de aprendizaje y no como alguien que media y acompaña la construcción de aprendizajes.

No es suficiente el reconocimiento y la enunciación de cuestiones para atender, sino que la equidad de género y la interculturalidad son dos aspectos que deben de ir enlazados para trabajarlos en nuestras aulas. Es desde la alteridad que se pueden construir

significados que promuevan un diálogo para reconocernos unos con otros, ya que no sólo es necesario coexistir con el otro, sino construir relaciones complejas de negociación e intercambio de saberes, así mismo busca desarrollar una interacción entre personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes (Walsh, 2005, p:10) siendo un medio para el intercambio de diálogos y saberes.

Como docentes nos compete incluirnos en el cambio, bajo la convicción de que nuestro trabajo tendrá un impacto no solo para el país sino para toda la humanidad. Esto demanda cambios en nuestra práctica pedagógica, no sólo desde nuestra disposición para implementar los propósitos y propuestas de los Planes y Programas de Estudio, sino para ir más allá, al desarrollar una práctica reflexiva y crítica. Los docentes nos encontramos en la disyuntiva de seguir el currículo nacional para cumplir con el programa o bien hacer de los intereses, motivaciones y conocimientos de los niños un punto de partida para generar nuevos aprendizajes.

Generar un pensamiento complejo en nuestros alumnos implica planear en el aula actividades que a ellos les sean útiles, que les den respuestas para comprender la realidad que viven, el contexto en el que se desenvuelven, y que les permita desarrollar habilidades para responder a los problemas cotidianos. Plantear actividades con una visión que guíe al alumnado a pensar más allá que simplemente resolver un problema inmediato, sino para darles la posibilidad de generar un conocimiento que les ayude a aprender permanentemente.

Avanzar en una enseñanza con sentido más crítico y social, requiere de un docente que registre su práctica, la analice y la reflexione. La práctica reflexiva se propone como una alternativa de significación o, más bien, de resignificación, que se da a partir de dos procesos, uno de deconstrucción y otro de reconstrucción.

Con relación al tema central de este trabajo, la incorporación de la perspectiva de género en el trabajo de los docentes de todos los niveles educativos es un imperativo de justicia social. Es uno de los elementos que contribuirán a que niñas y niños avancen en el

reconocimiento y valoración de la diversidad, elemento fundamental de enriquecimiento personal y humano, así como en la configuración de relaciones más equitativas.

Trabajar la interculturalidad y la perspectiva de género en la escuela adquiere gran importancia, por ser un espacio de socialización y por su gran influencia en la configuración identitaria de género. Es en este espacio donde, a través de relaciones más justas se puede avanzar en la eliminación de las prácticas sexistas que limitan el potencial humano y el desarrollo social y cultural de las comunidades escolares.

Vernos como mediadores del aprendizaje y formación de los estudiantes, implica para los docentes un posicionamiento ético para la intervención desde el acompañamiento, dejando a un lado la pedagogía de la corrección para mirar hacia la pedagogía de la diferencia, donde ya no se mire al otro como un ser incompleto, con carencias y con necesidad de normatizarlo, por el contrario, es preciso, entender que existen otros y que en nosotros, existe la construcción desde la diferencia como un acto de diálogo.

## **CAPÍTULO 4. Construcciones de género en la escuela primaria**

Para tener referentes más directos de cómo las perspectivas de género se construyen y expresan desde edades tempranas, así como de la influencia que el contexto familiar y el escolar tienen en este proceso, diseñé una fase de indagación más profunda, cuyo desarrollo y resultados se presentan en este capítulo. Para ello, se retoman las preguntas y objetivos que orientaron la indagación, así como el supuesto o hipótesis que fui construyendo a lo largo del proceso, para después presentar los hallazgos encontrados.

*Preguntas de indagación:*

1. ¿Cómo se expresan las construcciones sociales de género en mi grupo de alumnas y alumnos?
2. ¿Cuáles son los efectos de dichos procesos en las interacciones cotidianas en mi grupo?
3. ¿Qué factores influyen en la configuración de las perspectivas de género expresadas por las alumnas y los alumnos en mi aula?

### *Objetivos de investigación:*

1. Identificar en mi grupo de alumnas y alumnos las expresiones asociadas a las construcciones sociales de género.
2. Analizar los efectos de las construcciones sociales de género en las interacciones sociales que establece mi grupo de alumnas y alumnos.
3. Reconocer los factores que influyen en la configuración de las perspectivas de género en mis alumnas y alumnos.

#### **4.1. Entre niños y niñas: comportamiento y relaciones de pares**

En este apartado muestro la forma en que niños y niñas se comportan en los diferentes espacios de la vida escolar: el aula, el recreo y la clase de educación física. La atención se centra en las diferencias entre unos y otros, tratando de identificar cómo y en qué medida expresan sus concepciones construidas sobre lo que implica “ser niño” o “ser niña”.

##### ***4.1.1. En el aula***

Para trabajar matemáticas, desarrollé una actividad que consiste en organizar equipos y en distribuir juguetes de acuerdo al gusto de cada quien, al final se hace un conteo por juguetes de cada equipo. Los juguetes disponibles para el grupo eran: cashimeros, carritos, lego, súper héroes, algunos peluches pequeños.

En cuanto a la selección de juguetes, las niñas eligen objetos tales como cashimeros bebés y peluches traídos de su hogar. Mientras que los niños eligen piezas de lego armables, los carros y carritos de hotweels.

Las niñas suelen compartir con sus demás compañeras, incluso también con sus compañeros, juguetes y material de clase, mientras que los niños se rehúsan en su mayoría a compartirlos.

Por otro lado, los niños muestran comportamientos más inquietos a diferencia de las niñas. Por ejemplo, durante las actividades en clase, los niños juegan constantemente, distrayéndose de las tareas y distraendo a los demás.

Los niños agreden a sus compañeros y compañeras con los mismos objetos, maltratando los colores y lápices, empujándolos, rompiéndoles los trabajos y pegándole en cualquier parte del cuerpo. Cuando pasa un compañero por el lado de la silla donde está sentado le meten el pie con el fin de molestar y hacerlo caer, al ir al baño los dejan encerrados o los mojan. Así mismo, los niños agredidos suelen contestar con más agresión.

La comunicación al momento de realizar ciertas actividades en clase y en torno a las tareas escolares muestra una diferencia entre niños y niñas. Las niñas suelen ser más calladas mientras que los niños platican y emiten juicios sobre las niñas, por ejemplo, diciéndoles “greñudas”, “tu trabajo está mal hecho”, “¿por qué no tienes colores?, ¿tu mamá no te los compra?”

Las interacciones verbales entre niños son escasas o se centran en los jugueteos que mantienen. En cuanto a las niñas, mantienen diálogos entre sí, pero centrados en las actividades académicas, por ejemplo, para resolver ejercicios, anotar resultados, decorar sus cuadernos con plumas de colores, dibujar, pintar, subrayar.

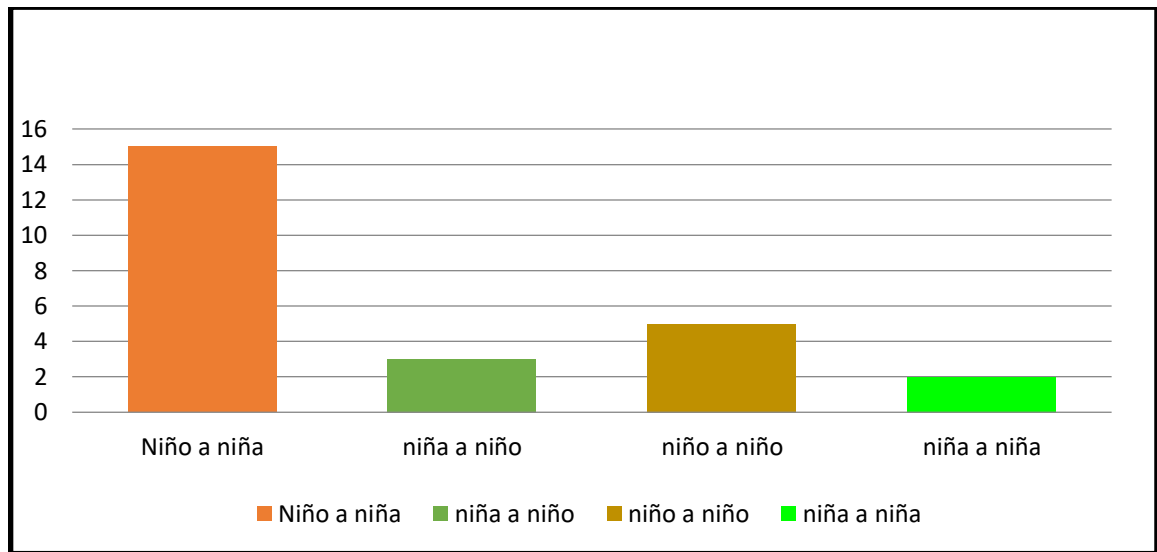
Al llamar la atención a los niños y dar indicaciones para que no continúen con sus comportamientos disruptivos, fruncen los hombros, se aíslan a un lado del salón, ya no realizan la actividad propuesta, botan al piso lo que tenga en la mano o lo que esté en la mesa, se lanzan al piso y lloran.

Son pocos los niños que cuando se sienten agredidos, recurren a mí para pedirme que intervenga. Por mi parte, no siempre es fácil mediar, ya que muchos de estos conflictos no tienen un origen claro; a veces surgen entre bromas y muchas veces enmascaran problemas más profundos de rechazos o enemistades.

Por ejemplo, muchas veces los niños se presentan demasiado inquietos o muy tristes (con desánimo) y estas actitudes se reflejan dentro del aula, que muchas veces ya traen desde el hogar, generando rechazos y etiquetas entre ellos mismos como: “¡él es el niño malo!, ¡El siempre pega, avienta y está enojado con todos!”. Esto provoca que muchas veces los mismos niños se alejen. En cualquier caso, generan un ambiente tenso y la necesidad de que yo intervenga es muy frecuente.

Mediante la bitácora de clase llevé un registro sobre los conflictos que se presentaban en el aula y que derivaban en problemas mayores. Una pregunta obligada cuando una situación así ocurría era: ¿quién inició el problema? A partir de un recuento de los registros sobre estas situaciones encontré algunos datos interesantes (ver gráfica 4.1.).

**Gráfica 4.1.** ¿Quién genera el problema y hacia quién?



Fuente: elaboración propia con datos recabados a través de bitácora de la docente.

En la Gráfica 4.1 destaca que las niñas se involucran menos en el inicio de los problemas. De hecho, sólo se identificó a una niña que lo hace, al parecer tratando de llamar la atención, además de que se mostraba muy ansiosa. Sin embargo, las niñas son quienes con mayor frecuencia son objeto de agravios principalmente por parte de los niños, al grado de llegar a veces a hacerlas llorar. Esto ocurría no sólo dentro del aula, sino también



fuera de ella, por ejemplo, al ir al sanitario.

#### ***4.1.2. Durante el recreo y otras actividades escolares***

La escuela se desenvuelve a diario en dos recreos que se han establecido por las autoridades y dependencias más altas a nivel primaria. Debido a una demanda que recibió la escuela, por abuso sexual de un niño de sexto año a una niña de tercer año.

Por este hecho, los grupos quedaron divididos para tomar el recreo: primero, segundo y tercer año en el primer turno, de las 10:30 am; mientras que cuarto, quinto y sexto año el segundo, de las 11:00 am. Esto, como una forma de organización de la escuela con la finalidad de evitar el roce entre los propios niños y niñas.

El personal docente asume las funciones específicas que les son asignadas, por ejemplo, cubriendo ciertas zonas asignadas por el director para vigilar el recreo y es ahí donde se reúnen los estudiantes para tomar su desayuno. Es así como en todo momento tienen que permanecer en esa zona de manera individual y el grupo en su lugar sin permitir que se trasladen a otras zonas de guardia.

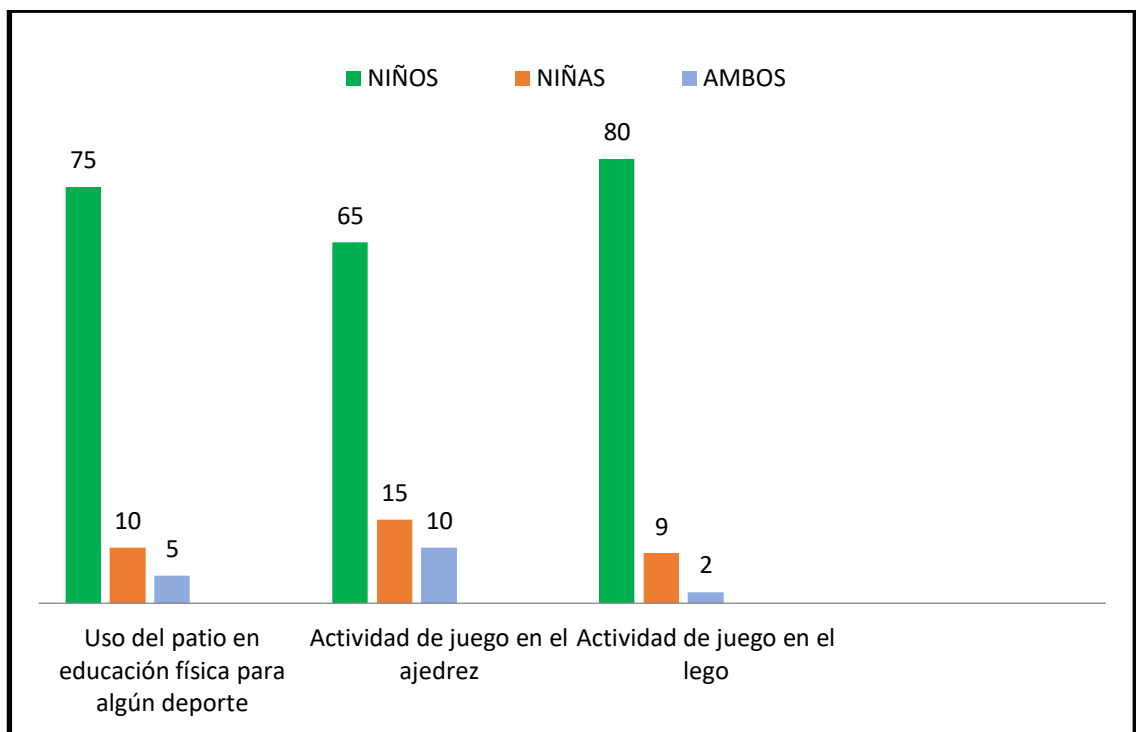
En el caso de los niños más pequeños, no se les permite convivir con los demás grados, clasificándose en pequeños grupitos de niños y niñas para comer sus respectivos alimentos que sacan de sus loncheras y otros acuden a comprar alimentos de la cooperativa. Algunos casos, cómo es el caso de las niñas, comen de manera individual demostrando dificultad para integrarse con sus demás compañeros.

Durante el recreo de 1º, 2º y 3º, se observa cómo algunos niños se empujan en el patio, demostrando querer estar todo el tiempo allí y no estar dispuestos a compartir espacio con los demás. Entonces reaccionan soltando patadas y puños; otros también hacen pellizcos y mordidas.

En el caso de los más grandes (4°. 5°. Y 6°), la agrupación en general a la hora del recreo tiende a ser mixta: la ubicación de niños y niñas casi siempre es definida por el docente. Para algunas actividades, la agrupación se realiza de manera libre y en estos casos, la misma se configura generalmente en forma segregada por sexo. Esto da lugar a una mayor utilización de los espacios por parte de los niños, quienes se extienden por el patio, mientras que las niñas se restringen a permanecer sólo en espacios delimitados por los cuadros del patio.

Lo anterior se confirma con las respuestas al cuestionario aplicado a grupos de 2°, 3° y 6° (un total de 90 alumnos), donde se indagó su perspectiva respecto a quiénes utilizan más el patio escolar ya sea por su participación en los juegos que ahí se realizan o durante la clase de educación física (gráfica 4.2.).

**Gráfica 4.2.** Ocupación de patios y participación en juegos escolares.



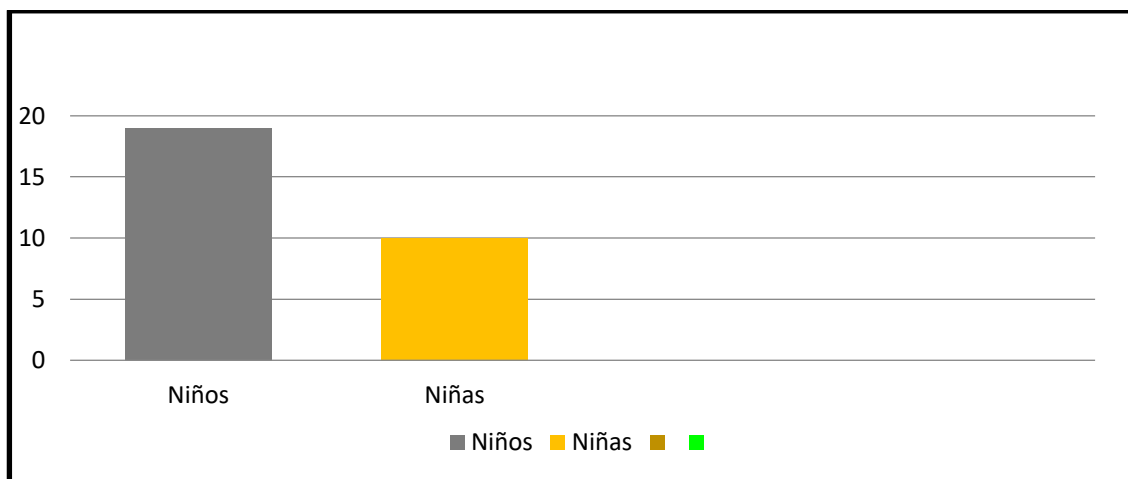
Fuente: elaboración propia con datos recabados a través de cuestionario No. 1 (ver anexo A).

En la gráfica anterior (4.2) se muestra cómo los niños utilizan más el patio escolar y son quienes más participan en las actividades que ahí se realizan, tales como los juegos del ajedrez y construcción con piezas de Lego.

Es relevante agregar que frecuentemente se escucha a los niños de otros grados expresarse con palabras altisonantes, “groseras”.

En el caso de mi grupo de segundo año, me preocupa que tanto niños como niñas tengan que mantenerse en un mismo lugar y sin moverse, generando un cierto descontrol. Todos los días intento proporcionarles diversos juguetes o juegos de mesa, para relajarlos después del lunch. Observo claramente cómo las niñas, prefieren actividades lúdicas tales como jugar con muñecas, cuerda, cuadro o resorte, mientras que los niños optan por correr, jugar luchitas o escogen juegos de mesa. Los conflictos y problemas más serios entre ellos también se presentan durante el recreo y, nuevamente, son los niños quienes tienden a iniciarlos, tal como se muestra en la gráfica 4.3.

**Gráfica 4.3.** ¿Quiénes inician los problemas durante el recreo?



Fuente: elaboración propia con datos recabados a través de la bitácora diaria.

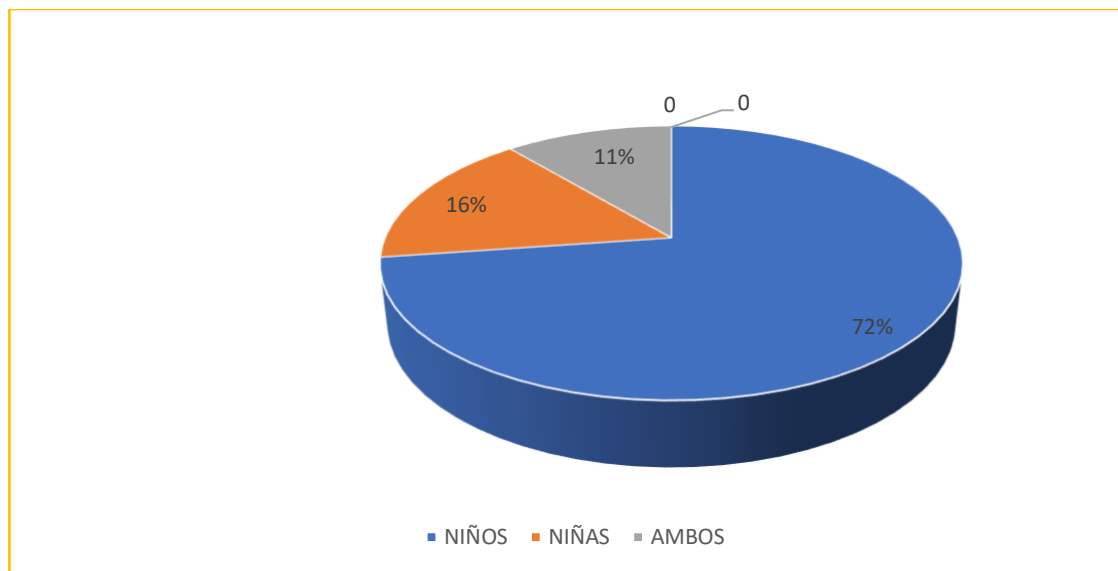
Las actividades socialmente valoradas en la escuela son el deporte, particularmente las competencias del fútbol y el ajedrez. En ellas participan principalmente los niños y son muy pocas las niñas que se involucran, pues de alguna manera ha sido marginadas de

ellas. Las niñas frecuentemente pasan su tiempo de recreo repartido en una mayor variedad de actividades que no son tan valoradas y que se clasifican como pasatiempos o entretenimientos o como estar de espectadoras.

Retomando los datos de gráfica 4.2., es posible desagregar lo que dicen los alumnos a los que se les aplicó el cuestionario respecto a quienes participan más en el juego de Ajedrez. Esto se muestra en la siguiente gráfica (4.4.).

Como puede notarse, los alumnos consideran que son los niños quienes más participan en el ajedrez, con el 72%, mientras que las niñas, el 16% y sólo en el 11% se considera que ambos. (Gráfica 4.4.)

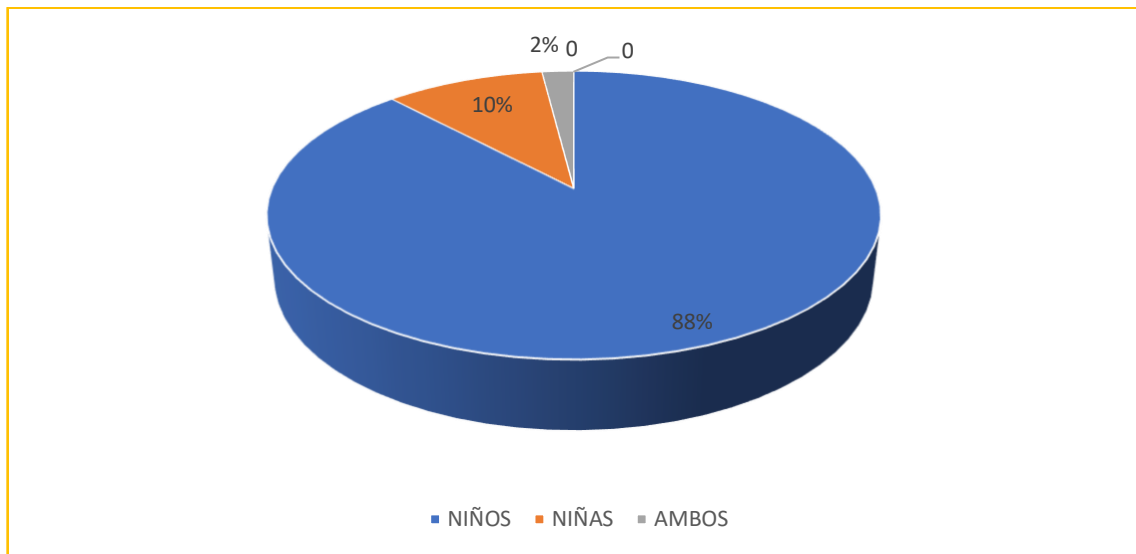
**Gráfica 4.4.** Participación de niños y niñas en el Ajedrez.



Fuente: elaboración propia con datos recabados a través del cuestionario No. 1 (ver anexo A).

Otra actividad que es realizada en el patio escolar es el Lego, juego que consiste en construir con pequeñas piezas diferentes objetos. En esta actividad, de igual forma, desde la perspectiva de los alumnos entrevistados, hay una abrumadora participación de niños (88%), mientras que las niñas participan en un porcentaje pequeño (10%) y ambos, sólo el (2%). (Gráfica 4.5.)

**Gráfica 4.5.** Participación de niños y niñas en el Lego.



Fuente: elaboración propia con datos recabados a través del cuestionario No. 1 (ver anexo A).

Algunos comentarios que reflejan cómo las niñas son excluidas de actividades como el ajedrez se muestran a continuación:

NIÑA: ¿Puedo jugar contigo ajedrez?

NIÑO: ¡Es que.... ya tengo a mi amigo con el que voy a jugar!

Otros niños han llegado a contestar:

¡Es que tú te equivocas mucho!

¡No sabes colocar las piezas!

¡No me gusta jugar contigo!

¡No sabes jugar!

¡Tú no eres mi amiga! ¡Él sí!

Los niños mayores, de 4º, 5º y 6º tienen en particular más posibilidades de disponer de los espacios más amplios y de realizar los juegos más prestigiados como el ajedrez y los deportes. Sin embargo, la implicación de las niñas de 5º y 6º en este tipo de actividades es aún menor, ya que es común verlas sentadas en pequeños grupos, charlando o paseando.

También es posible identificar actividades que se reservan comúnmente para las niñas. Como parte de la organización escolar, hay una maestra que se encarga de distribuir las comisiones entre los niños. Son dos comisiones las que revisten especial importancia: la del coro escolar y la de fomento de la limpieza (revisan por ejemplo el peinado y los moños).

La oportunidad de participar en estas tareas es exclusiva de las niñas, pues la maestra elige sólo a estas. Por otro lado, los niños manifiestan su rechazo a formar parte de estas comisiones, al hacer comentarios tales como, “eso es para las niñas” o “ahí hay puras niñas”. También son las niñas quienes generalmente participan en las ceremonias, dejando de lado a los niños.

#### ***4.1.3. En la clase de Educación Física***

Durante las clases de educación física mi grupo muestra comportamientos y actitudes similares a las de la hora del recreo. La maestra titular de esta actividad con mi grupo desarrolla la clase de acuerdo con un cronograma elaborado por ella misma. En esta clase se desarrollan actividades que fomentan la activación física o formativa a partir de la práctica de algunos deportes como, por ejemplo, el fútbol y el basquetbolito. Para ello se organizan en equipos de niñas y niños; mientras la titular los observa, les pita con el silbato reflejando mucho interés por lograr la actividad.

Mientras tanto el resto de sus compañeros también están de espectadores y platicando, sobre todo las niñas. Con relación a esto, se nota claramente que la docente presta más atención a los niños, limitando la participación de las niñas en este ámbito ya que les indica en la mayoría de los casos se coloquen en las bancas para observar los torneos de futbol o basquetbol; finalmente las niñas terminan platicando entre ellas o hacen la porra para los equipos.

A la hora de jugar futbol, los niños pelean por el balón, forcejeando con él hasta obtenerlo, juegan brusco aventándose con cualquier parte del cuerpo hasta caer al piso, muchas veces

lastimándose, o simplemente pasan por el lado de sus compañeros y les pegan haciéndolos caer. Pude identificar cómo los niños hablan a aquellas compañeras que se interesan por jugar fútbol:

¡No eres un niño!

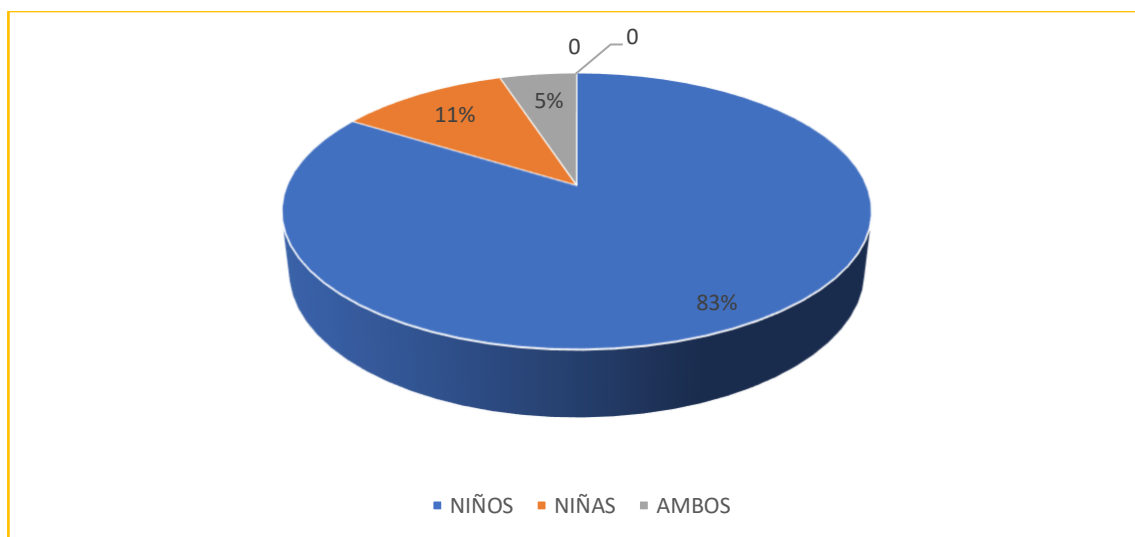
¿Tú eres un niño? ¿Por qué estás aquí?

¡Tú no vas aquí!”

(Todo esto, acompañado de una serie de gestos)

Por otro lado, los niños, muy involucrados en sus juegos deportivos, no prestan atención al resto de sus compañeras y, como ya se dijo, ocupan el espacio del patio de la escuela en su mayor proporción. Las niñas, en cambio, tienden a involucrarse en juegos “más tranquilos”, que se practican en espacios más pequeños del patio, tales como saltar cuerda, resorte, correr, aventar y cachar peluches. Esto se confirma nuevamente con las respuestas de los alumnos de los tres grados a los que se les aplicó el cuestionario. Al preguntarles quienes ocupan más el patio en las clases de Educación Física para los deportes, la mayoría responde que los niños (83%) (Gráfica 4.6.).

**Gráfica 4.6.** Uso del patio en Educación Física para algún deporte.



Fuente: elaboración propia con datos recabados a través del cuestionario No. 1 (ver anexo A).

Para el 11% de los alumnos a quienes se les aplicó el cuestionario, el patio es ocupado por las niñas para participar en algún deporte, mientras que para el 83% es ocupado por los niños y sólo para el 5%, es utilizado por ambos.

Una observación adicional está relacionada con las formas diferenciales de desempeñar alguna actividad física entre niños y niñas. Por ejemplo, durante una “carrera de relevos”, donde el recorrido incluye superar obstáculos tales como túneles en forma de cilindro, colchonetas y conos, se observa claramente que los niños destacan en agilidad y velocidad. Por su parte, las niñas realizan la actividad de manera más lenta y otras se esconden en la formación evitando su turno. Además, cuando se llegan a equivocar y/o no logran terminar la actividad, se observa como algunas de ellas comienzan a llorar.

Finalmente, se concluye que los niños y niñas, observan y determinan que en el propio plantel existe una clara diferenciación respecto de la realización de cada una de las actividades en función del género; casi todos orientados al deporte, los cuáles en su mayoría llevan a cabo los niños, las niñas quedan en un porcentaje bajo y el de ambos mucho más bajo.

A partir de esta situación, se nota clamente cómo las actividades que implementa la escuela reproducen la diferenciación sexual, donde las niñas hacen cosas que se consideran propias de niñas y no pueden hacer lo que hacen los niños. Esta diferenciación está marcada para ambas partes, y se seguirá perpetuando mientras las escuelas y las mismas familias no refuercen a los niños y a las niñas el ejercicio de las acciones en función de su pleno deseo (como el juego) y no guiadas por estereotipos de conductas establecidas, muchas implícitamente, por la sociedad (niñas jugar con muñecas y niños el gusto por el balón). Es importante generar la seguridad para las niñas, de que ellas también pueden tener la misma capacidad que muestran los niños para practicar el deporte, jugar y ganar en el ajedrez y diseñar modelos de lego.



## 4.2. Entre niños y niñas: perspectivas de género

Recuperar las miradas de los alumnos respecto a diferentes asuntos relacionados con las tareas que consideran propias para niños y las que consideran propias para niños o para ambos, permite tener indicios de cómo ellos van construyendo sus perspectivas de género. En este sentido, el cuestionario, se constituyó en una fuente de información importante. En este se incluyó la exploración sobre actividades de juego, deportes y actividades domésticas, En los siguientes apartados se presenta información relevante al respecto.

### 4.2.1. Juegos y deportes

Sobre este aspecto la pregunta que se planteó fue la siguiente: “De los juegos y deportes que se mencionan a continuación, ¿cuáles crees que pueden jugar los niños o las niñas?” La tabla 4.1., muestra las respuestas a esta pregunta en términos del porcentaje de alumnos en los diferentes grados para quienes la actividad es considerada propia para las niñas, para los niños o para ambos. El análisis permite observar cómo a mayor grado escolar hay una diferenciación más marcada de las actividades consideradas como propias de niños o niñas.

**Tabla 4.1.** Opiniones del alumnado respecto a las actividades de juego y deportivas propias para cada sexo.

	SEGUNDO			TERCERO			SEXTO		
	NIÑAS	NIÑOS	AMBOS	NIÑAS	NIÑOS	AMBOS	NIÑAS	NIÑOS	AMBOS
a) Jugar con juguetes de utensilios de cocina	8 (32%)	7 (28%)	10 (40%)	22 (70%)	7 (22%)	2 (6%)	34 (100%)	0 (0%)	0 (0%)
b) Saltar la cuerda, resorte y aros	5 (20%)	4 (16%)	15 (60%)	19 (61%)	2 (6%)	10 (32%)	26 (76%)	3 (8%)	5 (14%)
c) Jugar fútbol y básquet-bol	5 (20%)	4 (16%)	15 (60%)	8 (25%)	17 (54%)	6 (19%)	12 (34%)	17 (50%)	5 (14%)
d) Practicar ballet y	10	8 (32%)	7 (28%)	30 (96%)	1 (3%)	0 (0%)		0 (0%)	0

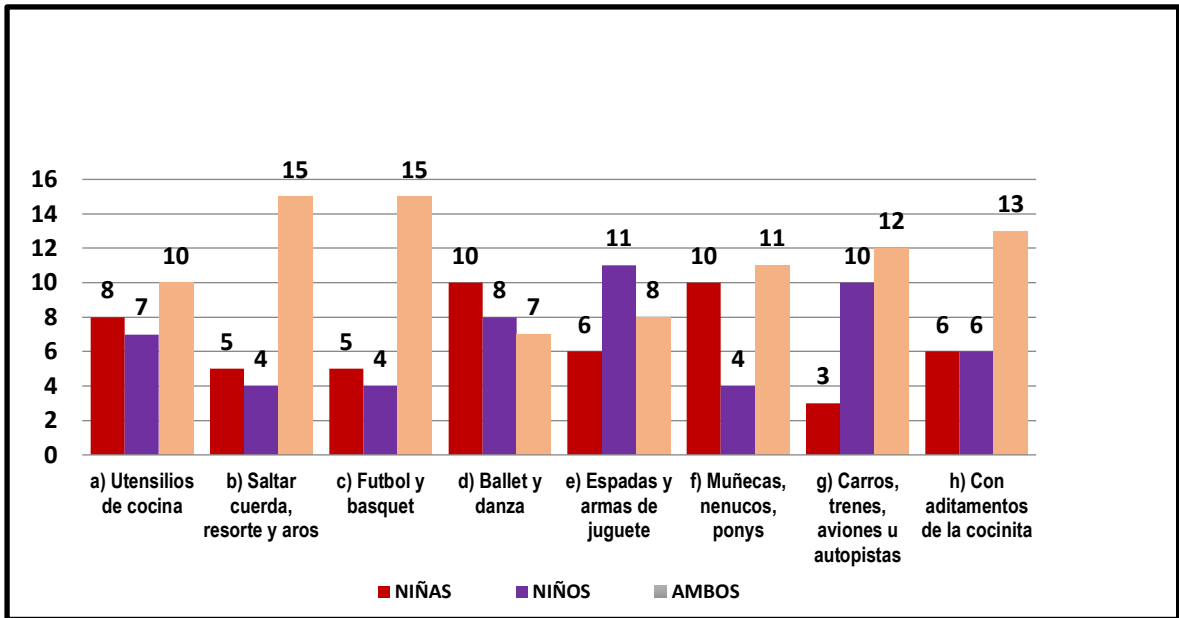
danza	(40%)						34 (100%)		(0%)
e) Jugar con espadas u alguna arma de juguete	6 (24%)	11 (44%)	8 (32%)	2 (6%)	29 (93%)	0 (0%)	11 (32%)	23 (67%)	0 (0%)
f) Jugar con muñecas, bebés nenucos, ponys (jugar a vestirlos y dar de comer a los mismos juguetes)	10 (40%)	4 (16%)	11 (44%)	29 (93%)	0 (0%)	2 (6%)	34 (100%)	0 (0%)	0 (0%)
g) Jugar con carros, trenes, aviones y autopistas	3 (12%)	10 (40%)	12 (48%)	4 (12%)	25 (80%)	2 (6%)	1 (2%)	29 (85%)	4 (11%)
h) Jugar con aditamentos de la cocinita o juguetes de cocina	6 (24%)	6 (24%)	13 (52%)	28 (90%)	1 (3%)	2 (6%)	34 (100%)	0 (0%)	0 (0%)

Fuente: elaboración propia con datos recabados a través del cuestionario No. 1 (ver anexo A).

Si se revisa la tabla 4.1., se observa cómo los porcentajes de alumnos que consideran que ambos pueden realizar las diferentes actividades propuestas (columna lavanda), son mayores en segundo grado, en tercero son menores y en sexto prácticamente llegan a cero.

Para los alumnos/as de segundo grado, no sólo los niños pueden practicar fútbol; consideran que también éstos pueden practicar ballet y danza, así como jugar con utensilios de cocinar, brincar cuerda y jugar con muñecas; y por tanto, que las niñas pueden jugar al fútbol, con carros, trenes y aviones e incluso con espadas y armas de juguete. Sus opiniones en la mayoría de los incisos se inclinan a que ambos sexos pueden realizar las diferentes actividades. Esto se puede observar en la gráfica 4.7., donde el color rosa destaca la cantidad de respuestas que apuntan este tipo de respuesta.

**Gráfica 4.7.** Opiniones del alumnado de segundo grado sobre juegos y deportes que pueden jugar niños y niñas.

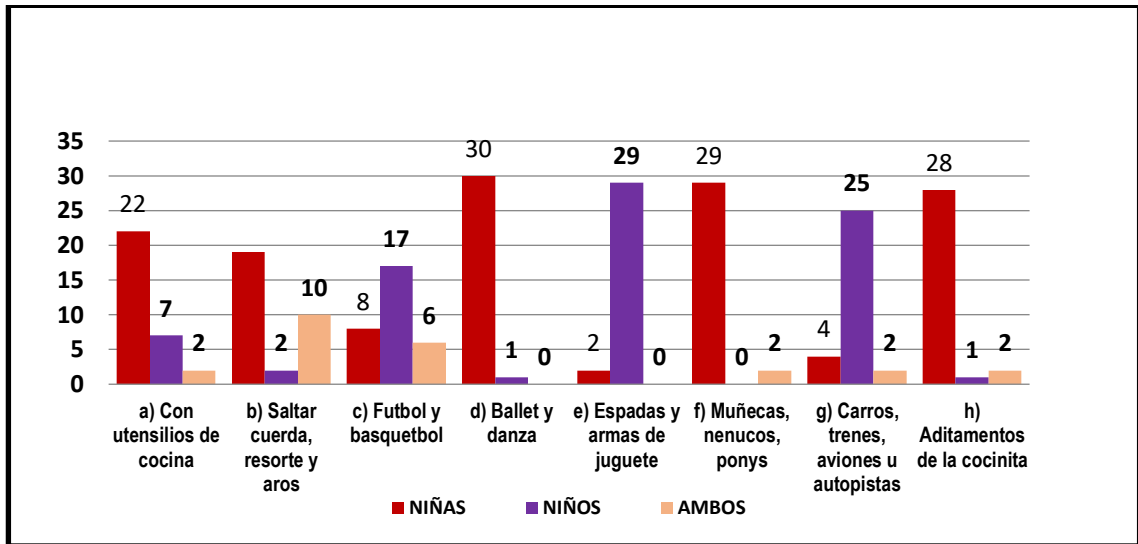


Fuente: elaboración propia con datos recabados a través del cuestionario No. 1 (ver anexo A).

Si examinamos las respuestas del alumnado de tercer grado, se observa cómo la consideración de que ambos pueden realizar las actividades disminuye drásticamente. La gráfica 4.8, con el mismo color rosa, muestra visualmente la proporción de tal disminución.

La gráfica también permite notar que ya hay una mayor diferenciación en las actividades consideradas para uno u otro sexo. Particularmente, actividades como “practicar ballet y danza”, “jugar con muñecas, nenucos y ponis” y “jugar con aditamentos de la cocineta” se asocian a lo femenino. Mientras que “jugar con espadas y armas de juguete”, así como “con carros, trenes, aviones o autopistas” se asocian más a lo masculino.

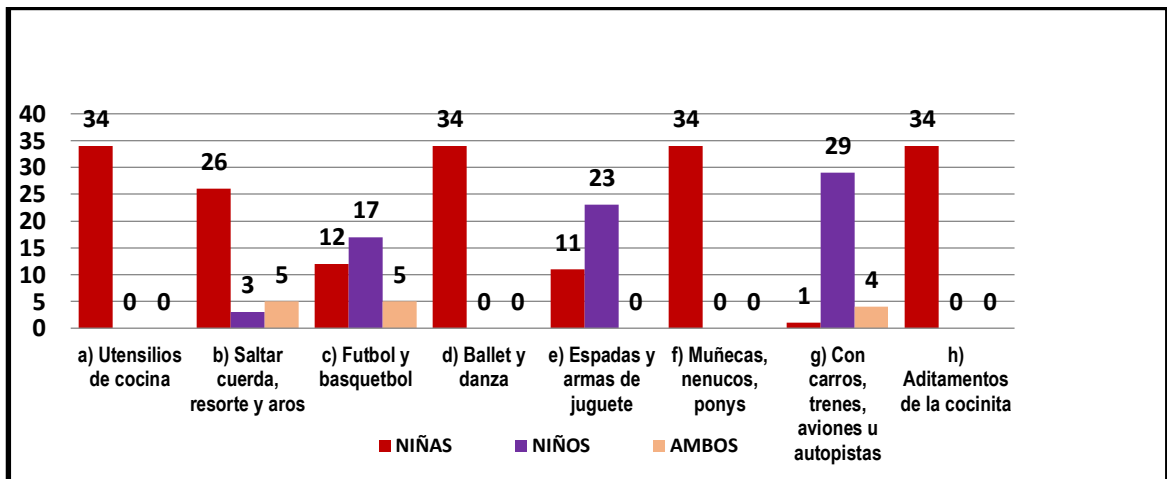
**Gráfica 4.8.** Opiniones del alumnado de tercer grado sobre juegos y deportes que pueden jugar niños y niñas.



Fuente: elaboración propia con datos recabados a través del cuestionario No. 1 (ver anexo A).

Como se ve en la gráfica 4.9., en sexto grado la diferenciación se acentúa más, incluyendo también el juego con utensilios de cocina (de algún modo equivalente con el reactivo h) y, en menor proporción, con “saltar la cuerda, resorte y aros”, consideradas propias para niñas. El futbol se mantiene sin grandes diferencias, asunto que se aborda más adelante.

**Gráfica 4.9.** Opiniones del alumnado de sexto grado sobre juegos y deportes que pueden jugar niños y niñas.



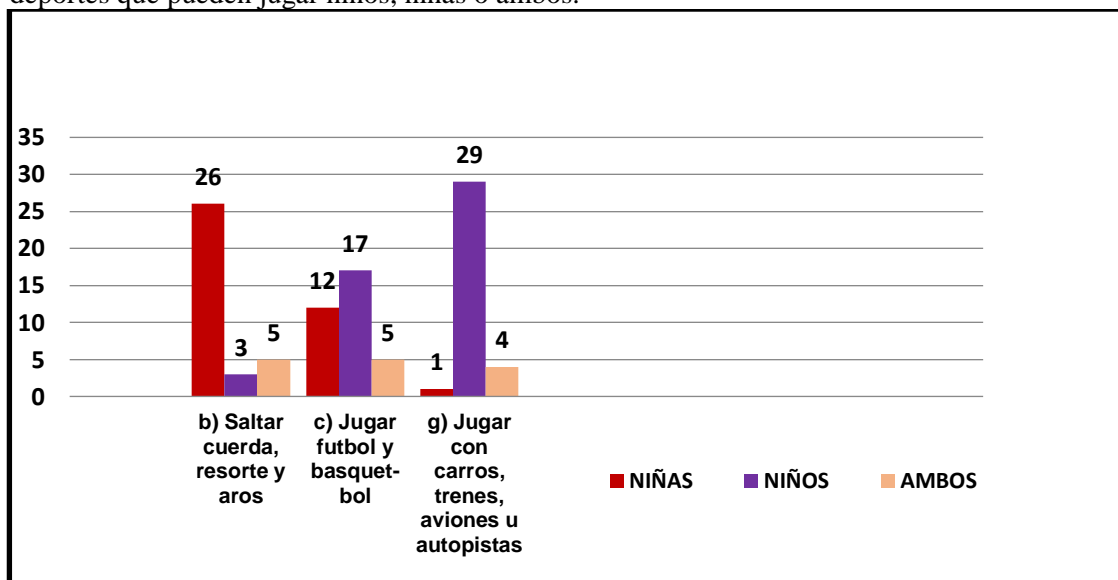
Fuente: elaboración propia con datos recabados a través del cuestionario No. 1 (ver anexo A).

Continuando con el caso de sexto grado, es interesante destacar que en la mayoría de las actividades la consideración de que ambos sexos pueden realizarlas llega a cero. La excepción se da en tres actividades, aunque en proporción muy baja, tal como se muestra visualmente en la (Gráfica 4.9.).

Entre las actividades en las que se mantiene, aunque sea en una proporción pequeña, la consideración de que ambos pueden realizarla, están: “b) saltar la cuerda, resorte y aros”, con el 60% en segundo, 32% en tercero y 14% en sexto; “c) Jugar futbol y básquet-bol”, con el 60%, 19% y 14%, respectivamente; y “g) Jugar con carros, trenes, aviones y autopistas”, con el 48%, 6% y 11%.

Es interesante destacar cómo en el caso de las actividades b) y g), la diferenciación respecto al género al avanzar de grado es más marcada, es decir, “saltar la cuerda, resorte y aros” se define como una actividad más propia de mujeres (segundo: 20%; tercero: 61% y sexto: 76%) mientras que “jugar con carros, trenes, aviones y autopistas”, como una actividad más propia de hombres (segundo: 40% tercero: 80% y sexto: 85%) (ver gráfica 4.10).

**Gráfica 4.10.** Diferencias de opiniones por parte del alumnado de sexto grado sobre juegos y deportes que pueden jugar niños, niñas o ambos.



Fuente: elaboración propia con datos recabados a través del cuestionario No. 1 (ver anexo A).

En el caso de “c) Jugar fútbol y básquetbol”, es menos marcada esta diferenciación, aunque se inclina más a considerarla como una actividad de hombres (segundo: 20% m vs 16% h; tercero: 25% m vs 54% h; y sexto: 34% m vs 50% h). Es posible suponer que esto tenga que ver con la mayor participación de mujeres en equipos de fútbol, tanto en la calle como en los torneos que difunden los medios de comunicación.

Si consideramos las actividades que menor porcentaje de “ambos” recibió, encontramos dos, una más asociada a las mujeres y otra más asociada a los hombres. La primera, “d) Practicar ballet y danza”, recibió un porcentaje del 28% en tercero y 0% en tercero y sexto. Esta parece considerarse definitivamente como una actividad más propia para las niñas, ya que recibió el 40%, 96% y 100% en cada grado respectivo (ver gráfica 4.11).

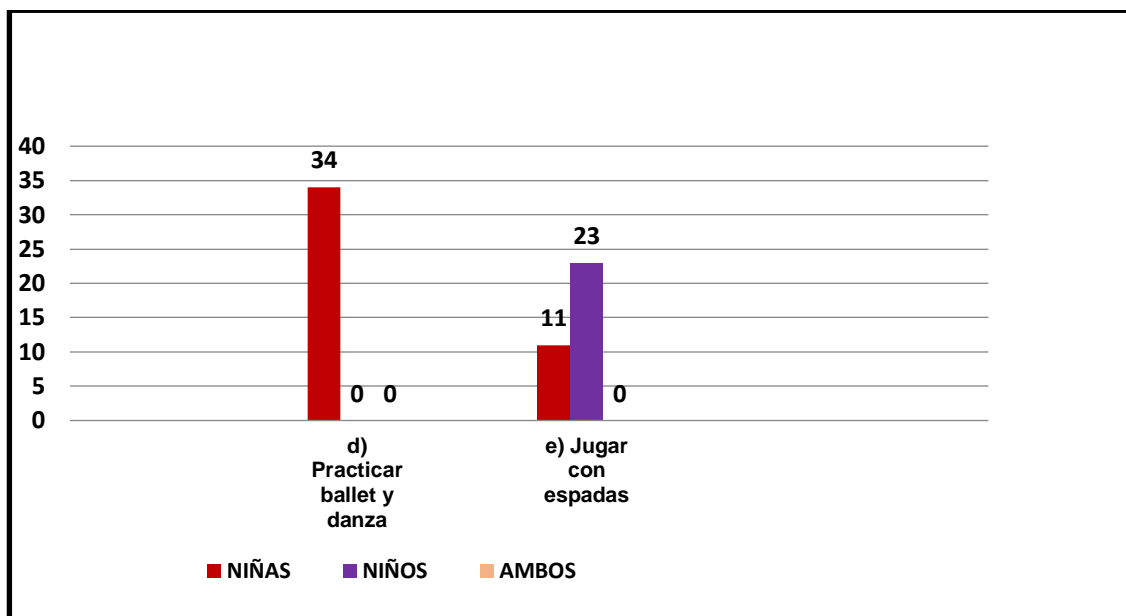
Como puede notarse, el alumnado de segundo manifiesta una menor diferenciación respecto a quién puede realizar esta actividad, considerando que los niños si pueden involucrarse en ella, con el 44% de las respuestas.

La segunda actividad que menor porcentaje de respuestas recibió para “ambos”, es la “e) Jugar con espadas o alguna arma de juguete”: 32% de segundo y 0% de tercero y sexto. Esta parece considerarse una actividad más propia para niños (44%, 93% y 67%, respectivamente), aunque si se conserva la posibilidad, aunque sea menor de que la realicen las niñas (24%, 6% y 32%) (ver gráfica 4.11).

La comparación de las actividades d) y e) (ver gráfica 4.11), la primera más asociada a lo femenino y la segunda a lo masculino, permite destacar cómo en este aspecto de la vida social, las mujeres van incursionando un poco más en las actividades consideradas propias para hombres, tales como el manejo de armas.

Por otro lado, a los hombres parece serles más negado el considerar la práctica de actividades culturalmente más asociadas a las mujeres, tales como la práctica del ballet y la danza.

**Gráfica 4.11.** Diferencias de opiniones por parte del alumnado de sexto grado sobre juegos y deportes que pueden jugar niños, niñas o ambos.



Fuente: elaboración propia con datos recabados a través del cuestionario No. 1 (ver anexo A).

Se observa que los juegos y deporte más activos, de mayor responsabilidad e incluso de mayor contacto y “agresión” física, son más asociados a los niños y practicados por ellos en el patio escolar: jugar con espadas u alguna arma de juguete con carros, trenes, aviones y autopistas, además de jugar fútbol y básquetbol.

Por su parte, las actividades asociadas con las niñas involucran menor actividad física y reproducen de alguna manera la función de cuidar del hogar: jugar con muñecas, bebés nenucos, ponys (vestirlos y darles de comer), conversar entre ellas jugando con utensilios de cocina.

Como una actividad que involucra actividad física, pero de forma artística esta la practicar ballet y danza, la cual requiere de una gran sensibilidad y expresión emocional, características culturalmente asociadas a lo femenino.

Se percibe la influencia de estereotipos y roles tradicionalmente asignados a uno y otro sexo. Hay que entender esta construcción social que van forjando, a través de la influencia del contexto familiar, comunitario y social más amplio.

#### 4.2.2. Actividades domésticas

Mediante el cuestionario aplicado a alumnos de diferentes grados se exploró también sus perspectivas respecto a las actividades consideradas “domésticas”, es decir, aquellas que están orientadas a mantener el hogar. Sus respuestas permiten resaltar como ellos van asociando dichas actividades, conforme crecen, a un género u otro.

La pregunta que se planteó fue: “¿Qué trabajos de estos pueden hacer las niñas o los niños para colaborar en las tareas de casa?”. En la siguiente tabla (4.2.) se muestra la cantidad de estudiantes que eligió cada opción (niños, niñas, ambos).

**Tabla 4.2.** Opiniones del alumnado respecto a las actividades domésticas propias para cada sexo.

	SEGUNDO			TERCERO			SEXTO		
	NIÑAS	NIÑOS	AMBOS	NIÑAS	NIÑOS	AMBOS	NIÑAS	NIÑOS	AMBOS
a) Hacer la comida y lavar los trastes	15 (60%)	4 (8%)	6 (16%)	18 (58%)	6 (19%)	7 (22%)	28 (82%)	3 (8%)	3 (8%)
b) Recoger y arreglar los cuartos	4 (16%)	6 (24%)	15 (60%)	17 (54%)	3 (9%)	11 (35%)	15 (44%)	7 (20%)	12 (35%)
c) Trapear y barrer el piso	13 (52%)	8 (32%)	4 (16%)	19 (61%)	10 (32%)	2 (6%)	25 (73%)	2 (5%)	8 (23%)
d) Planchar	7 (28%)	1 (4%)	17 (68%)	23 (74%)	0 (0%)	8 (25%)	31 (91%)	0 (0%)	3 (8%)
e) Poner la mesa	6 (24%)	2 (32%)	17 (68%)	7 (22%)	7 (22%)	17 (54%)	15 (44%)	9 (26%)	10 (29%)

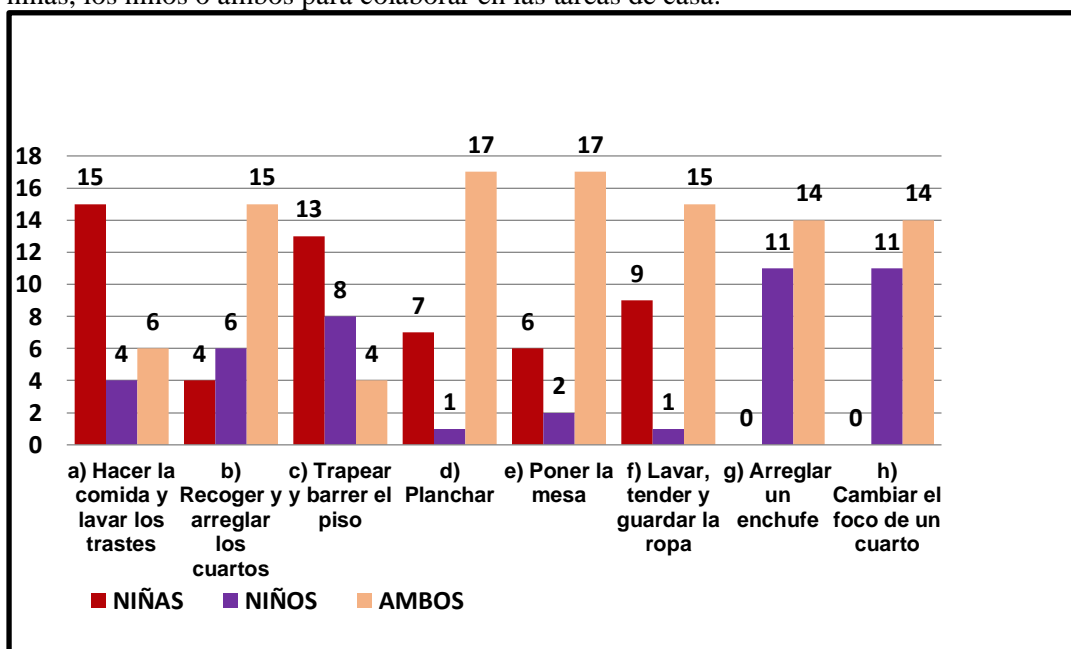


f) Lavar, tender y guardar la ropa	9 (36%)	1 (4%)	15 (60%)	26 (83%)	3 (9%)	2 (6%)	26 (76%)	2 (5%)	6 (17%)
g) Arreglar un enchufe	0 (0%)	11 (44%)	14 (56%)	0 (0%)	21 (67%)	10 (32%)	1 (2%)	31 (91%)	2 (5%)
h) Cambiar el foco de un cuarto	0 (0%)	11 (44%)	14 (56%)	0 (0%)	24 (77%)	7 (22%)	4 (11%)	27 (79%)	3 (8%)

Fuente: elaboración propia con datos recabados a través del cuestionario No. 1 (ver anexo A).

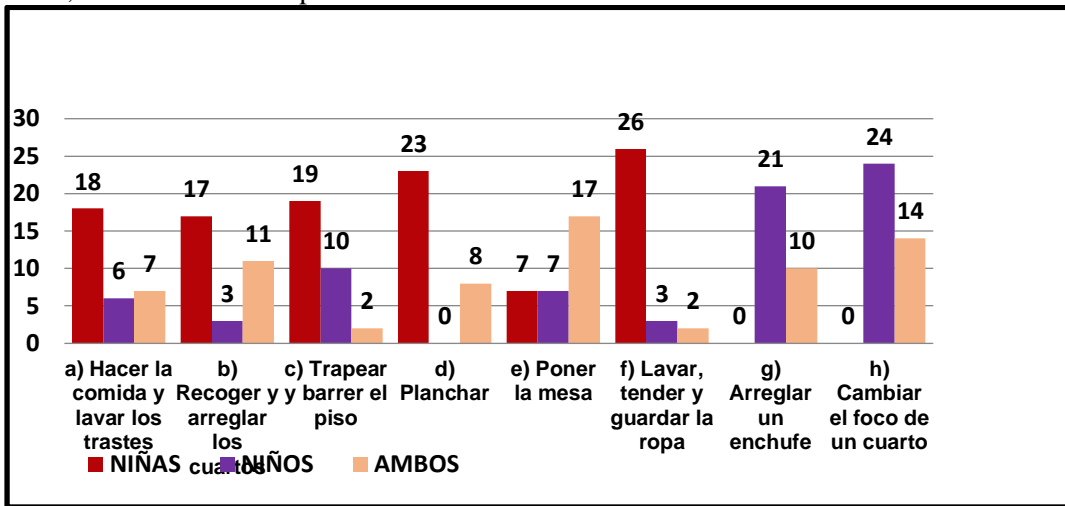
De las ocho actividades presentadas a los alumnos en el cuestionario, seis pueden considerarse tradicionalmente más asociadas al rol femenino y dos al masculino. De alguna manera esta asociación se ratifica en las respuestas que dan a los estudiantes a los que se les aplicó el cuestionario y de forma más marcada al pasar de un grado a otro. Al graficar los datos presentados en la tabla 4.2. por grado es más evidente esta tendencia (ver gráficas 4.12., 4.13. y 4.14).

**Gráfica 4.12.** Diferencias de opiniones de segundo grado, sobre trabajos que pueden hacer las niñas, los niños o ambos para colaborar en las tareas de casa.



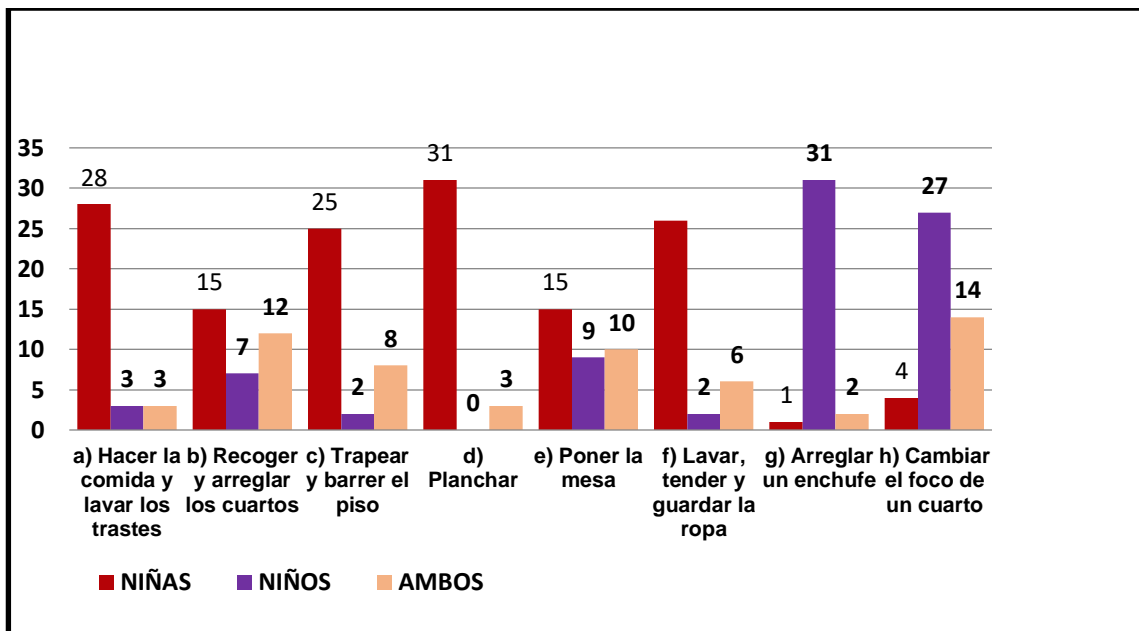
Fuente: elaboración propia con datos recabados a través del cuestionario No. 1 (ver anexo A).

**Gráfica 4.13.** Diferencias de opiniones de tercer grado, sobre trabajos que pueden hacer las niñas, los niños o ambos para colaborar en las tareas de casa.



Fuente: elaboración propia con datos recabados a través del cuestionario No. 1 (ver anexo A).

**Gráfica 4.14.** Diferencias de opiniones de sexto grado, sobre trabajos que pueden hacer las niñas, los niños o ambos para colaborar en las tareas de casa.



Fuente: elaboración propia con datos recabados a través del cuestionario No. 1 (ver anexo A).

Como resultado, la mayoría de las actividades domésticas exploradas a través del cuestionario, son socialmente consideradas como tareas femeninas (del inciso a al f), es decir, constituyen estereotipos respecto a roles asignados a las mujeres. Y sólo dos (g y h) son frecuentemente más asociadas a roles masculinos.

De acuerdo con los datos arrojados, podemos decir que en los grupos de los distintos grados hay una tendencia a reproducir dichos estereotipos, pero se incrementa en grupos superiores con el sexto grado, ya que los niños y niñas muestran más diferencias en las respuestas acerca de las actividades que consideran que deben hacer las niñas como los niños.

Las respuestas que consideran que las niñas pueden desarrollar las actividades de lavar, planchar y ayudar a hacer la comida son más numerosas; mientras que actividades como cambiar focos y ayudar a arreglar enchufes son más asociadas a los niños.

Información adicional se obtuvo durante las pláticas que se suscitaron en plenarias para explicar y aplicar los cuestionarios. Niños y niñas en los grados de tercero y sexto externaron sus opiniones, las cuales se describen en los siguientes párrafos.

Hay quienes plantearon una igualdad entre las actividades desempeñadas por los padres, es decir, argumentando que tienen la misma responsabilidad y capacidad en el cuidado de los hijos(as). A este grupo corresponden respuestas tales como: “son hijos/as de los dos”, “los dos tienen la misma responsabilidad”, “los dos pueden cuidar a los hijos/as”. Cabe señalar que tanto niños como niñas presentan este tipo de respuestas.

Por otro lado, hubo niños y niñas que asignan a la mamá el cuidado de los hijos y al padre la actividad laboral y explican esta diferencia de roles en términos de obligaciones para cada uno de los sexos. Ejemplos de estas respuestas son: “es obligación de mi papá ir a trabajar”, “Mi mamá tiene que hacer el quehacer de la casa y la comida”, “la mamá tiene más obligaciones en la casa que el papá”. En los ejemplos anteriores este tipo de opiniones fueron hechos indistintamente por niños y niñas.

Por otra parte, están quienes señalan la diferencia de actividades entre el padre y la madre, en función de características y/o cualidades atribuidas al sexo femenino como, por ejemplo: “la mamá pone más atención y es más cariñosa (cuidadosa)”, “las mamás nos entienden más”, “las mamás son las que vienen más a las firmas de boleta y las juntas” “los hijos/as necesitan más a su mamá”. Es importante destacar que este tipo de respuestas fueron mencionadas solamente por niñas, hecho que podemos relacionar con una idea más arraigada en ellas en torno a la maternidad.

Finalmente, se puede observar que en algunos casos el estereotipo que prevalece en los niños y niñas comprende la división de funciones entre el padre y la madre en el hogar (la mamá dedicada al cuidado de los hijos/as y el papá al trabajo).

A pesar de que se presentaron opiniones sobre la igualdad entre hombres y mujeres, no se modifican las diferentes actividades y características asignadas culturalmente a unos con otros. Es decir, pese a considerar que hombre y mujer, padre y madre, pueden considerarse iguales; la obligación de la mujer continúa centrándose en el hogar y la del hombre en trabajar y proveer a la familia.

Lo anterior se observa al prevalecer una mayor cantidad de niños y niñas que asignan tales tareas a madres y padres. Cabe señalar, que esto continúa siendo así, aun cuando la mujer se incorpora cada vez más dentro del ámbito laboral y la experiencia de madres que trabajan es una realidad cada vez mas común para niños y niñas.

En este tipo de respuestas, se puede dar lugar a un análisis de roles y responsabilidades sociales y culturales asignadas a las mujeres y a replantear o cuestionar estos roles como naturales de la mujer o niñas donde existe una tendencia más alta en las gráficas (como hacer la comida, lavar los trastes, trapear o planchar o ¿por qué no lo pueden hacer mucho más los hombres o niños?).

Finalmente se termina contribuyendo a perpetuar los estereotipos vigentes, pese a que, en las gráficas de segundo año, se muestra un mayor equilibrio. Se observa claramente cómo los niños y niñas van construyendo conceptos según sus propios discursos y los adaptan a sus contextos, además se percibe la influencia de estereotipos y roles tradicionalmente asignados a uno y otro sexo que influyen directamente de las propias familias.

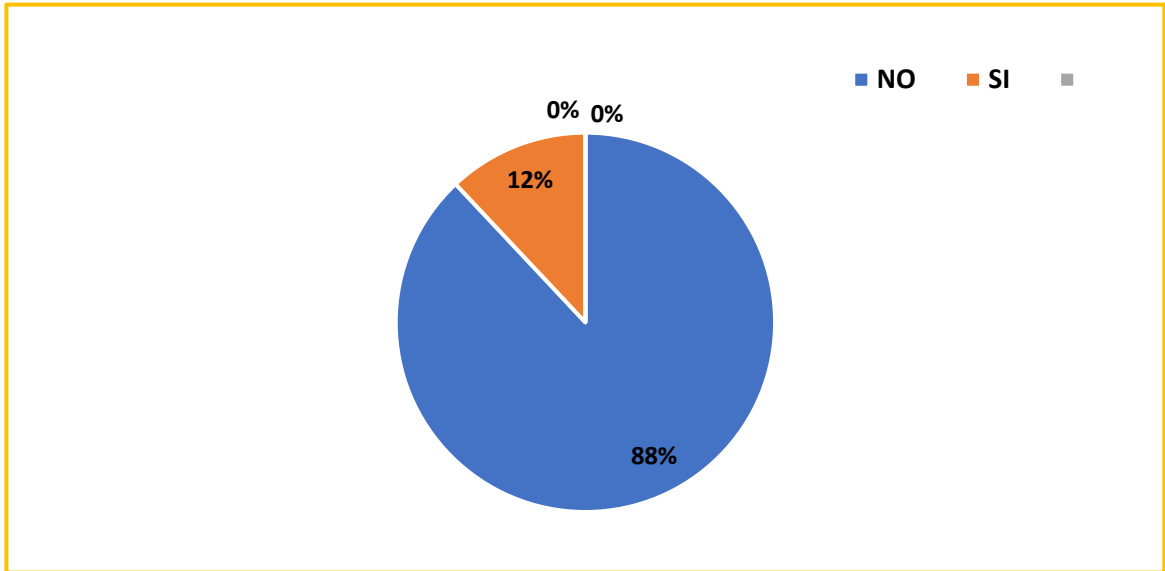
#### **4.3. La crianza en las familias y su influencia en las construcciones de género**

Sobre el cuestionario aplicado a las familias, es interesante observar cómo tienden a asociar actividades como el deporte a los niños más que a las niñas cómo es el caso del fútbol y basquetbol, el juego con espadas u otra arma de juguete (cómo el mazo de Thor, escudos de personajes como superhéroes). Jugar en los dispositivos con los videojuegos de Minecraft, Lego, Mario Bross, carreras de carros y de lucha, también son actividades consideradas propias de los niños.

Con relación a las salidas al parque o de paseo en familia, mencionan que la mayoría de los niños no se cansan y juegan demasiado: ¡Ellos son muy inquietos! ¡Terminan muy sucios de la ropa! La gráfica 4.15, muestra la perspectiva de las familias respecto a la libertad que tienen las niñas para participar en juegos y utilizar espacios fuera del hogar, por ejemplo, en el parque.

El 88% de los padres y madres creen que, a la hora de asistir a los mismos lugares como el parque, los juegos con los amigos o amigas, las hijas tienen no tienen la misma libertad que los hijos. Mencionan que sienten que es muy riesgoso dejar a sus hijas en estos espacios libremente porque creen que las pueden secuestrar o violar. Por otra parte, la mayoría de los padres y madres consideran que sienten que dejar la libertad total para con las hijas, provocaría un accidente.

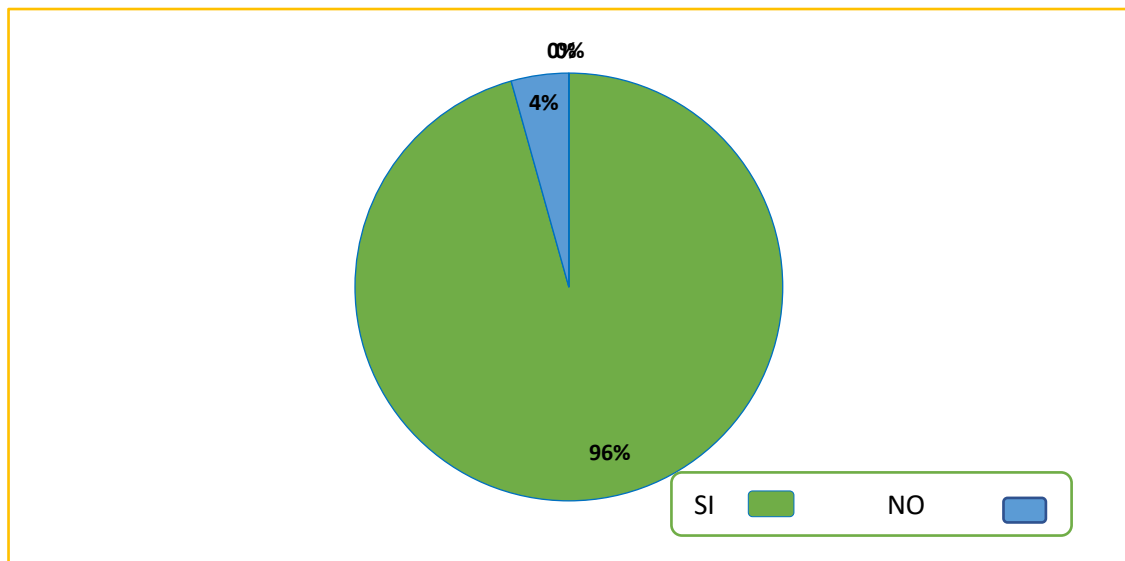
**Gráfica 4.15.** Datos sobre la consideración por parte de los padres y madres hacia las hijas, al no tener la misma libertad en el juego y espacios como el parque.



Fuente: elaboración propia con datos recabados a través del cuestionario No. 2 (ver anexo B).

Cuando las familias compran algún juguete, la gran mayoría los elijen considerando si son propios para niñas o para niños (el 96%). Tenemos sólo un 4% de la población que no interviene en la elección de juguetes para sus hijos o hijas (ver gráfica 4.16).

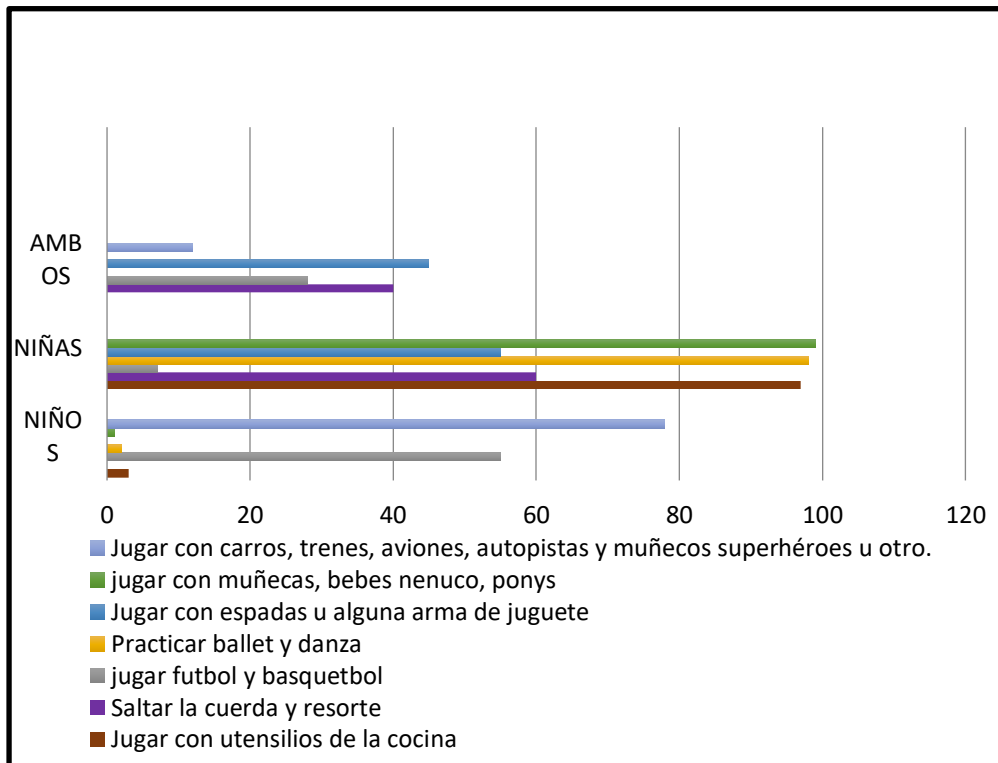
**Gráfica 4.16.** Porcentaje de familias que eligen y compran juguetes que son considerados propios del sexo para su hijo o hija.



Fuente: elaboración propia con datos recabados a través del cuestionario No. 2 (ver anexo B).

Muy relacionado con lo anterior, algunas de las ideas ya referidas por parte de las familias, al explorar las actividades y juegos preferidos de cada niño y niña, se obtuvo que, entre los juegos más mencionados, los que se muestran en la figura 4.17.

**Gráfica 4.17.** Datos sobre la asignación de juegos y deportes para niñas, niños o ambos que consideran las familias.



Fuente: elaboración propia con datos recabados a través del cuestionario No. 2 (ver anexo B).

Como se puede notar, la asignación de juegos y juguetes, desde el punto de vista de las familias se da como sigue:

- Jugar con juguetes de utensilios de cocina: 97% piensan que es para las niñas a diferencia del 3% que piensan que es para los niños; 0% dijo que es de ambos.
- Saltar la cuerda y resorte: 60 % piensan que niñas a diferencia del 0% que piensan

que los niños, y 40 % ambos.

- Jugar futbol: 0 % piensan que niñas, a diferencia del 72% que piensan que los niños, y 28% ambos.
- Practicar ballet y danza: 98% piensan que niñas a diferencia del 2% que piensan que los niños y 0% ambos.
- Jugar con espadas u alguna arma de juguete: 0% piensan que niñas a diferencia del 55% que piensan que los niños y 45% ambos.
- Jugar con muñecas, bebés nenucos (vestirlos y dar de comer a los mismos juguetes) y ponys: 99% piensan que niñas a diferencia del 1 % que piensan que los niños y 0% ambos.
- Jugar con carros, trenes, aviones y autopistas: 22% piensan que niñas a diferencia del 53% que piensan que los niños y 25% ambos.

Se puede advertir que al género masculino se le asocia la realización concreta de algunos juegos y deportes cómo el futbol y basquetbol, el juego con espadas u otra arma de juguete. En cuanto al género femenino encontramos altos porcentajes de asociaciones con los juguetes de cocina, muñecas y actividades como el ballet y danza.

Al preguntar cuáles son las opiniones de los papás sobre las características de sus hijas e hijos, así como sobre las interacciones que establecen, expresan que los niños tienden a ser más activos, traviosos, desordenados y más destacados a diferencia de las niñas. Incluso mencionan que las niñas suelen ser más tranquilas y no tan alborotadas a diferencia de los niños.

Del mismo modo, las familias consideraron que los niños interactúan mucho con los de su propio sexo al igual que las niñas con las de su propio sexo. Un padre de familia menciona: “¡La mayoría de ellas sienten miedo a que las lastimen o les peguen! Por eso es bueno que no se junten tanto con ellos”. Y que las niñas debían estar siempre arregladas, peinadas y aseadas.



Nuevamente, al preguntar a las familias sobre las capacidades de las niñas y de los niños contestaron que las niñas tienden a ser más inteligentes, calladas, responsables y limpias, mientras que los niños son más alegres, divertidos. Por ejemplo, alguien dijo: “¡Hay pocos que son cumplidos y que llevan puro 10 (pero sólo porque nosotros andamos atrás de ellos) casi siempre necesitan un poco más de atención y regaños!”.

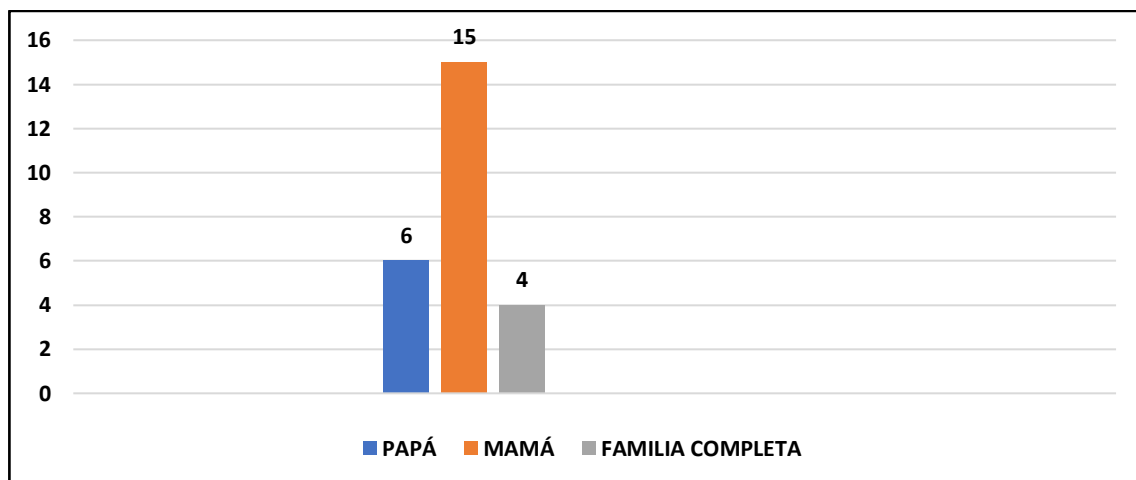
Otra pregunta que se les planteo fue: ¿Quién realiza las labores de limpieza y de elaboración de la comida en el hogar? De los 25 cuestionarios aplicados a las familias de segundo grado se arroja que son realizadas por las madres en mayor medida que los padres, ya que se tiene un (60% contra 24%, respectivamente) (ver table 4.3 y gráfica 4.18).

**Tabla 4.3.** Realización de actividades domésticas

25 cuestionarios (100%)	Papá	Mamá	Toda la familia
¿Quién realiza las labores de limpieza y de la elaboración de la comida en el hogar?	6 (24%)	15 (60%)	4 (16%)

Fuente: elaboración propia con datos recabados a través del cuestionario No. 2 (ver anexo B).

**Gráfica 4.18.** Realización de actividades en el hogar.



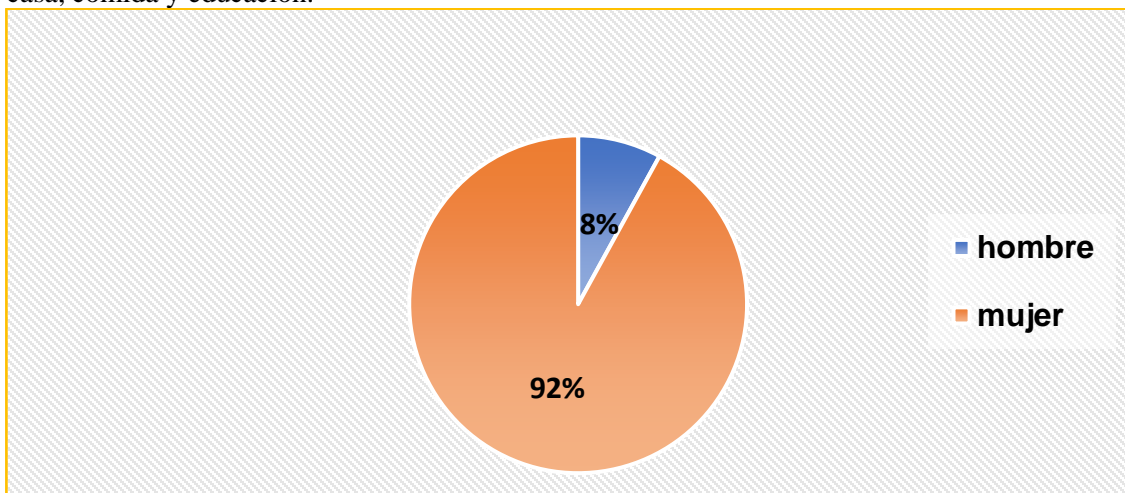
Fuente: elaboración propia con datos recabados a través del cuestionario No. 2 (ver anexo B).

De acuerdo con los datos anteriores podemos observar que las mamás tienden a considerar que cumplen mejor su papel como madres que los hombres como padres, ya que en la mayoría de los cuestionarios anotan que los padres necesitan más instrucciones para ellos.

Las labores del hogar como la limpieza y la elaboración de la comida son realizadas por las madres en mucha mayor medida que los padres. Así mismo, dentro de estas mismas actividades del hogar, las mujeres que trabajan principalmente en el comercio principalmente en el mercado de la merced también realizan más tareas que los hombres. Esto denota que aún ingresando al mercado laboral las mujeres mantienen su rol tradicionalmente asignado de “ama de casa”.

Igualmente, las mamás dedican más del doble de tiempo que los hombres al cuidado de los hijos e hijas y del hogar. Y, por otro lado, son muy pocas las familias que trabajan dentro del hogar de una manera más equitativa o equilibrada.

**Gráfica 4.19.** Tendencia a marcar diferencias entre niños o niñas en la realización de labores en casa, comida y educación.



Fuente: elaboración propia con datos recabados a través del cuestionario No. 2 (ver anexo B).

Las familias también asocian valores y actitudes específicas en función del sexo, por ejemplo:

Los niños: ser valientes, fuertes y caballerosos, entrelazado con la responsabilidad de trabajar y asegurar la economía del hogar.

Para las niñas y mujeres: ser educadas, tranquilas, hacendosas, se refleja que son las principales responsables de la realización de tareas en el hogar.

Al mismo tiempo se apreció la gran dificultad o limitación para aceptar compartir las diferentes actividades domésticas entre ambos sexos.

En conclusión, se detecta que la mujer continúa como dueña del hogar en términos de responsabilidades. Como ejemplo de esto, hay ciertas actividades en el hogar que el hombre no hace, como: preparar la comida, lavar trastes y baños, entre otras. Por otra parte, y de forma similar a las madres, en las hijas que se identificó una participación más activa en los quehaceres del hogar.

### **Reflexiones finales del capítulo**

Las construcciones sociales de género que expresan mis alumnos están fuertemente influenciadas por estereotipos construidos social y culturalmente en nuestra sociedad mexicana, generando procesos de desigualdad, exclusión, discriminación y violencia que afectan las relaciones sociales que ellos establecen en el aula y la escuela, así como la conformación de sus identidades.

La experiencia vivida a través de la observación de las relaciones en los espacios escolares me permitió identificar algunas características que evidencian normas de disciplina que se constituyen desde el ejercicio de poder y un manejo de la autoridad que a veces, sin intención, atropellan la dignidad de niños y niñas y vulneran sus derechos. Por otro lado, son prácticas y discursos escolares que reproducen los estereotipos de género.

La situación observada en la institución se puede resumir en los siguientes puntos:

- Medidas de disciplina que se basan en el regaño constante

- El ser niño o niña, diferencia qué actividades son adecuadas según su género.
- El contexto sociocultural local, determinado fundamentalmente por una cultura patriarcal que legitima y naturaliza de forma particular las formas de relación entre niños, entre niñas y entre niños y niñas.
- Se legitiman y “normalizan” o “naturalizan” los estereotipos de género tan arraigados en nuestra sociedad.
- Sigue existiendo un modelo de educación separada y diferenciada para niños y niñas.
- Niños y niñas construyen su identidad sexual y su perspectiva sobre el género en función de los discursos y prácticas que aprenden en sus entornos, familia y escuela en particular.
- Niñas y niños reproducen los estereotipos y roles tradicionalmente asignados a uno y otro sexo.
- Las familias juegan un papel fundamental en la transmisión de roles, diferenciando lo que niñas y niños pueden hacer o no en los diferentes ámbitos de su vida cotidiana.

Los niños y niñas que están en formación se encuentran aprendiendo todo del ambiente y de la familia. De esta manera, reproducen las conductas y formas de relacionarse, incluyendo la agresividad que observan de los adultos: Por tal razón como docentes tenemos una gran responsabilidad para mostrar a nuestros alumnos que hay otras posibilidades para mirar las cosas y para posicionarse ante sí mismos y ante los demás.

Las familias implementan los modelos de crianza que vivieron o que conocen; se observa en ellas cierta inseguridad para manejar situaciones que consideran problemáticas de sus hijos. Si bien la escuela no tiene la responsabilidad por esta crianza, quizá si pueda orientar también a las familias para impulsar prácticas que incorporen una perspectiva de género.

La sociedad y las comunidades se encuentran en periodo crítico para la formación de la niñez, dadas las condiciones de modernización acelerada y el proceso desordenado en que se desenvuelven las personas, lo cual repercute en la práctica humana de los valores.

Como docente, me surgen una serie de preguntas:

- ¿Cómo generar relaciones sociales con equidad de género en los diferentes espacios educativos a partir de la resignificación de mi práctica docente?
- ¿Cómo fomentar la igualdad de oportunidades educativas entre mis alumnos, niños y niñas?
- ¿Cómo trabajar desde la docencia activamente para aminorar los estereotipos y prejuicios existentes?
- ¿Cómo favorecer la crítica hacia los elementos del entorno y los medios de comunicación que vayan en contra de esta línea, trabajar la educación emocional?

Es necesario resaltar mi gran compromiso como docente frente a la realidad del niño y la niña. Ahora que he podido analizar las etapas por las cuales atraviesan, su visión del mundo, su relación con la familia y las personas que les rodea, el medio en que viven, me doy cuenta de la importancia que tiene mi labor.

No puedo limitarme solo a transmitir a los educandos una serie de conocimientos cognitivos que solo son un aspecto de su formación sino, al contrario debo aprovecharlos al máximo para que con cariño, afecto, comprensión, les acompañe en la revisión, a través de promover el pensamiento crítico, de su propia realidad, en su cuestionamiento y en la posibilidad de generar rupturas con lo dado para advertir que hay otras posibilidades de vivirse como niña o como niño u otra opción, colocando en el centro el fortalecimiento de la propia autoestima y desarrollo integral.

## **CAPITULO 5. Construyendo senderos interculturales**

En este capítulo presento la estrategia de intervención que implementé con mi grupo de segundo grado en el ciclo escolar 2017-2018. En primer lugar, para este proceso fue indispensable guiar y orientar a las niñas y los niños, así como invitarlos a reflexionar para revisar la coherencia entre sus juicios y acciones. Así mismo, muestro las preguntas que orientaron mi intervención, para después plantear la propuesta fundamentada en un enfoque intercultural y constructivista.

### *Preguntas de intervención*

A partir del análisis realizado sobre mi práctica docente, el diagnóstico y los referentes teóricos, me fui planteando una serie de preguntas que resultaron fundamentales para organizar mi propuesta de intervención. Los cuestionamientos que orientaron mis decisiones sobre la intervención fueron los siguientes:

- ¿Cómo promover que mi grupo reconozca y cuestione sus ideas asociadas al ser niña y al ser niño?
- ¿Cómo mediar la reconstrucción de sus concepciones de género desde un enfoque intercultural?
- ¿Cómo acompañarlos en el desarrollo de sus capacidades de comunicación, reflexión y diálogo para la construcción de relaciones más equitativas entre niños y niñas?

## 5.1. Propuesta de intervención

A partir de las preguntas planteadas y de los referentes teóricos construidos, mi propuesta de intervención se centró en *la construcción de senderos interculturales con perspectiva de género*. El análisis de cómo la apropiación de roles y estereotipos de género a las edades tan tempranas como las de mi grupo escolar, me presentó la necesidad de hacer algo que pudiera acompañarlos en la construcción de un camino diferente, que los aproximara hacia esos senderos, hasta donde fuera posible.

La intención fue atender desde un enfoque intercultural un tema de relevancia social considerado en el Acuerdo 592, principio pedagógico 1.9: “Equidad de género”; a través de la de la implementación de algunas actividades y el uso de algunas herramientas de mediación, lúdicas y reflexivas.

Con la metáfora de *sendero*, busqué reflejar la idea de que no hay un camino hecho, sino que es un camino que tuve que ir construyendo con mi grupo de niños, que partiera del reconocimiento de las diferencias y de la reflexión para la construcción de la alteridad, esto, con la orientación del enfoque intercultural y la perspectiva de género.

Las edades de mis alumnos de segundo año de primaria (7 y 8 años), me resultaron muy oportunas para acompañarlos en el desarrollo de su *pensamiento crítico*, ya que les caracteriza una inmensa curiosidad por las cosas que pasan a su alrededor. Así, busqué incorporar actividades que incentivaran el pensamiento crítico y abstracto, a través del planteamiento de preguntas, la crítica y el juicio de los niños para argumentar sus respuestas. Fue un tanto difícil el inicio de la intervención ya que las primeras preguntas planteadas, durante el camino, me fueron abriendo nuevas preguntas, sin encontrar una salida o un resultado definitivo.

*Dialogar o conversar en la escuela*, propiciar el reconocimiento de semejanzas y diferencias entre niñas y niños, reflexionar sobre sus vivencias durante el proceso de socialización familiar y escolar. La intervención buscó siempre una participación activa

de niños y niñas, promoviendo la generación de experiencias de aprendizaje para producir nuevas inquietudes y preguntas, llevándolos a contrastar la información y elaborar opiniones propias sobre los temas abordados.

Una orientación para el desarrollo de la intervención la encontré a en la *mayéutica* de Sócrates, método por excelencia de enseñanza/aprendizaje basado en la formulación de preguntas y respuestas, en donde busqué a encontrar no sólo respuestas sino generar más preguntas, mediante el intercambio de ideas. No se puede lograr avances, si no hay preguntas de ambas partes -alumno/docente-, pues es a partir de ellas que se puede empujar a la reflexión; utilizando el constructivismo para promover el aprendizaje de los niños (Brenifier,2007). La problematización, apoyada en preguntas, es el punto para propiciar un diálogo.

A partir del referente anterior, es importante destacar el *valor de las preguntas*. Preguntar es movilizar no sólo los intereses que las niñas y niños manifiestan, sino hacer observable aquello que puede despertar nuevos intereses. Se trata de una provocación intelectual que orienta a desnaturalizar lo cotidiano, a cuestionar lo obvio, abandonar algunas creencias si la justificación no logra sustentarlas. Transitar como docente, junto con los niños un recorrido de preguntas que también permita compartir y ensamblar ignorancia, que no sean iguales sino complementarias; es decir en un proyecto compartido.

En los espacios de diálogo, la *intervención del docente* es fundamental, pues es quien puede ayudar a los alumnos a conocer y comprender al otro. Para ello, es preciso pensar cómo y hasta dónde sostener la incertidumbre entre el docente y los niños en el proceso de construcción de sentido, cuándo brindar información, cuándo devolver un problema, cuándo dar la propia interpretación.

Asumo un posicionamiento social, cognitivo y ético, como lo plantea Tebar (2003), la reciprocidad con el alumno, dónde miro el acto de educar no sólo como encuentro, sino como acción, acompañamiento y no de imposición. Trato de descentrarme del saber, de la verdad, de la homogeneidad, dando paso a la diferencia y a la singularidad; donde la



alteridad y la mediación tiene puntos de encuentro, al buscar afectar y ser afectado, tocar y ser tocado (Skliar, 2003), transformar y ser transformado.

Dentro del ambiente escolar se desarrolla la alteridad, entendida como el reconocimiento del otro, la cual es fundamental en los procesos de interacción y comunicación que ocurren, en este caso, entre docente y alumnos. Esta interacción se reconoce como elemento generador de transformaciones, acercamientos y conexiones entre lo que se conoce, se enseña y se aprende. En este sentido, Skliar (2015), reflexiona en torno a los procesos y a la definición de integración, de los niños y niñas con capacidades y necesidades diversas en el ámbito educativo. También reflexiona acerca de la exclusión de los otros y lo sintetiza en el pensamiento de que existe demasiado *otro* en *nosotros*.

En congruencia con lo anterior, el propósito de mi intervención fue: *acompañar a mis alumnos en un proceso de cuestionamiento y reflexión sobre sus ideas asociadas al ser niña y ser niño, a partir de una mediación docente sustentada en la interculturalidad y la perspectiva de género, para promover relaciones más equitativas.*

### 5.3.Desarrollo de la propuesta de intervención

La intervención se desarrolló en cuatro momentos, uno de preparación y los tres restantes enfocados en el trabajo con la perspectiva de género. Cada momento incluyó una serie de actividades planteadas a partir de algún elemento mediador que detona las preguntas, la reflexión, la interacción, la curiosidad y asombro de los niños (ver tabla No. 1).

**Tabla 5.1.** Momentos de la estrategia de intervención.

<b>MOMENTOS</b>	<b>Objetivo general</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Materiales</b>	<b>Tiempo</b>
<b>Momento de preparación: La abeja preguntona</b>	Construir un espacio de interacción y diálogo entre los alumnos que permita promover la	-Favorecer la capacidad de expresión oral, de escucha y de diálogo, en un ambiente de respeto y	Caja de lego, abeja inflable.	2 horas 30 min.

	reflexión colectiva.	compromiso colectivo.		
<b>Momento 1: El asombro ¿Cómo soy y quién soy?</b>	Que los alumnos se reconozcan como iguales y diferentes.	-Que los alumnos se reconozcan entre sí, identificando lo que les es común y lo que los diferencia -Que los alumnos reconozcan el valor de las diferencias.	La abeja preguntona	Aproximadamente 60 min
<b>Momento 2: ¿Los colores tienen género? “El cuento de Rosa Cramelo”</b>	Que los alumnos detecten, cuestionen y desnaturalicen sus ideas, creencias y actitudes en torno a las diferencias de género.	-Que los alumnos identifiquen sus ideas, creencias y actitudes en torno a las diferencias de género. -Que reflexionen sobre el impacto que tienen los roles de género sobre su vida cotidiana. -Que los alumnos consideren otra visión sobre el género. -Que los alumnos desarrollen sus habilidades de diálogo, cuestionamiento, investigación en base a la reflexión y de buen juicio.	Abeja inflable preguntona Guía de lectura Rosa Caramelo Material didáctico para la coeducación	60 min
<b>Momento 3: Pensar en el otro “La isla solitaria”</b>	Que los alumnos tomece sobre las diferencias que existen entre ellos	-Que los alumnos forjen una tarea de ser más equitativos y democráticos. -Que los alumnos, identifiquen que la diferencia no se debe confundir con diferencia de oportunidades	Lego de colores abeja preguntona.	60 minutos

Cada momento de la estrategia de intervención se trabajó con base en preguntas que a su vez generaban más preguntas. Con cada sesión se iba adaptando en función de lo que sucedía en el transcurso para provocar la curiosidad por los objetos del mundo cotidiano y el conocimiento, lo que permitía generar y compartir experiencias entre los integrantes del grupo. A continuación, presento la descripción detallada de cada uno de los momentos.

### ***5.3.1. Momento de preparación: La abeja preguntona***

El momento preparatorio estuvo orientado a generar las condiciones propicias para el desarrollo de un trabajo colectivo. Así que dediqué toda una sesión a que los niños reconocieran su entorno, que identificaran un espacio destinado al acercamiento entre ellos y consigo mismos a partir de una forma amena de dialogo, disfrute, sentirse bien y en confianza.

Primero, les pedí que se sentaran en forma de círculo y les expliqué que al sentarse en esta forma podíamos observarnos de frente para conocernos mejor, para escucharnos y conversar. Les comenté que trabajaríamos mucho a partir de las preguntas que ellos mismos tenían que plantear, siempre pidiendo la palabra para poder participar. Les planteé que para tener orden en las participaciones utilizaríamos un juguete, el juguete de la palabra; quien lo tenga en sus manos, será quien hable, mientras los demás escuchamos, estamos atentos y pensamos en una posible respuesta, si es que se plantea una pregunta.

Para determinar cuál sería el juguete de la palabra, coloqué en el centro del círculo una caja armada con piezas de lego de colores y les pregunté si sabían qué había en el fondo de la caja. Les conté una pequeña historia que incitó su interés y curiosidad: "La maestra les ha traído esta caja con un montón de cosas para jugar y en especial encontrarán algo muy grande, vamos a buscarlo. Antes de sacarlas vamos a imaginar qué podría ser".

Les pregunté nuevamente: ¿Qué hay adentro de la caja? Posteriormente, les hice otras preguntas para generar el diálogo, cómo: ¿qué creen que es esto? (mostrando la caja),

¿para qué sirve?, ¿qué forma tiene?, ¿qué puede haber dentro? Ellos permanecieron callados, intentando adivinar el contenido de la caja; les remarqué lo importante que es hacernos preguntas para descubrir qué hacer, dar respuestas y pensar constantemente.

Entre los materiales didácticos que se encontraban dentro de la caja, una abeja llamó mucho la atención del grupo, era inflable, muy grande y colorida. Cuando la vieron, algunos alumnos se sorprendieron y a otros les dio risa ver que era de plástico y bastante grande. La abeja estaba desinflada, así que la inflaron, adquiriendo dimensiones aún mayores. Ante el interés y el gusto de los niños por la abeja, ésta fue seleccionada como el juguete que mediaría el uso de la palabra.

Es importante señalar que la abeja inflable, descubierta por los niños, se constituyó en mi aliada, ahora era una *abeja preguntona*. Este juguete, fue dotado de un simbolismo útil para trabajar con el grupo, al ser un recurso para abrir el diálogo con y entre los niños y niñas.

**Figura 5.1.** La abeja en diferentes momentos del ciclo escolar

**Al inicio**



**Al final**



Fuente: archivo fotográfico propio.

Al ser un elemento que resultó significativo para ellos, decidí utilizarlo constantemente durante todo el ciclo escolar como un elemento simbólico/lúdico que mediaría el desarrollo de las actividades. Incluso los alumnos se llevaban el juguete a su casa. Su

uso se refleja en el cambio de apariencia de la abeja entre el inicio y al final del ciclo escolar (ver Figura 1).

Cabe destacar que la estrategia de la abeja preguntona fue retomada de Lippman (2002), quien utiliza una oveja en el marco de filosofía para niños, como medio para plantear una serie de preguntas.

La mediación de la abeja preguntona favoreció que niños y niñas expresaran con más seguridad su opinión y sus ideas, les ayudó a centrar su atención en el tema y en las preguntas que se planteaban, escucharse unos a otros y en general facilitar el diálogo. El uso de esta estrategia permitió la confrontación de ideas en un marco de respeto y el darse cuenta de que no todos piensan igual y que esto es válido. Después del descubrimiento de la abeja preguntona, solicité al grupo dar unos pequeños golpecitos a la caja, para desarmar el lego.

### ***5.3.2. Momento 1: El asombro: ¿quién soy y cómo soy?***

El objetivo general para el desarrollo del trabajo en este momento fue que los alumnos se reconocieran entre sí, para identificar lo que les es común y lo que los hace diferentes. Para ello, se partió de la siguiente pregunta: ¿quién soy y cómo soy yo?

Apoyados con la mediación de la abeja preguntona, dimos inicio al diálogo, con preguntas que se suscitaron durante la actividad tales como:

- ¿Son importantes las diferencias?
- ¿Eres cómo los demás?
- ¿Sería lo mismo si fueras moreno, blanco o negro?
- ¿Existen diferencias entre niños y niñas?
- ¿Deben parecerse las niñas y los niños? ¿Pueden tener cosas parecidas los niños y las niñas?

**Figura 5.2.** Momentos de juego con la caja de lego desarmada



Fuente: archivo fotográfico propio.

Las preguntas generaron debate y motivaron la discusión en clase, de modo que el diálogo fluyó durante el tiempo destinado para la actividad, aunque hayan quedado muchas ideas sueltas y sin concluir. Durante la sesión se observó que, a Sofía, Yunnuen, Alexander, Jonathan, Jimena, Renata y Dylan les costó un poco de trabajo controlar su cuerpo, ya que constantemente se movían en su propia silla y en otros casos platicaban o se levantaban de su lugar, pero aun así lograron participar y dar su opinión.

Fue notable la dificultad de algunas niñas para escuchar respuestas que generaban nuevas dudas en relación con el saber que “somos diferentes”, así como para relacionarlas. Experimentaron dificultades al tratar de encontrar razones que sustentaran sus opiniones, o para examinar con ojo crítico sus propios puntos de vista o los puntos de vista de otros con los que no estaban de acuerdo y reconocer que el resto del grupo piensa diferente a ellas.

A medida que transcurría la actividad los niños y niñas se fueron animando a participar cada vez más, aunque en algunos casos sólo querían tocar la abeja de preguntas, otros olvidaban pasarla y otros querían hablar siempre, pero lo que puedo asegurar que la dinámica de la abeja fue poco a poco adoptándose.

Puedo mencionar que generalmente, hubo una muy buena respuesta a la actividad, pues su entusiasmo por la conversación se fue incrementando. Al principio, el grupo se mostraba inhibido, pero poco a poco fueron teniendo más confianza para participar, preguntar, responder lo que pensaban, etc. Sin embargo, aunque el contexto descrito para todos fue el mismo, los contrastes entre las niñas fueron bastante marcados, ya que al principio no hablaban, no se animaban a externar su punto de vista, pero después eran quienes más opinaban, organizaban la dinámica de interacción, tenían el cuidado de ver que todo mundo participara, mostraban empatía por los sentimientos de sus compañeros, etc.

Ellas jugaron un papel importante, pues favorecieron y enriquecieron el desarrollo de la actividad tanto en los momentos de trabajo individual como grupal. Se pudo notar una mejor disposición de algunas de las niñas del grupo con las que se había presentado algún tipo de dificultad, su participación se fue movilizandopoco a poco involucrándose más en las actividades con el grupo, dejando de lado su individualidad o desinterés por la clase. Si bien persistieron ciertas dificultades, hubo cambios actitudinales de los participantes que favorecieron, el trabajo del grupo en general, así como la motivación y aprendizaje personal.

Finalmente, con esta actividad los niños y niñas mostraron la capacidad para abordar los problemas, las diferencias en los puntos de vista, a través del diálogo, trabajando en equipo y evidenciando la necesidad de ser escuchados. Al principio fue difícil, al no saber preguntar, al no tener claridad para expresar las dudas e inquietudes; las respuestas se planteaban sin argumentación, simplemente se daban sin explicación. Poco a poco fue incrementándose su interés ante la dinámica basada en el diálogo, el cuestionamiento, la solicitud de argumentar sus puntos de vista.

Para lograr el objetivo planteado se estableció un espacio dialógico donde cada participante tuvo la oportunidad de desarrollar sus habilidades. Cada niño y cada niña es un mundo, por lo tanto, comprenderlos a todos se convierte en un gran reto, pero sé que eso es indispensable en mi labor docente, mediar el desarrollo de sus potencialidades.

### ***5.3.3. Momento 2. ¿Los colores tienen género?: el cuento de Rosa Caramelo***

El objetivo general para este momento fue detectar ideas, creencias y actitudes en torno a las diferencias de género. Comencé utilizando la abeja preguntona, saludando a cada uno de los niños y niñas, como preámbulo para presentarles la siguiente actividad. Les expresé que la abeja les preguntaba si recordaban la importancia de la dinámica de sentarnos en círculo. Se generó la siguiente interacción:

Maestra	¿Recuerdan cuál es la importancia de sentarnos en círculo?
Alex	Estar quietos para poder escuchar lo que dicen mis compañeros
Sara	Escuchar a todos
Adrián	Pensar
Christopher	Esperar turno
Sofía	Concentrarnos
Sabina	¿Qué es concentrarnos Sofía?
Sofía	Mmmmm, pues es escuchar y estar atentos
Jonathan	Es decir, las ideas

Esta interacción nos muestra la idea de trabajar la escucha antes de iniciar con los diversos diálogos, es propiciar un clima adecuado donde podamos hablar libremente, sin interrupciones y tratar de evitar el caos que suele suceder en clases, donde muchas veces no saben respetar turnos de participación. Finalmente, permite que el niño/a aprenda a escuchar a los demás como base fundamental para promover el intercambio de ideas, escuchar las razones del otro, darnos cuenta de que pensamos distinto, estar dispuestos a cambiar de opinión y finalmente evitar malos entendidos y conflictos.



**Figura 5.3.** Actividad y audio “Rosa caramelo”



Fuente: <https://youtu.be/NO3pwZMcV10LINK>

Elegí el cuento de Rosa Caramelo, porque permite detonar con mi grupo de alumnos la reflexión, desarrollar un pensamiento crítico desde el cual se analicen los estereotipos sexistas y cómo los espacios en el aula y la escuela son ocupados y utilizados diferencialmente por niños y niñas. También me permitió cuestionar si debe de haber una diferencia entre niñas y niños respecto de los juegos que pueden jugar, la manera en que pueden vestir, en los lugares que pueden utilizar, etc.

Además, complementé la lectura con un video y audio de este cuento, sobre el que tuve que hacer algunas adaptaciones, ya que utilizaba el castellano de España, lo que me permitió proyectarlo en el pizarrón. En la página web, el cuento se presenta de la siguiente manera:

“Rosa Caramelo” cuenta cómo las elefantas dejan de ser color rosa para disfrutar los placeres de la vida. La historia hace referencia a un tiempo pasado en que las elefantas, para obtener un color rosa, pasaban todo el día al interior de un jardín vallado comiendo peonías, unas flores de muy mal sabor, mientras los elefantes grises jugaban en el río, en la sabana y comían frutos deliciosos. Un día Margarita cansada de intentar ser rosa, sale del jardín, enfrenta la sabana y las demás elefantas poco a poco la siguen; así es la única elefanta del grupo incapaz de conseguir que su piel sea

de color rosa caramelo. Cuando sus progenitores desisten de imponerle ese aspecto, por fin descubrirá el significado de la libertad y abrirá el camino de la igualdad para sus compañeras. <http://blogelartedeeducar.blogspot.com/2014/11/cuento-rosa-caramelo-para-trabajar-la.html>

El cuento se leyó con el apoyo de la abeja preguntona, pues hay que recordar que quien la tuviera tomaba la palabra; así que este elemento simbólico nos ayudó a pensar entre todos y a organizar el diálogo. A partir de la lectura y del audio cuento se comienzan a plantear una serie de cuestionamientos, que dan lugar a la siguiente interacción:

Maestra	¿Qué representa para ti la portada del cuento?
Fernada	de una familia de elefantas rosas
Maestra	¿Qué color predomina?
Jesús	el color rosa maestra
Maestra	¿Qué objetos nos son familiares? Ejemplos: carro, babero, sonaja
Un niño	lo usan los bebés
Maestra	¿Qué cosas del entorno son de esos colores?
Una niña	los juguetes y la ropa
Maestra	¿Qué pintarías de color rosa?
Una niña	a mi muñeca
Un niño	no sé
Maestra	¿y de color azul? .
Una niña	el cielo y mis peluches
Un niño	no me gusta casi ese color
Maestra	Pensemos un poco
Maestra	¿Cómo es Margarita al principio de la historia?
Un niño	no es feliz
Maestra	¿Dirías que Margarita era diferente al resto de las elefantas?
El grupo en general	Si
Maestra	Margarita comía las flores, pero no se volvía rosa. ¿Crees que ella estaba triste porque quería realmente ser rosa o porque por no serlo su mamá se disgustaba y su papá se enfadaba?
Maestra	Cuando tú no haces algo bien en casa, ¿quién te llama la atención o te regaña?
Maestra	¿Quién te dice cómo tiene que hacerse bien?
Maestra	¿Quién se disgusta?
Maestra	¿Por qué crees que Margarita decidió irse del valle?

Maestra	¿Crees que su decisión fue valiente?
Maestra	¿Por qué al principio las otras elefantas la miran con desaprobación y después con envidia y al final todas salen del valle y se juntan a Margarita?
Maestra	¿Esperabas que la historia terminara así?
Maestra	¿Qué es lo que más te gustó?
 Maestra	 ¿Cuál es la moraleja de esta historia? ¿Este cuento nos deja algún mensaje?

La actividad desarrollada permitió al grupo externar sus ideas sobre los colores asociados al género y funcionó muy bien, pues una vez que describieron las situaciones presentadas en el cuento, las niñas y los niños empezaron a dar ejemplos de cómo ellos se relacionan con los juguetes, con cuáles interactúan y con cuáles no.

Pude notar un alto grado de sorpresa al advertir las diferencias en el uso de los juguetes y los colores, que son asignados socialmente para niñas y niños. Algo que viven cotidianamente se volvió extraño para ellos, lo que les permitió cuestionarlo y, quizá, abrir las posibilidades para modificarlo. Así, pedí a algunas niñas y niños que plantearan al grupo las interrogantes que les iban surgiendo, una dinámica que les agradó mucho.

Se propició la participación de las niñas y niños. Hablaron de la influencia de la familia en la conformación de sus gustos y preferencias por ciertos colores y tipos de juguetes y de cómo aprendían de ellas a elegirlos de manera “natural”.

Al término de la sesión de preguntas, se procedió a la siguiente actividad. Los niños/as utilizaron algunos materiales de uso concreto como hojas de colores, plumones, crayolas y colores; cada uno tenía que escoger una hoja de acuerdo con el color de preferencia.

Es interesante notar que tres niños manifestaron que no escogían el color rosa “porque no son niñas”, por lo que les pregunté el por qué creen que el color rosa es para niñas, a lo que un niño contestó lo siguiente: “porque no se le ve bien a un niño y porque en la casa mi mamá, la abuela, tío, nos han dicho que el color rosa lo usan niñas”. Después, otros niños también manifestaron que para ellos el rosa es para niñas.

En el caso de las niñas, la mayoría manifestó que consideran que hay que respetar los gustos de cada quién y que sea cual sea la preferencia, no debe de haber burlas, por ejemplo, cuando los niños escojan el color rosa.

Esta actividad se eligió ya que me permite trabajar con ejemplos prácticos, que reflejan la alteridad, como realizar comparaciones físicas o actitudinales de cada elefanta, buscando cualidades que nos hagan ser iguales y diferentes a los otros.

Posteriormente, se les solicité a cada alumno y alumna que hicieran un dibujo sobre su familia en la hoja que escogieron, para luego mostrarlo a sus compañeros. Se dio libertad de expresión y se explicó que el dibujo era de acuerdo a lo que ellos consideraban era su familia. También les solicité que escribieran acerca de ella.

Algunos niños manifestaron que no sabían que escribir ya que su padre es el que trabaja y su madre es ama de casa y que no hay nada más que decir, aunque después de un tiempo agregaron texto en relación al tema.

En cuanto a los dibujos, pude observar en algunos casos que en la parte superior dibujaban los hombres y en la parte inferior las mujeres, y quienes tenían padres o vivían con los abuelos comenzaban dibujando a los hombres; de los 25 niños y niñas, solo 2 dibujaron a la madre como prioridad de su familia. Lo que observé fueron dibujos de familias en escenarios como los hogares y el parque. En estas representaciones los niños presentaron a los diversos integrantes de su familia con partes del cuerpo bien definidos y rostros alegres. En ellos también reflejaron sus gustos e inclinaciones por ciertos juegos y actividades diferenciadas por su género. Ellos mismos se asombraron al observar cómo sus dibujos mostraban su identificación solo con cierto tipo de actividades, siendo niña o niño.

Es importante aclarar que estas no se discriminaron por sexo debido a que el propósito central de la tarea era entender el entorno general, sin embargo, sus diferentes dibujos

mostraron las acciones que los niños y niñas realizan con mayor frecuencia, como por ejemplo el juego, que puede más adelante mostrar una inclinación marcada a fomentar un gusto en específico, a partir de la identidad sexual. Al detectar que la mayoría de las niñas se dibujaron con muñecas, se dio la siguiente interacción:

Ximena	¿Por qué casi todas las niñas tienen muñecas?
Camila	No, las niñas y los niños pueden tener muñecas
Mía pregunta a Ixcoatl	¿Tú tienes muñecas?
Ixcoatl	no,
Mía	¿Por qué?,
Ixcoatl	porque las muñecas son para las niñas,
Sofía a Jesús	¿te gustaría tener una muñeca?
Jesús	no,
Sofía	¿por qué solo las niñas pueden tener muñecas?
Sabina pregunta a Manuel	¿tú tienes muñecas?
Manuel	no,
Sabina	¿Por qué?
Manuel	porque las muñecas son para niñas
Un niño	¿A qué juegas con las muñecas?
Una niña	a vestir las y a que tienen una familia,
Un niño	¿Entonces los niños también pueden jugar con muñecas?

En este diálogo una alumna (Ximena) hace evidente una observación: que en los dibujos casi todas las niñas tienen muñecas, preguntando el por qué. A partir de ahí diferentes alumnas van cuestionando a sus compañeros si tienen una muñeca, si les gustaría tener este juguete e incluso el por qué sólo las niñas pueden tenerla. Los niños por su parte van respondiendo, niegan tener muñecas y además explicitan un supuesto vinculado con su perspectiva de género: que las muñecas son solo para las niñas. Sin embargo, el cuestionamiento de las niñas tiene efecto en uno de sus compañeros, quien abre la posibilidad de derribar ese supuesto: “¿entonces los niños también pueden tener muñecas?”

La secuencia presentada es significativa en tanto se abre un espacio para cuestionar un supuesto de género, para ofrecer y pedir razones, abriendo la posibilidad de cuestionar y desnaturalizar ese supuesto. Niños y niñas al interactuar generaron una reflexión sobre la manera en que asumen una perspectiva de género. Además, los alumnos desarrollan la

capacidad de entender y comprender lo que se estaba cuestionando, de sorprenderse al advertir que hay otras formas de pensar, que lo que ellos dan por hecho, es decir, que las muñecas solo son para las niñas, puede ser de otra manera, que quizá los niños también podrían jugar con muñecas. De esta manera, después se desarrolla una interacción en donde algunos niños comienzan a “confesar” que ellos si juegan con muñecas.

Jonathan	yo juego con mi vecina a las muñecas y puedo ser abuelita, mamá, ó papá la verdad yo sí juego con una vaquerita a que Budy es amigo de la vaquerita y me gustan las muñecas, pero no se rían de mí.
Maestra	Alexander ¿tú con que juegas?
Alexander	la verdad maestra es que yo juego con todo, muñecos, muñecas, pelotas y mis videojuegos, no me parece que sea malo y no me siento niña. Nunca se los había dicho, era un secreto
Maestra	¿entonces tu juegas con todo tipo de juguetes?
Alexander	si
Maestra	Cuando jugamos con ciertos juguetes ¿debe de ser un secreto?
Todos	No
Sabina	Nosotros podemos jugar con lo queramos

En este apartado se pueden apreciar cómo Jonathan se atreve a compartir con el grupo que él si juega con muñecas, solicitando que no por ello sea objeto de burlas. De igual manera, Alexander confiesa que él también juega con muñecas, entre muchos otros juguetes y además dice que lo mantenía en secreto y que le parece que hacer esto no tiene nada de malo. Estas declaraciones de los niños son muy significativas, pues da cuenta de cómo ellos se han visto obligados a ocultar sus gustos, para poder encajar en la forma que se les ha enseñado que deben ser como varones. Mis preguntas orientan la reflexión para ir derriban el supuesto de género y es una alumna la que presenta una conclusión: “Nosotros podemos jugar con lo que queramos”. Podría decir que esta conclusión significa que no ha juguetes exclusivos para niñas, ni para niños.

Las interacciones mostradas dan cuenta de los significados que niñas y niños han construido sobre el género, forman parte de la construcción social y simbólica desarrolla desde su entorno. La familia es uno de los factores que influyen de manera significativa

en las ideas, estereotipos y roles que los niños van aprendiendo. Los alumnos entendieron que es muy significativo tener una oportunidad para hablar y ser escuchados sin preocupaciones sobre un tema importante y difícilmente cuestionado en su entorno como lo es la elección de juguetes en función del género. La siguiente interacción da cuenta de cómo se cerró este segundo momento. Como maestra, propicie la reflexión sobre lo que habíamos aprendido con las actividades realizadas.

Maestra	Quando decimos que todos los niños tienen una muñeca ¿es cierto?
Resumiendo:	
Dylan	solo algunos tienen y otros no tienen muñeca, aunque sean niñas.
Maestra	¿Quién de ustedes me dice que aprendimos hoy?
Jaqueline	aprendimos que algunos tienen muñecas y otros no
Maestra	Pero ¿qué más aprendimos?
Jonathan	Yo pienso maestra, que aprendimos que los niños y las niñas pueden jugar con todo tipo de juguetes y juegos
Sara	y que los colores los podemos usar todos
Christopher	y que el rosa no es sólo para las niñas
Yunnuen	escuchamos el cuento de rosa caramelo y dibujamos a nuestra familia
Adrian	aprendimos a decir muchas palabras y escuchar a los compañeros
Manuel	aprendí a pensar
Maestra Gaby	¿en qué pensaste Manuel?
Manuel	en que yo también tengo una vaquerita y juego con ella.
Maestra Gaby	¿Respetamos los acuerdos?
Jonathan	si, yo respeté el control de mi cuerpo y escuché a mis compañeros.
Sofia	Mmm, no todos los respetaron. Hablaban mucho y se sorprendieron de que los niños tienen muñecas, pero eso no es malo.
Dylan	Los juguetes y los colores son para todos
Maestra	¿qué quiere decir que los juguetes y los colores son para todos? No entiendo
Manuel	qué son universales y son para niños y niñas, pero los vemos a todos diferentes
Yunnuen	Sí, porque así los venden en las tiendas y los papás nos los dan de diferente forma

Los niños que habían opinado sobre los juguetes que no correspondían al estereotipo dieron respuestas más flexibles; se mostraron más abiertos a la idea de que tanto niños como niñas pueden querer juguetes que tradicionalmente son pensados para un género en particular.

También fueron menos rígidos cuando contestaron a la pregunta de que los juguetes y los colores son para todos, como resultado del diálogo en el grupo estuvieron más dispuestos a dar su punto de vista. Los estudiantes expresaron sus perspectivas sobre el género a través de su elección de los juguetes, pero también lo que consideran que es aceptado socialmente, es decir, que se espera que un niño elija juguetes “para niño” y las niñas juguetes “para niña”, aunque eso no fuera del todo así.

Pero al final, se puede observar que se comienzan a romper barreras lentamente, cuestionando de alguna manera la desigualdad histórica hacia los géneros, expresada a través del mundo de los juguetes, pues se excluye a las mujeres, por ejemplo, de actividades como manejar o arreglar autos, escalar una montaña, etc.; y a los hombres, de cuidar de un hogar, ser estilista, entre otras. Sin embargo, surgieron también inseguridades para poder explicar lo que piensan y sienten realmente, podría decirse que, por temor a la crítica, la burla y el rechazo.

En la medida que van incorporándose más diálogos en la interacción social de niños y niñas, surgen reflexiones que les permiten transitar hacia el reconocimiento de sus posiciones hacia el género y a valorar de otro modo las diferencias entre niñas y niños. Poco a poco se puede observar que la discusión acerca del género que estaba ausente se va incluyendo en sus diálogos.

Si consideramos que la identidad de género se construye social y culturalmente, encontramos que es a través de este proceso que se determinan los aspectos más importantes de los roles de niñas y niños. Es decir, la identidad de género construido por cada niña y cada niño, transcurre primero a partir de que los adultos a su alrededor los identifican con un sexo, para tratarlos en función de ello, vestirlos de cierta manera,



asignarles ciertas tareas y roles. ; Así, van apropiándose de un cierto rol de género y construyen su identidad según sea el caso a partir del aspecto sexual. Esos roles e identidades no permanecen estáticos, pueden irse consolidando o modificando en función del contexto y el entorno en que se desenvuelven, configurando personalidades muy particulares. Lagarde (1996), define el género en los siguientes puntos:

Primero, actividades y reacciones del sujeto en el mundo: la intelectualidad, afectividad, lenguaje, concepciones, valores, imaginarios, fantasías el deseo del sujeto y subjetividad del sujeto. Para el segundo punto que es el sentido de la vida y los límites del sujeto: el género tiene una influencia del entorno social, el desarrollo cognitivo y procesos motivacionales, el entorno social, la cultura en la que nace y crecen los niños y niñas son unas de las fuentes más importantes información acerca de cómo se organiza el mundo basado en modelos de cómo ser hombres y mujeres para el futuro. Es así, como los niños y niñas desarrollan roles de comportamiento que se consideran apropiados para cada sexo, a partir de esto cada infante evalúa su conducta y la de los demás en función al esquema adquirido. (pág. 32)

Desde una mirada general es importante abrir espacios de diálogo tanto a niños como a niñas para presentarles escenarios diversos, incluso no sólo desde el binarismo. En este caso, por lo menos se puso en cuestionamiento el pensar que hay actividades exclusivas para cada sexo. Es decir, a espacios que estaban limitados a determinado género por el imaginario popular y por las tradiciones culturales, que para nuestro país están muy fuertemente ligadas al pensamiento del ideal de sociedad.

Fue una sesión donde se observó, a los niños/as con más seguridad al expresar su opinión, presentando sus ideas, tratando de no salirse del tema y escuchando lo que otros compañeros decían. Con esta sesión se logró que los niños y las niñas empezaran a confrontar sus ideas, y que se dieran cuenta que no todos piensan igual que ellos. Durante este momento de la estrategia de intervención, la participación fluyó muy bien y las preguntas que se generaban la aumentaron aun más. Participaron niños que en otras sesiones no lo hacían, como Sergio, Camila, Manuel, Ixcoatl, Jaqueline, Mia y Jesús, mientras otros lograron controlar más su cuerpo.

En cuanto al objetivo de este segundo momento, orientado a que los alumnos detectaran, cuestionaran y desnaturalizaran sus ideas, creencias y actitudes en torno a las diferencias de género, se cumplió en tanto lograron advertir que hay ideas asociadas al ser niñas o ser niños, lograron cuestionarlas y admitir que hay otras posibilidades. Más importante aún, lograron abrirse, expresar sus verdaderos gustos e intereses. Las descripciones se centran en dar cuenta en qué medida se usan o no ciertos juguetes pues son estos las que permiten al grupo indagar, reflexionar e intercambiar ideas sobre el concepto tratado, los niños hacen un real esfuerzo de pensamiento al expresar sus ideas de manera fundada, es decir dando razones.

#### ***5.3.4. Momento 3. Pensar en el otro: la Isla solitaria***

El objetivo general para el desarrollo del trabajo en este momento fue que los estudiantes tomaran conciencia sobre las diferencias que existen entre todos. Para esta sesión trabajamos nuevamente en el aula, retomando la disposición en círculo para seguir en la construcción de nuestra comunidad de diálogo, apoyados de nuestra abeja preguntona que no podía faltar.

A partir de la pregunta ¿quién soy en el mundo?, hicimos una reflexión colectiva, a través del diálogo, primero de manera individual y luego en grupo. La mayoría respondió que niños y niñas somos humanos, así que empezamos a cuestionar qué significaba ser niño, niña o ser humano y qué nos hacía ser cada cosa. Para lo primero las afirmaron, luego de un breve consenso, que “los niños y niñas son pequeños y que aún no se han desarrollado”, alrededor de este supuesto se dirigió la indagación que condujo a la segunda pregunta: ¿qué pasaría si todos fuéramos iguales? La reflexión a partir de este cuestionamiento llevó a que se plantearan otros interrogantes, como:

¿Qué es la diferencia?

¿Por qué somos diferentes?

¿De dónde nacen las diferencias?

¿Qué es ser diferente?

El grupo hizo reflexiones como las siguientes: “que todos somos diferentes”, “y también que es importante ser diferente porque si no todo sería aburrido, o sea que las diferencias son buenas”. Después de este diálogo reflexivo, hicieron una descripción de cada uno de manera individual.

Posteriormente, le solicité al grupo que pensarán que están en una isla y luego les pregunté lo siguiente:

Maestra: ¿qué tiene una isla?  
Todo el grupo: animales, fruta, árboles  
Maestra: ¡Excelente! Hay animales, frutas y árboles, pero no hay personas.  
(Todos se reían)  
entonces hay animales peligrosos  
El grupo: Sí de todo (decían asombrados).  
Un niño: ¿hay personas?  
Maestra: No las hay, pero existe una posibilidad de poder escoger sólo a seis personas, pero tiene que ser y cumplir con cada una de las funciones que les voy a mencionar a continuación. Anoten en una cartulina porque creen ustedes que sus compañeros o compañeras los deben de elegir.

Los niños/as hicieron sus carteles unos con hojas y otros con cartulinas para después mostrarlos a sus compañeros. Entonces, les solicité que cerraran los ojos y les describí lo siguiente:

Imagínate que deberás vivir en una isla con seis niños o niñas de tu grupo. En ella no tendrás problemas para comer porque hay comida de todo tipo y muy sabrosa y también hay una casa dónde vivir y ropa para vestirte. Pero otras seis personas deberán transcurrir el resto de sus vidas junto a ti, personas que tú no conocías anteriormente. Deberán determinar quién vivirá contigo de acuerdo con lo siguiente: Su edad, si es niño o niña y aspecto o características de cada uno de ellos. Sus cualidades principales, qué les gustaría hacer y que no. Explicar por qué las elegiste.

Deben imaginar, ante todo las ventajas y desventajas, dificultades y las posibilidades que les esperan a las siete personas en su vida en común en la isla.

Ahora es momento de elegir:

Elijo a.....en caso de tener que estar en un largo tiempo en una isla porque.....

Elijo a.....en caso de necesitar un buen consejo y orientación porque.....

Elijo a.....en caso de necesitar ayuda en un momento de peligro porque.....

Elijo a.....para reírme y divertirme con él o ella porque.....

Elijo a.....para que me defienda en caso de grave peligro, porque.....

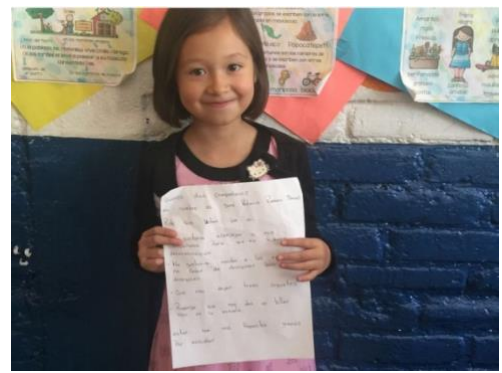
Elijo a.....para que me guarde algo valioso que me pertenece porque.....

Elijo a.....para guardar un secreto porque.....

Escribe un nombre y agrega todo lo que te parezca.

En las siguientes fotografías muestro algunos ejemplos de carteles que hicieron los niños y niñas para ser elegidos en la isla.

**Figura 5.4.** “La isla solitaria” voten por mí para estar en su isla.



Fuente: archivo fotográfico propio.

Los alumnos hicieron sus carteles donde externaron su elección para la situación presentada. Sin embargo, después de mostrarlos, advertimos que hubo quienes fueron elegidos por más de un compañero; pero también hubo quienes no fueron seleccionados por nadie.

Se presentó una situación delicada, ya que al observar que algunos de sus compañeros no fueron elegidos para estar en la isla, se mostraron extrañados intentando comprender los comportamientos de todos, incluyéndose a sí mismos. Al observar esta situación les planteé las siguientes preguntas:

Maestra: ¿Cómo podemos abrir puertas para que a nuestra isla entre compañeros y compañeras que se han quedado solos?; ¿Creen ustedes que ellos necesitan de los demás?

Grupo: Sí necesitamos unos de otros

Maestra: entonces ¿por qué no eligieron a sus demás compañeros para que estuvieran juntos en la isla?

(no respondía y se quedaba pensativo)

Maestra: ¿Cómo podemos ayudar a los niños y niñas que lo necesitan?

¿A ustedes les gustaría quedarse solos?; ¿Sabían que contaban con capacidades y/o cualidades que otros valoran?; ¿Cómo se sienten al saber que otras personas los necesitan?

(El grupo: Sólo movía su cabeza, mostrando que no querían estar solos en la isla.

Para abordar todas estas preguntas se dio el espacio suficiente, era importante abrir el diálogo y la conversación; se dio la oportunidad para que todos libremente expresaran sus pensamientos, sin temores y sin presión, ya que se les dio toda la confianza. Esta conversación permitió a niñas y niños, manifestar empatía ante las situaciones planteadas, sin olvidar que la empatía no se desarrolla de forma inmediata, ya que es un proceso, mismo que se fortalece con las actividades que se van llevando a cabo.

Para el momento número tres, lo realizado hasta el momento propició la idea de la existencia y apertura al otro, y esto se corroboró al escuchar el discurso de cada uno de los integrantes del grupo, además mostraron inquietud por lo que le sucede a los demás y las posibles acciones que ellos pueden realizar como niños y niñas.

Al momento de presentar el caso de estar en la isla y cuestionarles las posibles soluciones para el problema los niños tuvieron algunos comentarios como los siguientes:

Jonathan:	Maestra ¿es malo que nuestros compañeros se queden solos?
Ixcoatl:	Sí, es que sentimos feo de que se queden solos
Maestra:	Entonces ¿Por qué no los escogieron?
Ximena:	Nos sentimos más a gusto con unos que con otros niños
Sofia:	Pero para la otra actividad ya los escogeremos maestra, se lo prometemos

A través de los diálogos finales, pude observar que mejoraron sus niveles de interacción, con los demás compañeros, en relación al hacer las comparaciones de los niños y niñas que quedaban acompañados en la isla y los que se quedaban solos; también aumentaron su capacidad para aceptar, tolerar y escuchar a los demás. Ya que anteriormente, se mostraba una falta de comunicación y desagrado entre unos y otros.

Cabe mencionar que, en el ambiente social del grupo como resultado de la aplicación de la sesión, observé modificaciones importantes, un ejemplo de ello es que las burlas hacia el final del periodo de aplicación se dieron con menos regularidad, cuando algún niño o niña lloraba o se sentía triste al no ser elegido se acercaban a preguntarle por lo que le sucedía.

También, manifestaron el gusto por realizar la actividad, sus sonrisas reflejaban emoción y les pareció divertido, aprendieron a escuchar y respetar la palabra. Siempre con la mirada de comprender que todas las personas tienen los mismos derechos, entender que las personas somos distintas y hay que respetarse tal y como somos, reflexionar acerca de cómo la sociedad trata a las personas diferentes y finalmente darles a conocer la idea de que todas las personas son un agente de cambio.

Los niveles de interacción aumentaron considerablemente al trabajar esta dinámica, se mostraron mucho más cooperativos para ayudar a desarrollar una tarea en común y encontraron una nueva forma de mirar hacia los demás.

se presentó la invitación a tomar acuerdos para bienestar de todo el grupo que fueron los siguientes:

Identificar el problema

Atacar al problema y no a la persona

Escuchar sin interrumpir

Preocuparse por los sentimientos de los demás

Ser responsable de lo que decimos y hacemos

Además, entre otras actividades que realice, estuvo colocar una zapatera en la pared con cada uno de los nombres de los niños y niñas en una parte visible para todos, de forma que estuvieran presentes en el diario convivir y colocar papelitos con incentivos y adjetivos dentro de una cajita de madera para colocar a la semana un papelito cada quién. El nombre que se les asignaba de alguno de sus compañeros o compañeras se elegía a azar con una ruleta digital.

**Figura 5.5.** Zapatera del diario convivir



Fuente: archivo fotográfico propio.

Finalmente, se realizó una muestra en la ceremonia donde participó con todo el grupo con la canción *Imagina* de *Timbiriche*.

**Figura 5.6.** Muestra en ceremonia del trabajo grupal: cantando *Imagina*



Fuente: archivo fotográfico propio.

### **Reflexiones finales del capítulo**

Recuerdo bien cuando recibí al grupo por primera vez y existían muchos conflictos al interior del aula; como faltas de respeto por los compañeros, agresividad verbal, intolerancia de unos con otros, peleaban con mucha frecuencia. En general esto perturbaba constantemente el desarrollo de las clases, no existía el respeto por la palabra y se mostraban dificultades para escucharse entre sí, pero finalmente ahora muestran gran sentido de unión y compañerismo.

También se observaron algunos cambios durante la hora del recreo, si alguno de sus compañeros no traía alimento, lo compartían, lo mismo ocurría en clase, si alguno no trae el material necesario, al interactuar con los juguetes se involucraron un poco más, de ellos surgía el compartir los objetos; si bien es cierto no se logró en un 100% del grupo,



se considera un buen avance, principalmente por el ambiente que se generó y convivir entre ellos.

Me propuse fortalecer la empatía entre los niños, y una parte de esta es precisamente el ejercicio, “pensar en el otro” y “ponerse en el lugar del otro”, lo cual resultó positivo porque expresaron de forma oral el sentir que ellos creían existió en la persona del otro. Situación que motivó a los niños y niñas a mencionar que modificarían situaciones de burla cuando algo sucediera, por lo bien o mal que se sentía que los demás se preocuparan por él o ella. Cabe señalar que fue complicado que niños y niñas mencionaran otras formas de comunicación distintas a la verbal, pero tuvieron la capacidad de entender y comprender el mensaje que se transmitía, pero, además, tuvieron la habilidad para involucrarse en el diálogo, desde lo sentimental y afectivo cuando un niño o niña se quedaba solo.

El proceso vivido se centró en construir una comunidad de diálogo basada en el planteamiento constante de una serie de preguntas pertinentes al grupo, para que los niños y niñas aprendieran a pensar por sí mismos. Siendo creativos, críticos y cuidadosos en la identificación con situaciones de desigualdad, así como el rechazo que se había presentado en el grupo de acuerdo a los estereotipos.

Pero en el proceso y desarrollo de cada actividad, fui descubriendo que era mucho más importante dejar que los niños/as dieran su propia opinión ya que esto me permitió conocer mucho más a mi grupo y yo aprender también de ellos. Pude conocer a través de lo que expresaban lo que constantemente sentían. Recurrí a lo que ellos mencionaban y que les gustaba como: la abeja, los cuentos, el dibujo y sobre todo el juego al pensar con el otro y una serie de preguntas. Todos estos aspectos fueron muy importantes para hacerlos servir como una palanca a la reflexión y creo que fue la mejor manera de que se convirtiera en algo divertido y que nos ayudó a convivir.

Como docente tuve que poner mucha atención a ello, pues aquí se gesta un pensamiento muy importante en nuestra sociedad. Tuve que entender que durante los diferentes

momentos de cada actividad se debe hacer mucho énfasis en que ambos tienen las mismas posibilidades de opinar, ganar los juegos, pero más aún las mismas posibilidades.

El lenguaje que manejé como docente siempre fue la intención de transmitir con todos, que tienen la misma posibilidad de ser reconocidos. Implementar dinámicas por equipo mixtos (niño-niña) y con características similares. Fue muy interesante plantear la mejor solución que aparentemente beneficiara a los propios participantes, pero tuviera efectos adversos para los demás.

El describir una situación que implique opciones que contravengan normas y asegurar que requiriera de una situación en la que los participantes tengan que tomar sus propias decisiones. Proporcionándoles el tiempo para que hablaran entre ellos y alcanzaran una solución consensuada. Después permita que compartan sus decisiones con el resto de los grupos.

Se les invitó a reflexionar brevemente acerca de cómo un problema puede suscitar numerosos puntos de vista opuestos. Hablar sobre la necesidad de contemplar y considerar a cada uno de ellos y a sí mismos. Y a aprender acerca de la importancia de tomar decisiones basadas en principios éticos y desarrollar la capacidad de para ello.

Todo esto me permite hacer una pausa en mi práctica docente, para reactivar la praxis reflexiva, basada en la investigación sobre aspectos precisos de la vida cotidiana. Esto enriquece no solo la investigación que se ha dado durante un largo tiempo, si no también fortalece el saber pedagógico, generando preguntas sobre aquellos alcances que se lograron o no, lo cual resulta fundamental para mi propia resignificación como docente.

Aunado a las actividades de todos los momentos, en el trabajo diario, constantemente se hizo hincapié con los niños y niñas sobre la importancia que cada uno tiene como ser humano dentro del salón de clases y que la interacción que se presenta va más allá de una apertura del otro, o de tener empatía frente a las situaciones que se presenten en los otros,

sino el reconocer que a pesar de las diferencias que tienen en todo aspecto como niños y niñas, se puede entender y pensar en el otro.

Los seres humanos somos seres sociales por naturaleza; sin embargo, no todas las relaciones se dan de la misma manera puesto que cada contexto y cada persona es diferente. De ahí la importancia de comprender las diferencias y el por qué son importantes; esto es primordial para la convivencia armónica con otros.

Esta propuesta de investigación define la alteridad como una teoría que se basa en que el otro no es un extraño o un enemigo, sino que es a partir del reconocimiento del otro que se pueden desarrollar espacios de convivencia y construir sentido colectivo. Por esta razón, se llevaron a cabo diferentes actividades encaminadas a sensibilizar a los niños sobre sus maneras de resolver los conflictos y las formas de relacionarse y comunicarse en el aula; además, de mejorar su capacidad creativa y lúdica, así como la comprensión e interpretación de textos relacionados con los estereotipos de género y la producción de estos en el aula, desde la visión de la diversidad, la pluralidad y la diferencia.

Pienso que la formación que tenemos como docentes enfrenta nuevos desafíos que deben ser repensados de manera contante, que permita constituir nuevas prácticas fundamentadas en las etapas del desarrollo humano, en la posibilidad de fortalecer el reconocimiento del otro, pensadas en las necesidades e intereses de los niños /as, que generen formas de aprendizaje que afecten las subjetividades, los procesos educativos y sociales y que permitan potencializar la función docente desde una visión humanizadora.

El aula es un ambiente educativo, es un espacio físico y sensible, un escenario que debe ser humanizante, que permita la socialización de los sujetos y se creen las condiciones para desarrollar las practicas pedagógicas permitiendo la formación de sus identidades, el reconocimiento mutuo, el establecimiento de relaciones, la construcción de alteridad y otredad.

**Figura 5.7.** Interacción con el grupo.



Fuente: archivo fotográfico propio.

La formación del ser humano en todas sus dimensiones es uno de los fines de la educación y este proceso se lleva a cabo a partir de las experiencias que vivimos en los diferentes espacios educativos. El aula es un escenario en el que se fomentan experiencias sociales que permiten la constitución de sujetos en condición de humanidad. En este proceso, la experiencia social producto de los aprendizajes y de las relaciones físicas, afectivas, cognitivas que se establecen con otras personas en diversos contextos juegan un papel muy importante.

La escuela es un espacio donde se generan momentos de interacción, se entrelazan distintas relaciones con el otro, es decir, la escuela nos da la posibilidad de crecer, fomentar y establecer acercamientos con los demás, donde la comunicación ejerce como mediador y permite que se tejan relaciones. Además de ser un agente liberador, que genera reflexión, como dice Freire, “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (1969:9).

Educar no es solo un proceso académico donde se transmiten conocimientos y se generan unos resultados, educar debe permitir desarrollar de manera integral todas las habilidades sociales, culturales y axiológicas del ser, por ende, educar es dar al otro algo de mí para que se complementen. Freire (1969) plantea, “Educar es un acto de amor, de coraje; es una práctica de la liberación dirigida hacia la realidad, a la que no teme; más bien busca transformarla, por solidaridad, por espíritu fraternal” (p.11).

La escuela puede fortalecer los vínculos entre los educandos y educadores de manera que se generen espacios de concertación crítica, que permitan la libertad del pensamiento y del ser en todos sus aspectos, pues “la educación debe ser eminentemente problematizadora, fundamentalmente crítica, virtualmente liberadora” (Freire, 1969:19).

**Figura 5.8.** Día de muertos y haciendo carteles.



Fuente: archivo fotográfico propio.

## Conclusiones

La construcción de este sendero, orientada por la metodología de la investigación acción y los referentes teóricos de la interculturalidad, inició con el planteamiento de un problema sentido, presente no sólo en la escuela y el aula donde actúo como docente, sino también en mi contexto social y educativo más amplio: *los procesos de desigualdad, exclusión, discriminación y violencia asociados a las construcciones sociales de género.*

En cuanto al primer objetivo que planteé para esta tesis *-Reconocer las prácticas y los discursos de género que producen los niños y niñas dentro del aula, la escuela y las familias-*; fue importante desarrollar una fase de indagación más profunda que, a partir de mis observaciones iniciales pudiera darme elementos para analizar como los significados acerca del género se hacían presentes en mi grupo de segundo grado. Esto implicó la observación y registro constante del acontecer del grupo, no solo en el aula, sino en el contexto más amplio de la escuela; la aplicación de un cuestionario para reconocer las perspectivas de mi grupo, comparándolo con otros grupos de mayor edad (tercero y sexto grados) (ver anexo A); y de otro para aproximarme a las posturas de las familias hacia el tema (ver anexo B).

A partir del análisis minucioso de la información recolectada, pude reconocer en mi grupo de alumnos comportamientos, prácticas y relaciones cotidianas que reproducen las construcciones sociales de género, asentadas en el sistema patriarcal y binario: por

ejemplo, los niños se comportan de forma más conflictiva (ver gráfica 4.3), competitiva y activa (ver gráficas 4.4., 4.3. y 4.6.); además de que ocupan espacios más amplios e instalaciones del espacio escolar (ver gráficas 4.2., 4.6 y 4.7.) Por su parte, las niñas actúan más “tranquilas”, se mueven menos por el espacio y se extienden menos en él y muestran relaciones menos conflictivas. La diferenciación hombre-mujer se expresa en los juegos y juguetes que eligen, los espacios que ocupan y como los ocupan y en el tipo de actividades en las que se involucran; así como en la forma de hacerlo.

A partir de los datos recabados, puedo concluir que las construcciones sociales binarias de género, están ya presentes en este grupo de niños y niñas de tan sólo 7 a 8 años; ya forman parte de su propia identidad y de la identidad que les atribuyen a sus compañeros. Desde pequeños asimilan y resignifican roles y estereotipos establecidos diferencialmente para hombres y mujeres y se van afianzando conforme crecen; esto lo pude advertir al comparar los resultados del cuestionario aplicado a estudiantes de segundo, tercero y sexto grados (ver gráficas 4.8 a 4.14). Las expresan en sus comportamientos, las relaciones e interacciones que establecen y en las diferentes manifestaciones de su lenguaje, definiendo con ello maneras de ser, estar y relacionarse en el mundo.

Los resultados de esta investigación acción me permiten decir que los niños y niñas de segundo grado contaban con una fuerte y marcada idea de lo que les corresponde ser, hacer y sentir de acuerdo con cada género. Tanto niñas como niños, desde edades tempranas lograban dar información sobre los roles de género que han aprendido.

La familia, la escuela y el entorno general que rodea a los niños y niñas resultaron ser una fuerte influencia en la transmisión de los estereotipos de género. Los datos recabados a través del cuestionario aplicado a las familias permiten advertir un trato diferencial hacia sus descendientes en función de su género: a los niños se les da más libertad que a las niñas para realizar juegos y utilizar espacios fuera del hogar (ver gráfica 4.15); mientras que a éstas se les involucra más en actividades tradicionalmente asignadas a las mujeres, como la limpieza de la casa y la elaboración de la comida (ver gráfica 4.19).

La familia es el primer entorno donde los niños y niñas desarrollan su vida y se convierten por tanto en el primer modelo de vida: cómo se es mujer o se es hombre, qué le corresponde a cada uno, qué tipo de cosas se pueden hacer según cada caso, qué cosas están reservados para unos y qué para otros, qué se espera de ellos. El cuestionario a familias recogió su perspectiva y prácticas relacionadas con la división de labores de acuerdo con su género; y permitió advertir que está arraigada la diferenciación de deportes y juegos para niñas y niños (ver gráfica 4.17). También permitió verificar que las mamás siguen siendo las encargadas de las tareas domésticas (ver gráfica 4.18). Así pues, en el seno de las familias mis estudiantes han aprendido a ser niño o a ser niña, reproduciendo las visiones sociales que predominan en este periodo histórico que les tocó vivir.

En la escuela y en el aula niñas y niños manifiestan una gran cantidad de información que han obtenido de la familia y sus diferentes referentes culturales sobre cómo deben vestirse, comportarse y relacionarse. Pero este espacio de socialización contribuye también a reforzar esas diferenciaciones, pues se trata diferencialmente a niñas y a niños; a las primeras se les restringe la acción, la movilidad, la participación en ciertas actividades; pero a los niños se les exige lo contrario y también que se distancien de las emociones, de las muñecas, de ciertos juegos y actividades.

La reflexión desde la escuela se hace necesaria para identificar cómo sus prácticas, normativas, formas de disciplina, de enfrentar los conflictos pueden reproducir y reforzar las inequidades y los estereotipos de género. No quiero omitir poner como ejemplo la forma en que la escuela respondió ante el evento de abuso sexual de un niño de sexto sobre otro de segundo grado. Se acentuó la vigilancia, se fraccionaron los recreos, se trató de disminuir al máximo el movimiento de los niños; no identifiqué acciones formativas, que pusieran en discusión asuntos que han permanecido como tabú en escuelas y familias.

En cuanto al segundo objetivo de esta tesis, *-Favorecer la construcción de relaciones sociales en el aula desde una perspectiva de género e intercultural-*, mi estrategia de intervención le apostó a la construcción de senderos interculturales para favorecer con mis alumnos otras posibilidades en cuanto a la forma de mirar el tema del género.



La intervención me permitió promover, a través de diversas actividades lúdicas que generaron su interés, el reconocimiento y cuestionamiento de sus ideas, de sus formas de pensar, de sus saberes ya construidos y de sus formas de relacionarse. Puedo decir que, durante los diferentes momentos de la estrategia de intervención (ver tabla 5.1), lo que más me impactó fue cómo el diálogo se fue abriendo poco a poco entre los niños; cómo cada vez más se sintieron con la confianza para hablar, plantear sus propias preguntas y expresar sus propias perspectivas y experiencias, aun cuando éstas rompieran lo socialmente aceptado, por ejemplo, “también los hombres pueden jugar con muñecas”.

Si bien los roles y estereotipos de género son asumidos por los niños y las niñas,, el proceso de trabajo realizado abrió la posibilidad de mostrar que la reproducción del modelo social que han tenido no es tajante. La apertura del dialogo permitió mostrar que, en el fondo, no todos los niños y niñas asumen los mismos roles ni se identifican con los mismos estereotipos. En el marco del espacio de diálogo, de reflexión, de cuestionamiento, hubo redefiniciones: no es cierto que hay juguetes y actividades solo reservados para ellas, como tampoco es cierto que hay juguetes y actividades solo reservados para ellos; hay otras posibilidades. ¡Qué gran descubrimiento!

Otro aspecto de la intervención que resultó significativo para mí fue observar cómo la mirada de unos hacia otros en el grupo se fue modificando, ya que en un inicio se mostraba mucha indiferencia. Ellos se advertían diferentes, se percibían distintos; sin embargo, no se escuchaban entre ellos. El reconocerse en las diferencias se volvió algo muy importante y se tradujo en el cuidado de unos por otros; este aspecto se fue dando poco a poco.

Considero que el aula, y el contexto general de la escuela, es un espacio importante dónde se lleva a cabo el intercambio y construcción de ideas. Durante la intervención se generaron diversos cuestionamientos que antes pasaban desapercibidos, esto implicó abordar el género desde las particularidades de los niños y niñas, para comprender e interpretar sus maneras de relacionarse, de expresarse y de posicionarse ante lo que viven cotidianamente.

En el transcurso de las sesiones, se generaron situaciones de las que aprendimos tanto mi grupo de alumnos como yo misma a participar, expresar las ideas sin temor a equivocarse, a defender nuestros puntos de vista, a alargar los periodos de concentración necesaria para trabajar. Aprendimos a explorar las posibles consecuencias de los propios actos, a detectar contradicciones en lo que se decía, se proporcionaron ejemplos para apoyar una opinión o argumento. Mis alumnos se apropiaron de la habilidad del escuchar a los demás, para así saber si están de acuerdo o en desacuerdo con lo que grupo dice.

Considero importante abrir espacios tanto a niños como a niñas a posibilidades de acción y participación que tradicionalmente eran exclusivos para unos u otras, esclareciendo la importancia de que todos y todas podemos llevar a cabo las mismas actividades, aprender a convivir y aprender a reconocernos desde las diferencias.

Para nosotros como docentes es un reto realizar una práctica libre de prejuicios, en la que cada uno de los niños y niñas puedan desarrollar su propia personalidad. Sin embargo, es pertinente abordar y problematizar la categoría de género desde la propia formación docente, pero desde un enfoque intercultural con el propósito de propiciar un diálogo constructivo de saberes en el que se vinculen las diferentes maneras de recorrer un camino entre todos.

Finalmente, respecto al tercer objetivo de esta tesis, *-Resignificar mi propia práctica docente desde los referentes del enfoque intercultural y la perspectiva de género-*, debo decir que una de mis principales motivaciones para desarrollar este trabajo fue encontrar formas de transformar la propia realidad. Como mujer y como docente, considero un deber ético observar y cuestionar los procesos de desigualdad, exclusión, discriminación y violencia asociados a las construcciones patriarcales de género, que están presentes en los distintos ámbitos de mi cotidianidad, incluyendo de manera particular el escolar. En consecuencia, asumo también necesario transformar mi propia práctica para contribuir a superarlos.

En el inicio y a lo largo del sendero fue fundamental mantener la reflexión sobre mi misma; reconocer quién soy como profesional, como persona y como mujer; tratar de

entender mi propia historia para saber hacia dónde voy y de dónde parto. Como mujer, la cultura patriarcal, basada en un sistema sexo-género, marcó mi historia y lo sigue haciendo hoy en día, de ahí que el camino para romperlo sea lento y lleno de tensiones. Se trata de un camino que debo seguir abriendo a pesar de las dificultades.

Un reto pendiente para mí como docente es dar un paso más allá del abordaje binario de género, buscar alternativas que desde la interculturalidad me permitan trabajar con más apertura a la diversidad de género. Por el momento esto no fue posible dada la gran vigilancia de las familias cuando se abordan estos temas; además de los contextos escolares aún arraigados en una visión tradicional.

En esta investigación acción puse en práctica lo aprendido y lo importante que es llevar a cabo una indagación propia, surgida de mi inquietud al observar mi propia realidad, sin olvidar el cuestionarme todos los días el por qué y para qué de las cosas. Las relaciones que se tejen entre los niños y niñas en la escuela son un factor clave en su construcción, de ahí que este espacio pueda convertirse en un lugar para aprender a mediar, a negociar y a dialogar para promover la participación de todas y todos para la construcción de relaciones interculturales.

### **Un comentario final: el sendero continúa**

Finalmente, quiero comentar que mi grupo de segundo año en aquel ciclo escolar 2017-2018, hoy en día, al momento de cerrar esta tesis, está cursando el sexto grado y yo soy nuevamente su maestra (Ver registro fotográfico al final). Es interesante y satisfactorio para mí observar las huellas del trabajo realizado desde mi propuesta de intervención; pero, sobre todo, me permite reflexionar que la construcción de senderos interculturales es un trabajo constante.

Para comenzar, debo decir que observo a un grupo con un gran avance, es muy disciplinado, me escuchan mucho, existe un gran vínculo con él. Este aspecto me hace recordar algún planteamiento de Piaget (en Bodrova, 2004), sobre la importancia de los

afectos en el desarrollo y aprendizaje de los sujetos. El pensamiento crítico, la disciplina, son aspectos que se van desarrollando poco a poco, pero lo afectivo es una base fundamental para ello. Ahorita su comportamiento refleja lo que ya desarrollaron, hay un respeto mutuo entre todos y yo me siento muy contenta por eso.

Ahora yo junto con mi grupo vamos identificando, analizando los prejuicios y estereotipos que existen hacia si mismos y hacia los demás, de dónde vienen y por qué existen; así mismo, buscamos tomar conciencia sobre nuestros propios prejuicios e intentar transformarlos. A través del intercambio de ideas, de debatir unos con otros y generar una mediación que nos llevará, desde la educación intercultural, hacia la construcción de relaciones más equitativas.

Mi grupo ha aprendido a trabajar desde la diferencia. Tengo tres casos de niños identificados con trastorno por déficit de atención y atendidos por la UDEEI (Unidad de Educación Especial e Inclusiva) y una niña en silla de ruedas, que es nueva en este grupo. Ahora que ya regresamos a la presencialidad el trabajo es por proyectos, en equipo, todo el tiempo en equipo, así que les he dicho que tenemos que aprender a resolver lo que surja, pues sí surgen tensiones y hay que resolverlas, pero también hay satisfacciones.

Es importante hacer notar la visión que tienen con referencia a la equidad de género. Hay niños nuevos en el grupo y los propios compañeros les han marcado que:

Todas las actividades que realizamos como hombres son para todos, las niñas también las pueden y deben hacer; y que las actividades que hacen las mujeres no son solo para ellas, ellos también las pueden realizar. Cuando trabajamos con la maestra Gaby aprendimos que las actividades, los juguetes, los colores son para todos, es importante que todos las hagamos. (Niños de sexto año, 2022)

Todavía me piden los juegos de lego, la cuerda, el ajedrez y juegan igual niñas que niños, juegan todos. A algunos niños no les gusta jugar con el balón, entonces no pasa nada, no importa, se incorporan al área del arte, de dibujo, pues han desarrollado mucho la habilidad para dibujar. En ese sentido veo que cambiaron, tienen una mirada muy diferente hacia el género.

Alexander, por ejemplo, un día hablaba de las cosas que dice la gente, formas populares de hablar:

Se dice que las niñas tienen que desarrollar ciertas actividades que los niños no pueden hacer, pero nosotros hemos aprendido que no, eso lo dicen varios textos científicos, y lo dicen los textos que hemos leído en *Ni princesas ni super héroes*, un canal en una página en línea; dice que existen esas diferencias de cómo la gente cree en algo, pero nosotros tenemos que poner en práctica todas las actividades son para todos. Las niñas tienen que desarrollar actividades en el aspecto científico y las matemáticas; nosotros como niños debemos comprender eso y apoyar a nuestras compañeras y motivarlas, hacerlas entender que ellas también son capaces y no sólo nosotros como niños. (Alexander, sexto año, 2022)

Al momento de escribir este texto, estamos por llevar a cabo una actividad relativa a la Edad Media. El grupo va a caracterizarse con algún personaje de la época, pero las niñas dijeron que no se quieren vestir con esos trajes de reinas y princesas, que sí podían ser dragones, que sí podían ser caballeros. Entonces mis estudiantes ya saben que todos podemos participar en esas mismas actividades. No me encontré algún niño que se quisiera vestir de princesa, el niño que pudiera haberlo hecho está ya en otro grupo; él sí buscaba mucho esa parte, que a los niños les dejaran ponerse falda o jugar con juguetes de niña. Pero ellos y ellas ya tienen esa comprensión, entienden que las actividades, el vestuario y todo forma parte de todas y todos.

Pienso que trabajar la equidad de género es una tarea constante, se le debe dar un seguimiento. Es necesario que desde chiquitos se aborden esos temas y sobre todo que se vivan, que se pongan en práctica de manera cotidiana; y ya de grandes hay que reforzarlo más. Es muy importante, y no trabajar nada más sobre el género, sino aprender a trabajar desde la diferencia con las diferencias, también con mi niña en silla de ruedas, que la incluyan en las actividades, que no nada más la incluyan por obligación, sino que entiendan que ella puede hacer todas las actividades y nosotros solo la apoyamos en todo.

## El ayer: mi grupo de segundo grado



Fuente: archivo fotográfico propio.



## El presente: mi grupo en sexto grado





Fuente: archivo fotográfico propio.



## REFERENCIAS BIBIOGRÁFICAS

- Aguado, T. (dir), Gil, J., Jiménez-Frías, R. y Sacrstán A. (1999) Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales. *Revista de Investigación Educativa*. (falta volumen), 471-475. <https://n9.cl/uavhy>
- Alzate, M., Arbelaez, M., Gómez, M, Romero, F. y Gallón, H. (2005) Intervención, mediación pedagógica y los usos del texto escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, volumen 37, 1-16. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1116Alzate.pdf>
- Astelarra, J. (2005). *Veinte años de políticas de igualdad*. Madrid, España: Cátedra.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona. Editorial: Gedisa.
- Bello, J. (2013). ¿Trabajar con los diferentes o las diferencias? *Ra Ximhai, Revista científica de sociedad, cultura y desarrollo sostenible*, vol. 9, 61-73. <https://n9.cl/oa2zg>
- Bodrova, E.,y Leong, D.J (2004) *Herramientas de la mente*. México, SEP.
- Brenifier O.y Millon I. (2011) *Cuaderno de Ejercicios Filosóficos*. Institutos de Prácticas Filosóficas.
- Brenifier, O. (2012) *La práctica de la filosofía de la escuela primaria*. Traducción
- Bruner, J. (1991). *Actos de significación. Más allá de la revolución cognitiva*. Barcelona: Alianza Editorial
- Coll, C. y Solé, I. (2010): “La interacción profesor/alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje”. En COLL, C.; PALACIOS, J. Y MARCHESI, A. (Eds.). *Desarrollo psicológico y educación, II*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cohen, D. H. (2001). *Cómo aprenden los niños*. Fondo de Cultura Económica: México
- Dellors, J. (1998), “*La educación encierra un tesoro*”. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI, México, Santillana/UNESCO.

- Dietz, G y Mateos, L. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*". México: SEP.
- Duschatsky, M. et. al. (2000). *La diversidad bajo sospecha*. Rosario, Cuadernos de pedagogía.
- Escarbajal, E. (2010). *Interculturalidad, mediación y trabajo colaborativo*. Madrid, Narcea.
- Gentili, P. (2001). *El zapato perdido o cuando las miradas saben mirar*. En Cuadernos de Pedagogía. 24-29. España
- INMUJERES (2004). *El ABC de género en la administración pública*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), México.
- INMUJERES (2007). *Glosario*. Recuperado de: <http://www.inmujeres.gob.mx>
- Lagarde, M. (2006). *Pacto entre mujeres sororidad*. Madrid. [Consultado el 2 de enero de 2020].
- Latorre, A. (2008). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. GRAO. España, p. 138.
- Lave, J y Wenger, E. (1999). *Aprendizaje Situado*. México: UNAM – FES Iztacala.
- Lluch, X. y Salinas, J. (1996). Uso (y abuso) de la interculturalidad. *Revista Cuadernos de Pedagogía*, N.º 252, ,80-84. <https://n9.cl/x7wi3>
- León, G. (2014). *Aproximaciones a la mediación pedagógica*. Universidad de Costa Rica.
- Levinas, E. (2001). *Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro*. Ed. Pretextos, España.
- McKernan, J. (2001). *Investigación-acción y curriculum*. Madrid : Morata.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Munévar, D. y Villaseñor, M. (2005). Transversalidad de género. Una estrategia para el uso político-educativo de sus saberes. *Revista de Estudios de Género La Ventana*, (falta volumen), 44-68. <https://n9.cl/euo5s>
- Organización de las Naciones Unidas. (4-15 septiembre de 1995). Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer. [CAPÍTULO III Esferas de especial preocupación].16-27, Beijing

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la Cultura (5-9 marzo de 1990). Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. [Art. 5 de la Declaración mundial sobre Educación para todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje], Jomtiem, Tailandia.
- Palomar C. (2005). La política de género en la educación superior. *Revista de Estudios de Género La Ventana*. 7-43. <https://n9.cl/u1h95>
- Piaget, J. (1983). *El criterio moral en el niño*. México. F.C.E.
- Rockwell, E. (1995). *De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela*. En: E. Rockwell (Comp.) *La escuela cotidiana*, México, F.C.E.
- Rubin, G. (1975). *El tráfico de mujeres: Notas sobre la "economía política" del sexo*. Extraído desde: <http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/nuant/cont/30/cnt/cnt7.pdf>
- Santos, M. (2000) *El pato en la escuela o el Valor de la Diversidad*. España. Encuentro Mediterráneo. CAM.
- Sartre, J. P. (1961). Prefacio a Frantz Fanon. Los condenados de la tierra. FCE, México, 1961, I-XII
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Planes y programa de estudio*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Acuerdo 592*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Acuerdo 711*. México: SEP.
- Skliar, C. (2002). *Alteridad y pedagogías. O... ¿y si el otro no estuviera ahí?* Rosario. Cuadernos de pedagogía.
- Stoller, R. (1984). *Sexo y Género*. Inglaterra, Londres. Karnac.
- Tébar, L. (2011). *El profesor mediador del aprendizaje*. Madrid, Magisterio.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Vigotsky, Lev. S. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Crítica.

Vygotsky, L. S. (1934/1990). *Pensamiento y lenguaje*. En A. Álvarez y P. del Río (Eds.). L. S.Vygotsky. Obras escogidas (Vol. 3). Madrid: Centro de Publicaciones del M.E:C:.

Walsh, C. (2009) *La interculturalidad en educación*. Ministerio de Educación de Perú.  
<https://n9.cl/6hrs1>

# CUESTIONARIO 1.

## MI ESCUELA CÓMO ESPACIO EDUCATIVO Y EL HOGAR

Buenos días niños y niñas el siguiente cuestionario se aplica con el objetivo de conocer la opinión de la población de la escuela respecto a los espacios del aula, recreo, educación física y parte de acciones que se acostumbra en el hogar.

Gracias por tu colaboración

Atentamente. **Profa. Gabriela Irene Gutiérrez Galicia**

Nombre completo: \_\_\_\_\_

Grupo: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_

### **Instrucciones: Marca en el recuadro la opción que consideres conveniente.**

1) ¿Quiénes utilizan más el patio grande en la escuela? <sup>[1]</sup><sub>[SEP]</sub>

niños

niñas

ambos

2) ¿Quiénes utilizan más los patios en educación física para algún deporte? <sup>[1]</sup><sub>[SEP]</sub>

niños

niñas

ambos

3) ¿Quiénes tienen una actividad mayor en el ajedrez?

niños

niñas

ambos

4) ¿Quiénes tienen una actividad mayor en el juego de lego?

niños

niñas

ambos

5) ¿Quiénes tienen actividades y juegos más pasivos (sin tanto movimiento) a la hora del recreo?

niños

niñas

ambos

6) ¿Quiénes juegan más cooperativamente a la hora del recreo?

niños

niñas


ambos

7) ¿Quiénes juegan a una mayor variedad de juegos de manera más activa y competitivamente a la hora del recreo?

niños

niñas

ambos

8) ¿Quiénes utilizan más el aula de usos múltiples o biblioteca? 

niños

niñas

ambos

9) ¿Quiénes utilizan más la sala de TIC con computadoras?

niños

niñas

ambos

10) ¿Quiénes adornan o decoran más el aula y escuela?

niños

niñas

ambos

11) ¿Quiénes recogen y cuidan más del aula?

niños

niñas

ambos

12) ¿Quiénes participan más en la ceremonia?

niños

niñas

ambos

13) ¿Qué trabajos de estos pueden hacer las niñas o los niños para colaborar en las tareas de casa?

**Anota sobre la línea lo que consideres adecuado NIÑO, NIÑA O AMBOS.**

- a) Hacer la comida y lavar los trastes \_\_\_\_\_
- b) Recoger y arreglar los cuartos <sup>[L]</sup><sub>[SEP]</sub> \_\_\_\_\_
- c) Trapear y barrer el piso \_\_\_\_\_
- d) Planchar <sup>[L]</sup><sub>[SEP]</sub> \_\_\_\_\_
- e) Poner la mesa \_\_\_\_\_
- f) Lavar, tender y guardar la ropa \_\_\_\_\_
- g) Arreglar un enchufe \_\_\_\_\_
- h) Cambiar el foco de un cuarto \_\_\_\_\_

14) De los juegos y deportes que se mencionan a continuación, ¿cuáles crees que pueden jugar los niños o las niñas?

**Anota sobre la línea lo que consideres adecuado NIÑO, NIÑA O AMBOS.**

- a) Jugar con juguetes de utensilios de cocina \_\_\_\_\_
- b) Saltar la cuerda, resorte y aros \_\_\_\_\_
- c) Jugar fútbol y básquetbol \_\_\_\_\_
- d) Practicar ballet y danza \_\_\_\_\_
- e) Jugar con espadas u alguna arma de juguete \_\_\_\_\_
- f) Jugar con muñecas, bebés nenucos, ponys  
(jugar a vestirlos y dar de comer a los mismos juguetes) \_\_\_\_\_
- g) Jugar con carros, trenes, aviones y autopistas \_\_\_\_\_
- h) Jugar con aditamentos o juguetes de cocina \_\_\_\_\_

## ANEXO B

### CUESTIONARIO 2: PARA FAMILIAS

Buenos tardes madres y padres de familia, con el objetivo de conocer mucho mejor al grupo en el que interactuamos diariamente, le solicitamos conteste este cuestionario. El cuál se resolverá de forma anónima, por lo que se les solicita resolver este cuestionario con la mayor sinceridad a todas las preguntas.

Los datos recabados en él servirán para establecer dinámicas en la mejora de actitudes de la comunidad estudiantil.

Gracias por su colaboración.

Atentamente. **Profa. Gabriela Irene Gutiérrez Galicia.**

SEXO                      HOMBRE                       MUJER

EDAD                      \_\_\_\_\_  
ESTADO CIVIL                      \_\_\_\_\_

1) ¿Cómo está conformada su familia?

---

---

---

2) ¿Quién realiza las labores de limpieza y de la elaboración de la comida en el hogar?

---

---

---

3) ¿Fomenta en su hijo/a actitudes de colaboración en las tareas domésticas?

SÍ                       NO

Explique, ¿por qué?

---

---

---



4) ¿Cree que el hombre está menos capacitado que la mujer para los trabajos domésticos?

SÍ

NO

Explique, ¿por qué?

---

---

---

5) ¿Cree que el hombre en general comparte con la mujer el trabajo doméstico y los problemas derivados de la educación de los hijos/as?<sup>[1]</sup>

SÍ

NO

Explique, ¿por qué?

---

---

---

6) ¿Qué tiempo real comparte con su hijo/hija?

a) Durante la semana  horas    b) El fin de semana  horas

¿En qué actividades las ocupa? (describalas)

---

---

---

7) ¿Con quién pasa la mayor parte del tiempo su hijo o hija?

Con el padre

Con el abuelo/a

Solos/as

Con la madre

Con tíos / tías

8) Cuando su hijo/a comete una falta ¿cómo actúa usted?

**Esoja las opciones que usted considere (Pueden ser varias)**

Regaña a su hijo /a

Le pega

Dialogan

Le es indiferente

9) ¿Cómo es la recreación de su hijo/a en casa?

Jugando con amigos

Viendo tablets, YouTube, televisión o videojuegos

No se le permite jugar

Jugando solo en casa

10) ¿Cree que, a la hora de asistir a los mismos lugares como el parque, los juegos con los amigos/as, tienen la misma libertad los hijos que las hijas?

SÍ

NO

Explique, ¿por qué?

---

---

---

11) Cuando usted compra juguetes a su hijo/a ¿piensa y elige aquellos que cree que son propios de su sexo?

SÍ

NO


Explique, ¿por qué?

---

---

---

---

12) De los juegos y deportes que se mencionan a continuación, ¿cuáles cree que pueden jugar los niños o las niñas? 

**Anota sobre la línea lo que consideres adecuado NIÑO, NIÑA O AMBOS.**

- a) Jugar con juguetes de utensilios de cocina \_\_\_\_\_
- b) Saltar la cuerda, resorte y aros \_\_\_\_\_
- c) Jugar fútbol y básquetbol \_\_\_\_\_
- d) Practicar ballet y danza \_\_\_\_\_
- e) Jugar con espadas u alguna arma de juguete \_\_\_\_\_
- f) Jugar con muñecas, bebés nenucos, ponys \_\_\_\_\_  
(jugar a vestirlos y dar de comer a los mismos juguetes)
- g) Jugar con carros, trenes, aviones y autopistas \_\_\_\_\_
- h) Jugar con aditamentos o juguetes de cocina \_\_\_\_\_