

Universidad Pedagógica Nacional.

Unidad Ajusco

Licenciatura en Psicología Educativa

*Diseño de un taller del paradigma coeducación para
profesores pertenecientes al nivel de preparatoria.*

Tesis (diseño de programas o proyecto) que para obtener el título de:

Licenciatura en Psicología Educativa

Presenta:

Denise Aline Gonzalez Amozoc

Asesor de tesis: Ignacio Lozano Verduzco.

Ciudad de México, Febrero 2024



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
COMISIÓN DE TITULACIÓN
DE LA LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

Ciudad de México, 27 de septiembre, 2023

DESIGNACIÓN DE JURADO

La coordinación del Área Académica 3 tiene el agrado de comunicarle que a propuesta de la Comisión de Titulación, ha sido asignado miembro del jurado del Examen Profesional de:

GONZALEZ AMOZOC DENISE ALINE

Generación: **2018-2022**

Pasante de esta Licenciatura, quien presenta la **TESIS**:

**"DISEÑO DE UN TALLER DEL PARADIGMA COEDUCACIÓN PARA PROFESORES
PERTENECIENTES AL NIVEL DE PREPARATORIA"**

Inscrita en la Modalidad: **Diseño de Programas o proyectos educativos**


para obtener el Título de: **Licenciatura en Psicología Educativa**

Reciba usted un ejemplar de la **TESIS** para su revisión y en su caso, aprobación (al considerar un plazo no mayor de veinte días hábiles), para entregar a la Comisión de Titulación la carta-revisión adjunta.

JURADO	NOMBRE
PRESIDENTE	ROSA MARÍA SORIANO RAMÍREZ
SECRETARIO	MÓNICA GARCÍA CONTRERAS
VOCAL	IGNACIO LOZANO VERDUZCO
SUPLENTE	MARÍA DEL CARMEN URZÚA HERNÁNDEZ

ASESOR: **IGNACIO LOZANO VERDUZCO**

Atentamente
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"


GERARDO ORTIZ MONCADA
COORDINADOR DEL ÁREA ACADÉMICA 3,
APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA EN
CIENCIAS, HUMANIDADES Y ARTES



Dedicatoria.

Con mucho amor y respeto a mis padres que siempre me apoyan en los diferentes ámbitos de mi vida, por siempre impulsarme para ser mejor persona y profesionalista, sin ellos, este gran paso no hubiera sido posible.

A mi hermano que es mi ejemplo a seguir, porque en los diferentes ámbitos de mi vida y sobre todo en el académico siempre me da ánimos para seguir adelante.

Agradecimientos.

Agradezco a Dios por permitirme llegar a esta etapa de mi vida.

Agradezco a mi familia por ser una pieza clave en mi formación académica, por siempre darme apoyo moral y confiar en mí en esta etapa de tesista y en cada paso que doy.

Mi sincero agradecimiento a mi asesor de tesis el Doctor Ignacio Lozano Verduzco, sin duda, sus consejos y su entrega con el trabajo supero mis expectativas al elegirlo como asesor de tesis. La paciencia y constancia en las revisiones de mi trabajo me ayudaron no solo a concluir este paso académico, sino a reconocer mis fortalezas y debilidades como estudiante, mismas que trabajaré y reforzaré a lo largo de mi vida.

Agradezco a mis sinodales por leer y retroalimentar mi trabajo, sin duda, sus aportaciones fueron valiosas y de gran ayuda para enriquecer mi trabajo.

Me gustaría agradecer al Mtro. Ernesto Iván Mota Salcedo por abrirme las puertas del Centro de Bachillerato Tecnológico industrial y de servicios No. 29 "José María Morelos y Pavón", como paso importante para la realización de mi trabajo.

A todos los mencionados mis más sinceros agradecimientos.

1. Índice.	
1. Índice.....	4
2. Resumen.....	5
3. Introducción.	6
4. Referentes conceptuales.....	11
4.1 El acceso a la educación en México.	11
4.2 Escuela mixta en México.....	16
4.3 Las mujeres en los principios sexistas de la educación.....	22
4.4 El acceso a la educación en la actualidad para hombres y mujeres.....	25
5. Perspectiva de género.	27
5.1 Perspectiva de género en educación.....	29
5.2 Roles de género en la escuela.....	32
5.3 Estereotipos de género en la escuela.....	35
6. Violencia de género	37
6.1 Violencia de género en la escuela.....	39
6.2 Sexismo en la escuela.....	42
6.3 Sexismo en el currículum.	45
6.4 Comportamiento sexista del profesorado.....	47
7. Coeducación.....	50
7.2 Antecedentes de proyectos o programas de coeducación.	55
7.3 El papel del psicólogo educativo a cargo del diseño de un taller acerca de coeducación para la prevención de prácticas docentes sexistas.....	60
8. Procedimiento del diseño.....	68
8.1 Detección de necesidades.....	68
8.2 Objetivo general:	80
8.3 Objetivos específicos:.....	80
8.4 Delimitación de contenidos.	80
8.5 Seguimiento y evaluación.....	84
9. Estructura del programa.....	88
10 Conclusiones.....	105
11. Referencias.....	109
12. Anexos	117

2. Resumen.

El presente trabajo tiene como objetivo diseñar un taller que refleje el paradigma de coeducación dirigido a un grupo de profesores de educación media superior que permita prevenir los comportamientos sexistas en su práctica docente. Para lograr este objetivo, se utilizó la técnica de observación en diferentes espacios de una preparatoria en Ecatepec de Morelos del Estado de México, mediante la cual se obtuvieron datos cualitativos que se fueron procesados a través de un análisis de contenido, o dando como resultado tres categorías que llevan por nombre “diferenciación de género”, “violencia de género en la escuela” y “sexismo en la escuela”. Estas categorías reflejan la necesidad de actuar en la educación desde la perspectiva de género y así lograr una escuela coeducativa. Estas mismas categorías representan los ejes articulados que se abordan a lo largo de las tres sesiones del taller diseñado. La coeducación se presenta como una pieza clave para enseñar con igualdad en la escuela, una forma de responder a las nuevas necesidades que como mujeres y hombres nos impone la sociedad y como una forma de expresar el deseo por tener las mismas oportunidades de aprendizaje sin diferenciar por razón de género. Finalmente, la coeducación en este taller tiene como uno de sus objetivos el dar los elementos necesarios a las y los profesores para que logren cuestionar su forma de normalizar comportamientos sexistas.

3. Introducción.

La socialización femenina que se inicia en el hogar y se continúa en los colegios no estimula el deseo latente de autonomía en las niñas. Por el contrario, más bien incita sus fantasías de satisfacción en sus deseos en forma vicaria: a través de un hombre (Hierro, 1996, p.124)

La satisfacción de deseos, como lo refiere Hierro, son el reflejo de la mal entendida coeducación, ya que, en el afán de alcanzarla, sólo se desvirtúa el concepto. Desde hace más de veinte años se ha trabajado en diversas cumbres y convenciones de carácter internacional, respecto al tema de la equidad de género y la educación no discriminatoria, no centrándose en la idea de negar a la mujer la educación, sino al estereotipo que se crea para ella, donde la educación, es sólo una cualidad que la hace más “atractiva” o “interesante”. Esto participa en las lógicas que llevan a la mujer como un ornato, ya que lo indispensable es saber sobre los deberes del hogar, características de un modelo de superioridad masculina (Salamanca, 2014).

La situación de desigualdad de género que vivimos día a día en nuestra sociedad se ve marcada por la segregación de género que a su paso jerarquiza y otorga privilegios a los hombres y desventajas a las mujeres. Algunas de estas desventajas se pueden observar en el escenario escolar y educativo. A pesar de que existe un gran avance en la forma de comportarse y pensar de nuestra sociedad, es una realidad que el sexismo sigue estando presente en ella, por lo tanto, la educación no es ajena al sexismo este se expresa mediante prácticas y discursos desiguales que recrean las y los docentes en las y los alumnos.

Por ejemplo, según la Red Chilena contra la Violencia Hacia las Mujeres (RCVHM, 2015) en las prácticas de aula donde los y las profesoras interactúan con mayor frecuencia con los alumnos en comparación de las alumnas. Bajo la justificación de que los niños son más ruidosos e inquietos, prestan atención desigual a unos y otras. Cuando la profesora o profesor no estimula la participación de las niñas o niega que ella ocurra, las alumnas tienden a retraerse y restarse de participar en clase.

Mientras que en el uso de los espacios, tanto en el aula como en el patio, los chicos tienden a una mayor ocupación del espacio y a ocupar los espacios centrales para sus juegos, mientras las chicas tienden a ubicarse en la periferia y a realizar juegos más quietos; así también en la sala de clases, las alumnas se ubican habitualmente en la zona más cercana al escritorio de la profesora o profesor, lo que se traduce en mayor control sobre ellas (RCVHM, 2015).

La escuela es un espacio central en la reconstrucción y difusión de contenidos culturales que condicionan los comportamientos sociales según los modelos dominantes vigentes en un tiempo y espacio determinado, por lo que se reconoce que el orden simbólico de género es producido y reproducido en gran medida a partir de la escuela (Andrés, 2000). Este orden simbólico de género fortalece diferentes problemas desde la perspectiva de género como lo son los estereotipos de género, la diferenciación para hombres y para mujeres, el sexismo, la violencia de género entre otros, a su vez, estos problemas suelen tener efecto negativo sobre la forma en que los alumnos aprenden, la socialización entre alumnos y alumnos y la concepción que las mujeres tienen de sí mismas.

Continuando con la importancia de la escuela y quehacer educativo de los profesionales de la educación (maestros, psicólogos educativos, entre otros), la escuela es el espacio de socialización que transmite ideales patriarcales, reforzadas por comportamientos y discursos sexistas de los diferentes agentes educativos que suelen ejercer un “poder” en las y los estudiantes.

El poder es asumido como dominancia sobre algo o sobre alguien más (Kaufman, 1995). Existe sin embargo un factor común a estas sociedades: todas son dominadas por hombres. La equiparación de la masculinidad con el poder es un concepto que ha evolucionado a través de los siglos y ha conformado y ha justificado a su vez la dominación de los hombres sobre las mujeres en la vida real y su mayor valoración sobre éstas (Kaufman, 1995), así pues los procesos educativos, estaban encaminados a los niños, sin embargo, las niñas eran instruidas principalmente para rezar y aprender las tareas domésticas (García, 2012). Más tarde con la escuela mixta (Moncayo, Ortega y Tudela, 2013) caracterizada por que las niñas entran dentro de las escuelas para niños, con los conocimientos, saberes y habilidades considerados típicos masculinos, implica

una primera forma de coeducación, todavía muy impregnada de androcentrismo y necesita avanzar en un aspecto fundamental, el de la inclusión del género femenino y todos los saberes que ha producido como parte integrante de una cultura común e indispensable a chicos y chicas (Subirats, 2009)

Si volvemos la vista atrás, estaremos de acuerdo en que la educación es uno de los factores protagonistas en la formación y desarrollo de la sociedad. Durante años hemos podido observar cómo, a través de la educación que se imparte en las escuelas, los niños y niñas, 12 han ido construyendo su forma de pensar y comportarse en una de las etapas más influenciadas de su desarrollo. Es por ello que una de las vías para erradicar los problemas relacionados con el machismo, sexismo, estereotipos de género y todas sus consecuencias, reside en los centros educativos. Con ello nos referimos a la preocupación que existe en la actualidad acerca de la discriminación y desigualdad de género, que cala en multitud de dimensiones de nuestro día a día (ámbito laboral, educativo, medios de comunicación) (García, 2020, p. 11).

En este sentido, es fundamental conocer y comprender el término coeducación, pues es una vía para lograr la igualdad de género desde las aulas (García, 2021). Retomaremos el siguiente concepto de coeducación para entender este paradigma. De acuerdo con Sánchez e Iglesias (2008), la coeducación se refiere al:

“Acto educativo intencional que pretende o tiene como objetivo erradicar la educación sexista que hasta el momento se ha llevado a término, a la vez que pretende la eliminación de las desigualdades de género y la eliminación de las jerarquías de género que se establecen con la relación con la diferente valoración de la significación de masculino y femenino” (p. 15).

En consecuencia, el siguiente trabajo retoma la coeducación como un hito para prevenir las prácticas sexistas en las y los profesores de preparatoria con el fin de aportar, desde la psicología educativa, una forma de intervenir en esta recreación de ideas sexistas. Sin duda, la psicología educativa tiene un papel importante en la detección y prevención de problemas que afecten el desarrollo académico de las y los estudiantes como la descrita anteriormente. El perfil de egreso de la licenciatura de Psicología Educativa impartida en la Universidad Pedagógica Nacional nos describe que el egresado y la

egresada será capaz de prestar especial atención a la diversidad social y comprenderá los contextos socioculturales en que surgen las necesidades educativas, de manera sistemática y efectiva. Así mismo, contará con los conocimientos y habilidades para proporcionar asesorías psicopedagógicas a distintos agentes educativos, para mejorar la organización escolar, para la formulación de programas educativos preventivos y podrá colaborar con otros profesionales en la mejora de los procesos educativos.

Tomando esto en consideración, el objetivo general del presente trabajo es “Diseñar un taller de coeducación para profesores de nivel media superior que prevenga los comportamientos sexistas en su práctica docente. Para cumplir con este objetivo se pretende trabajar con la coeducación desde una perspectiva de género.

La tesis se organiza en 11 capítulos. El marco de referencia refleja la importancia de los conceptos clave que se cruzan con la coeducación y algunos estudios que reflejan la situación actual de lo teóricamente abordado, conocido también como estado del arte, por medio de cuatro capítulos. El capítulo uno refleja la llegada de los métodos de enseñanza a lo largo del tiempo, la educación exclusiva para hombres hasta la inserción de las mujeres en el ámbito educativo. Rescata el primer acercamiento de la coeducación a través de la escuela mixta, tomándola como un acercamiento solamente al ser desigual en los procesos de enseñanza-aprendizaje, el cambio que esto tuvo a raíz de los movimientos pedagógicos y burocráticos que eran inestables y algunos datos que muestran el acceso a la educación actualmente.

El capítulo dos propone un acercamiento al concepto de género desde un aspecto teórico y social con el fin de entenderlo mejor en el ámbito de la educación formal y como una línea transversal que permitirá transformar patrones y conductas que afectan de manera desigual a las y los alumnos. Siguiendo esta línea, se describe que los roles de género cumplen con un papel importante en la escuela, ya que son las pautas socialmente establecidas que construyen los estereotipos de género en nuestra vida académica, tema indispensable en este capítulo para entender lo que se espera de las alumnas y alumnos.

El capítulo tres describe la violencia de género como una posible consecuencia de no cumplir con lo normalmente visto desde lo social, por ejemplo, las formas de vestir, el

largo del cabello en los hombres o la hegemonía en los grupos durante el receso y desde lo escolar, por ejemplo, una alumna que diga groserías, un alumno en un papel pasivo, etc. Se demuestra que existe la violencia por razón de género en docentes afectando a su vez a las estudiantes, a través de algunos datos expuestos por Buquet y sus colaboradoras (2013). Este capítulo retoma al sexismo como una posible causa de la violencia de género, y lo entiende como pautas de jerarquización, mayormente ejercidas por hombres, dirigidas hacia mujeres y demostradas en el ámbito académico, sobre todo en las relaciones entre profesores-alumnas y alumnos-alumnas.

En el capítulo cuatro, describo la coeducación como un modelo que problematiza más allá de la igualdad, resaltando la aceptación, el respeto, la superación de los sesgos sexistas y categorías hegemónicas. El modelo de coeducación se presenta en la escuela como un modelo que ayudará a eliminar los sexismos en la práctica docente, poniendo el género como una variable importante. Además, se presentan los proyectos y programas que respaldan el trabajo actual del sistema educativo mexicano y español para una escuela coeducativa. Finalmente, este capítulo muestra la relación del papel del psicólogo educativo con los paradigmas que hicieron a la psicología educativa una disciplina con el sostén del diseño de este taller.

Posteriormente, se presenta un diseño de propuesta educativa y para ello se realizaron actividades de investigación, tomando en cuenta la metodología cualitativa que pretende profundizar en el fenómeno de la coeducación en profesores de preparatoria, por medio de observaciones en la escuela. Se explica la forma en que fueron analizados los datos provenientes de estas observaciones, así como su uso para el diseño del taller. Posteriormente, se presenta el objetivo general del taller “Sensibilizar a los y las docentes sobre sus prácticas sexistas en la escuela, a través de actividades que reflejen la coeducación para poder prevenir estas prácticas”, así como las cartas descriptivas que reflejan las actividades y organización de contenidos que se pretenden abordar para entender la coeducación y comenzar a cambiar las relaciones de poder por razón de género entre los y las profesores de preparatoria. Finalmente, se muestran las limitaciones encontradas en el trabajo, lo aprendido de esta línea temática y las referencias bibliográficas.

4. Referentes conceptuales.

4.1 El acceso a la educación en México.

En este primer capítulo se presenta la historia de la educación en México con el fin de visibilizar la diferencia que existía entre hombres y mujeres en los procesos de enseñanza-aprendizaje. También se describe el contexto del inicio de las mujeres en la educación, así como el acceso restringido que tenían hasta la llegada de la escuela mixta—que persiste hasta la actualidad—(Pacheco y Sánchez, 2021).

La educación en México ha estado presente desde las diferentes culturas de nuestro país y ha cambiado según las necesidades de la sociedad. La historia del Sistema Educativo en México se ha ido conformando en una base evolutiva de la estructura social y económica del país a través del tiempo (Robles 2000). En México, de 1600 a.C. a 1600 d.C, las grandes civilizaciones que habitaban la nación desarrollaron distintos métodos de enseñanza. Durante este periodo se inventa el sistema de numeración. Por ejemplo, los Mayas crearon el concepto de cero y su representación. En cuanto a la educación, se realizaba con base en la agricultura, la religión, la guerra y la astronomía. Se creó un sistema de escritura, que generalmente eran en fibras de maguey, ante y cuero. La educación consistía en memorizar y recitar leyendas, mitos, historias y cantos generacionales (Gómez,1999).

En cuanto a los Mexicas (1325 d.C a 1600 d.C), su sistema educativo fue más estructurado. A los 15 años de edad, los jóvenes iban a dos escuelas distintas. Los nobles asistían al Calmecac (“Casa de lágrimas”), donde por medio de himnos y cantos, se les instruía para ser sacerdotes, guerreros de élite, jueces, maestros y gobernantes. En estas escuelas se les impartía historia, astronomía, ciencias, filosofía, religión, economía y gobierno. Por otro lado, los jóvenes del pueblo asistían a Telpochcalli (“Casa de solteros”), donde se les instruía en cantares, alabanzas, manejo de armas y reparación (Gómez,1999).

Con la llegada de los españoles en 1520, se inicia la conquista y con ella la evangelización. En 1523, los Franciscanos y Dominicos se encargan de la educación y la imposición del catolicismo (Gómez, 1999). Aprendieron lenguas indígenas y con ellas

redactaron gramática y vocabulario (Louvier, 2004). Este tipo de educación continuó hasta el siglo XIX, específicamente, hasta la Guerra de Independencia.

Con el nuevo sentimiento de identidad y logrando la declaración de la Independencia en 1814 y con ella la Constitución de Apatzingán, se redacta en ella el artículo 39°, que decía: “La educación es necesaria a todos los ciudadanos, debe ser favorecida por la sociedad con todo su poder” (Gómez,1999).Más tarde en 1824 al proclamarse la Constitución Federal, el inspirado Iturbide con la idea de aliarse a Guerrero para consumir la independencia, lo logra; se hizo nombrar emperador y consolidó el Imperio mexicano. La nación elige la vía democrática para su prosperidad. Aparte de que se perdió territorio central por el federalismo e instaurada la República, se procede a cultivar la idea de la democracia en las mentes de los pueblos mediante la educación (Sibrian, 2018).

Con la Constitución de 1857, se expresa que el derecho del hombre era “la base y el objeto de las instituciones sociales”, proclamaba la libertad de enseñanza de trabajo, de asociación y de imprenta. Así, los conservadores y liberales tenían a fin de que la educación era primordial (Sibrian, 2018).

Para 1867, se promulgó la Ley Orgánica de Instrucción Pública, que establecía la educación primaria gratuita y obligatoria, se excluía del plan de estudios toda enseñanza religiosa y contenía disposiciones para la educación secundaria. Bajo los principios de la doctrina positivista, de la Escuela de Estudios Preparatorios, esta ley sienta las bases de la educación profesional; regía al Distrito Federal y territorios federales y ejerció influencia sobre las leyes estatales (Sibrian, 2018). Este tipo de educación continuó hasta la promulgación de nuestra Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos- la cual utilizamos en la actualidad, con ciertos cambios-.

Para 1917, a la promulgación de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, se otorgó por primera vez rango constitucional al derecho que todo ciudadano mexicano tiene para recibir una educación laica, obligatoria y gratuita. José Vasconcelos titular de esta dirección, enunció un nuevo sistema educativo para atender las necesidades de instrucción y formación académica de todos los sectores sociales. Su aporte más importante fue la educación rural – se crearon escuelas primarias,

normales rurales, se formaron misiones culturales, grupos docentes, profesionistas y técnicos que se dirigieron a diversas localidades rurales para capacitar maestros y trabajar en favor de la comunidad (Sibrian, 2018).

Según Gómez, (1999) “con los cambios ocurridos en el Gobierno de Lázaro Cárdenas (1934-1940), en las rancherías y pueblos de México se contaba con al menos una escuela. Se usó la radio y la televisión para combatir el analfabetismo” (pág.5). Algunos años después, en los meses de abril a septiembre de 1958, se inicia el Movimiento Magisterial y ese mismo año, Adolfo López Mateos inicia la campaña para abatir el rezago educativo. Por otro lado, en 1970 ocurre un gran paso para la educación en México: masificación en la matrícula (Gómez,1999). La masificación es el proceso mediante el cual se hace masivo o multitudinario algo que anteriormente no lo era (Concepto, 2023).

Es importante tomar en cuenta que estos cambios son pertinentes, sin embargo, han sido tardíos respecto a la importancia y oportunidad que el sistema educativo debe tener para las mujeres. Así, García (2014) nos dice que “la visibilización de las mujeres en los estudios históricos de México y su inclusión en el campo de la discusión académica del país ha ido desarrollándose a paso lento” (pag.36). La visibilización de las mujeres en la educación se vuelve más clara y firme con la llegada de la escuela mixta, que se presentará más adelante.

Aún queda un vasto panorama histórico por cubrir, ya que la mayoría de las investigaciones sobre la formación de las mujeres se enfocan en períodos muy específicos de la historia mexicana, como el Porfiriato, la época post-revolucionaria y la etapa de educación socialista. Así mismo, la descripción del proceso de feminización de la carrera magisterial, su incursión en las instituciones educativas, tanto como alumnas, como maestras, es la temática central de muchos de los estudios que alimentan el campo de la historiografía femenina en la educación (García, 2014).

Después de hacer un recorrido breve pero interesante bosquejo acerca del acceso a la educación en México, se vuelve necesario enfatizar en la importancia de este ámbito educativo para todas y todos los individuos, es decir, las acciones impartidas en su momento corresponden a las características y necesidades de la población. En la

actualidad, una educación coeducativa sin duda respondería a lo que necesitan y esperan mujeres y hombres por igual en su educación, cuestión que se argumenta más adelante.

Los estudios de género son una corriente de pensamiento que busca analizar las relaciones de poder entre los géneros y particularmente entre hombres y mujeres. Los estudios de género, inician en los años ochenta en la mayoría de las instituciones de educación superior (González, 2009). Su objeto de estudio son las relaciones socioculturales entre mujeres y hombres y parten de la premisa de que el concepto mujeres (u hombres) es una construcción social y no un hecho natural (Scott, 1996). Según González (2009), los estudios de género se derivan del movimiento feminista internacional y tienen como antecedente los estudios de la mujer.

La historiadora feminista Joan W. Scott incorpora nuevos elementos al debate considerando su texto “El género: una categoría útil para el análisis histórico”, en el que se introducen tres ideas: a) el género es una construcción social de la diferencia sexual; b) es una forma primaria de las relaciones de poder c) en tanto construcción de significados, está acotado por el contexto, situación social y cultural de los sujetos de estudio y el tiempo histórico (Scott 1996). El psicólogo John Money, en 1951 utiliza el término “gender” para referirse a la dimensión cultural, principalmente la influencia educativa, en la formación de la identidad sexual.

En relación a los estudios de género en educación, a nivel internacional, se coincide en que la aparición, en 1989, de la revista *Gender and Education* (Londres) marcó un hito y abrió la posibilidad a la reflexión y al debate investigativo de los estudios de género en el campo educativo. El género atraviesa prácticamente todo el campo educativo. Una rápida lectura de los estados de conocimiento editados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, sin duda la instancia académica más prestigiada en su tipo en el país, sugiere que el nivel de reflexión en torno a los estudios de género es desigual (González, 1998, p.692).

Sobre esta reflexión desigual de los estudios de género, se habla de que hay campos disciplinares como la historia de la educación, en donde desde hace más de una década se estudia a las mujeres tomando en cuenta la categoría de género (Galvan, 2003,

p.171). En otros, como en la investigación del currículum se le menciona sin mayor reflexión como uno de los nuevos temas, junto a la sexualidad (Díaz, 2003, p.83). Hace más de diez años que un grupo de académicas feministas inician un programa de posgrado, la especialización de Género y Educación en la Universidad Pedagógica Nacional, programas que se ha retomado en otras unidades de la institución de ocho estados de la república mexicana, creándose una Red Nacional de Estudios de Género en Educación (González, 1998).

4.2 Escuela mixta en México.

En este capítulo se describe la escuela mixta, se pretende evidenciar los antecedentes de la igualdad de género en el ámbito educativo, con la inserción de las mujeres en las escuelas y así poder tener una educación formal en circunstancias de igualdad ante los hombres.

La escuela mixta, tal como la conocemos, implica una primera forma de coeducación, todavía muy impregnada de androcentrismo y necesita avanzar en un aspecto fundamental, el de la inclusión del género femenino y todos los saberes que han producido las mujeres como parte integrante de una cultura común e indispensable a chicos y chicas (Subirats,2009). Así pues, la escuela mixta se caracteriza por la inserción de las mujeres en el sistema educativo, pero esta inserción se ve marcada por las diferenciaciones que tiene el sexo femenino respecto al sexo masculino. Así, la práctica docente se ve guiada por estas diferenciaciones al impartir la enseñanza que correspondía para sus alumnas y la enseñanza correspondiente a sus alumnos.

La educación formal de la mujer es una conquista relativamente reciente en la historia. Durante mucho tiempo solo el varón recibió educación formal y superior, mientras se relegaba a la mujer a labores domésticas, lo cual constituía su única educación. Solo algunas mujeres de familias distinguidas aprendían a leer y escribir. Esto respondía al modelo imperante en la sociedad que consideraba a la mujer como destinada exclusivamente a labores domésticas y maternas, modelo vigente durante mucho tiempo. Tal vez, una de las pocas excepciones históricas al hecho de que la mujer no recibiera educación formal haya ocurrido en Esparta, donde las mujeres eran educadas por el Estado en gimnasia, lucha y atletismo. Sin embargo, aunque esto se puede considerar educación formal e institucional, en rigor no se trata de una educación versada en conocimientos que permitieran que se hicieran dueñas de sus vidas y se especializaran en algún área. Además, la finalidad de dicha educación no era otra que prepararlas mejor para dar a luz a guerreros sanos y fuertes, con lo cual de todas maneras —aunque por otra vía— se las terminaba encasillando en un paradigma inamovible (Gordillo, 2015).

Durante la llamada Edad Media, algunas mujeres recibieron educación formal en instituciones religiosas como conventos. Con todo, una vez más este tipo de educación también apuntaba a la perpetuación del modelo señalado (Gordillo, 2015).

Con el advenimiento de la Edad moderna, aparecieron en escena diversos personajes que defendieron el derecho de la mujer a recibir otro tipo de formación. Juan Amos Comenio defendió la concepción de la escuela para todos e impulsó la obligatoriedad de la escuela primaria, señaló que las autoridades gubernamentales deberían ser las responsables de su difusión y organización. Respecto a las mujeres, opinaba que estaban igualmente dotadas de entendimiento, agilidad mental —a veces superior a la de los hombres— y capacidad para las ciencias, y no entendía por qué se las excluía de este tipo de conocimientos. Anna María Van Schurman (1607-1678), mujer de múltiples talentos, habilidades artísticas y filosóficas, además de políglota, perteneció a una familia aristocrática y recibió instrucción escolar en el hogar junto a sus hermanos, de manos de su padre. Es famosa la correspondencia que Van Schurman mantuvo con el pastor y profesor universitario André Rivet, con quien discutió abundantemente sobre si las mujeres están preparadas para llevar adelante una vida de estudiantes, es decir, tener acceso a la educación formal, al igual que los varones (Gordillo, 2015).

Otro hilo significativo lo constituye el aporte de la inglesa Mary Wollstonecraft. Si bien Wollstonecraft aceptaba las opiniones que sobre la educación de los varones vertió el filósofo francés Jean-Jacques Rousseau en su obra *Emile* (Emilio), donde le parecían deplorables y empobrecedoras las que aquel esgrimía sobre las mujeres. Según Rousseau, la educación debía prepararlas para realizar correctamente su futuro papel de esposas. Según Wollstonecraft, un objetivo digno para cualquier persona debería ser, más bien, “[...] conseguir carácter como ser humano, independientemente del sexo al que se pertenezca [...]”. Argumentaba que una mujer tenía derecho a ser inteligente, y que esto no contradecía su rol como madre o como la mujer del hogar. De hecho, luchó contra la posición de que las mujeres no eran criaturas racionales y solo simples esclavas de sus pasiones (Gordillo, 2015).

Aunque los primeros acercamientos de la accesibilidad a la educación de la mujer aun le imponían límites y la segregaban por su supuesto rol pasivo y permitía que su formación

estuviera condicionada a los estereotipos formados por pertenecer al sexo femenino. Las ideas escritas por Schurman y Wollstonecraft son significativas para una nueva visión de la educación, que aunque no corresponde a México, las luchas de otros países pueden ser inspiración para crear una propia en nuestro país. Esto se ve reflejado en la revolución industrial, su importancia para la inserción de las mujeres se representa en las siguientes líneas (Gordillo, 2015).

La evolución del modelo capitalista de la economía y la consecuente evolución de las sociedades burguesas iban a exigir la inserción de la mujer en el campo laboral, inserción que no se podría dar con todo su potencial productivo mientras ella continuara teniendo una educación deficiente (Gordillo, 2015). Es en este contexto —escuelas separadas, preservadoras de roles sociales claramente diferenciados, de difícil pero creciente acceso de la mujer a la educación superior— donde surgen movimientos pedagógicos de reforma en el primer tercio del siglo XX. Bajo los auspicios de Ovide Decroly (1871-1932), María Montessori (1870-1952) o Célestin Freinet (1866-1966) —por mencionar algunas—, se sientan las bases de la escuela y la pedagogía modernas. Estos movimientos, sin embargo, no buscan solo una renovación de las prácticas pedagógicas, sino también que la escuela responda a las nuevas expectativas emanadas de la sociedad. Estas exigencias —muy influidas por la Ilustración y por el idealismo alemán— comprendían la lucha contra las discriminaciones de distintos tipos, entre ellos, la discriminación por sexo (Gordillo, 2015).

Junto con ello, la mentalidad de la mayor producción al menor costo jugó su papel en el cambio de algunos paradigmas con respecto a la educación formal, por lo menos en cuanto al modo de agrupación de los estudiantes se refiere. En otras palabras, se decidió que era más económico abrir las aulas para que en ellas entraran las mujeres, en vez de crear escuelas especiales para ellas (Gordillo, 2015).

Benito Juárez tuvo una acción altamente trascendente, en ella estuvo la implementación de la escuela mixta, un acto rotundo en beneficio del adelanto de las mujeres, quienes hasta ese entonces contaban con algunos beneficios legales en materia educativa, pero el conservadurismo de la época no las había considerado suficientemente valiosas como para compartir aula con los hombres (Gordillo, 2015). Para finales del 1867, se presenta

la Ley Orgánica de Instrucción Pública, mejor conocida como la ley Barreda, la cual estaba cargada de positivismo y liberalismo de la época. Dicha ley añade al precepto de gratuidad el de obligatoriedad, además, impone sanciones a quienes no envíen a sus hijos y, particularmente, a sus hijas a la escuela. Entre otros avances, la Ley Barreda retoma el compromiso de la educación mixta (dejado a la deriva tras las invasiones militares) y no sólo eso, impone currícula igual en la educación primaria para niños y niñas. Desafortunadamente, esta ley suscitó amplia polémica entre los grupos liberales y conservadores. La presión fue tal, que el presidente Benito Juárez se vio obligado a reformarla mediante decreto y uno de los puntos sacrificados durante la negociación con los conservadores fue el de la educación mixta (Gordillo, 2015).

Durante la primera mitad del siglo XIX las mujeres tuvieron pocas opciones: instruirse en casa con maestros particulares si sus padres tenían los recursos financieros adecuados; asistir a una amiga hasta la edad de 10 o 12 años para aprender doctrina cristiana, costura, bordado; matricularse en una escuela pía –escuela religiosa-, municipal, lancasteriana -enseñanza mutua- o particular; o quedarse en casa, donde les enseñarían la doctrina cristiana y los quehaceres domésticos la madre o la nana. Esta última era la más común (Staples, 2003). Una minoría pasaba algún tiempo en una escuela, pero los centros educativos para el sexo femenino escaseaban. Como decía una ley en Veracruz; si después de poner una escuela para niños sobraba dinero, entonces se pensaría en una para niñas. Aún las escuelas para las ricas no garantizaban un mínimo de conocimientos académicos (Staples, 2003). La escuela pía, más conocidos como escolapios es una orden religiosa de derecho pontificio, fundada por san José de Calasanz (1557-1648) en el siglo xvii, para dar respuesta a la necesidad educativa de los niños pobres de Roma. La escuela lacasteriana o de enseñanza mutua, viene a apoyar la disminución de la fuerza del clero en asuntos del estado; su educación no se centraba en darse a conocer la biblia y asuntos relacionados con la religión, sino buscaba enseñar a las personas sin importar la condición social o la edad.

Poco a poco se iban abriendo opciones para las niñas. En la Ciudad de México en 1842, la Compañía Lancasteriana abrió una escuela, Santa Rosa de Lima en un barrio donde antes no había ninguna, con 108 alumnas, de las cuales 70 presentaron examen público

de fin del curso. El incremento en el número de escuelas significaba una mayor cantidad de empleos para las maestras, que empezaban a invadir un terreno todavía mayoritariamente masculino (Staples, 2003).

Las escuelas normales para mujeres fueron en aumento constante a lo largo del siglo XIX. Desde antes de los tiempos fugaces de Valentín Gómez Farías y su establecimiento de una normal femenina 1833, hubo lugares donde una mujer podría prepararse para el magisterio. El trabajo de maestra era una mejor manera de ganarse la vida que, por ejemplo, el oficio de costurera, pero el pago tampoco recompensaba el esfuerzo. Por lo general, se pagaba a la mujer una fracción del sueldo del hombre. Se creía que ellas no tenían que mantener un hogar aunque, precisamente, muchas veces esa era la razón para dedicarse al magisterio (Staples, 2003).

El gobernador de Guanajuato, que desde 1850 había ordenado abrir escuelas para niñas en todos los pueblos con los recursos suficientes, decía: “porque en nada más ventajoso puede emplearse el dinero, que en proporcionar a la bella mitad de la especie humana, y que tantas influencias ejerce sobre la otra mitad, la instrucción con que ha de llenar sus deberes, con que ha de ser útil a la sociedad, y con la que ha de estimular los hombres al cumplimiento de los suyos (Staples, 2003).

En teoría, la enseñanza de primeras letras, pública, particular, en casa o en la escuela, era más amplia para la mujer que para el hombre, A estos se les enseñaba tradicional: doctrina cristiana, leer y escribir, y en algunos casos, cuentas. A las mujeres se les agregaba costura, bordado y otras habilidades domésticas que les permitirían, en caso necesario, ganarse la vida con el arte de la aguja, la tela y los hilos, o proveer de ropa y adornos para su familia (Staples, 2003).

La diferencia se encuentra no en lo que se les enseñaba sino en las oportunidades que les ofrecían después de dominar sus primeras letras, Para las muchachas había, en el mejor de los casos, clases de baile, dibujo, música o idiomas, nada académico, puesto que no tenían la posibilidad de actuar en el mundo universitario ni en el político. No podían estudiar leyes, la carrera más popular durante el siglo XIX, tenían prohibido asistir a los tribunales como litigantes; solamente en ciertas ocasiones podían declarar en favor de otros (Staples, 2003).

El principio de una educación uniforme, más allá de las primeras letras, para ambos sexos, se enfrentó al obstáculo del papel único asignado a las mujeres. Este prejuicio fue vencido parcialmente hasta el establecimiento de escuelas normales para maestras a partir de la década de 1880, probablemente el acontecimiento más importante en la formación intelectual de la mujer a lo largo del siglo XIX (Staples, 2003).

La escuela mixta en tanto espacio educativo donde niñas y niños acceden a los mismos contenidos pedagógicos, tienen los mismos docentes y emplean idénticos materiales didácticos, parecía hacer realidad el “mito de la igualdad y la meritocracia”. Este “triumfo igualitario”, sin embargo tenía un efecto perverso: contribuía a camuflar las formas reales de discriminación socioeconómica, racial y sexual, que los sistemas educativos no reconocen institucionalmente (Stromquist, 1997).

Si bien la escuela mixta es un modelo educativo que fue suficiente e incluso necesario en algún momento de la historia de nuestro país, caracterizándose por la inserción de las mujeres a la educación, aun cuando esta apertura fue con fines económicos o para beneficio propio del sexo masculino, fue un paso muy importante y significativo sobre todo en el siglo XIX, sin embargo, se necesita informar a las y los profesores acerca de la coeducación para ayudar a construir una nueva concepción de su práctica como docentes desde la perspectiva de género y no recaer en la poca valorización como profesionistas de las mujeres, como nos describe Staples.

4.3 Las mujeres en los principios sexistas de la educación.

Aunque no se tienen muchos datos del comienzo de las mujeres en la educación, la cultura e historia nos permiten tener una perspectiva de las labores que tenían nuestras antepasadas, actividades correspondientes a su papel como “mujer” y sus limitaciones todavía presentes en la educación formal, mostrando así la importancia de romper con la diferenciación entre hombres y mujeres a través de la igualdad de género desde el ámbito educativo, teniendo como base las características de una escuela coeducativa.

Una de las principales vías de inducción de las diferencias de género son las instituciones educativas que han contribuido tanto al condicionamiento de los papeles diversos que cumplen las mujeres y los hombres, como a la socialización del sistema de valores que fundamenta la desigualdad (Yurén, 2003).

Por ello, la “educación” en el siglo XVIII y quizá en la actualidad de las mujeres, no se centró en su desarrollo autónomo sino en el logro de un destino que la sociedad le impuso: hacer la felicidad del esposo y de los hijos, ser la transmisora del sistema de valores “socialmente sancionados” y contribuir con ello a formar buenos ciudadanos, realizar las tareas “propias de su sexo”, en fin, cumplir con una función mantenedora y reproductora del “orden” social (Yurén, 2003).

El supuesto carente fundamento científico de la mujer pero útil a la política patriarcal del siglo XVIII, favoreció que la mujer se limitará a las oportunidades educacionales, este prejuicio sirvió como criterio para determinar los salarios de las mujeres y para considerar “segunda categoría” aquellos oficios y profesiones ejercidos por personas del género femenino (Yurén, 2003). De acuerdo a la política androcéntrica y la política capital, la mujer ha de ser educada no para cumplir sus intereses, no para satisfacer su necesidad radical de desarrollo autónomo, sino para cumplir con el papel social que se le ha asignado. Por eso debe de aprender a cocinar, a bordar, coser, tejer, decorar y limpiar el hogar (Yurén, 2003).

En la modernidad de la primera hora, la educación escolar –declaradamente sexista– seguía un modelo pedagógico pensado para varones. La escolarización de las niñas no era más que una versión diluida de aquel modelo, al que se agregaban “...algunas cuestiones específicas como el aprendizaje de labores (costura, bordado) y la importancia de los rezos” (Burin 1998:290). Desde mediados del siglo XVIII se promueve en la vieja Europa una educación de las niñas articulada en torno al aprendizaje de labores domésticas y un cuidadoso recorte de aquellas asignaturas prescritas para los varones: “...las niñas ni deben estudiar ni necesitan una cultura profunda, porque ello las puede distraer y alejar de su función principal, la de esposas y madres” (Subirats 1994:50).

Pronto este enfoque entraría en colisión con la filosofía liberal de la igualdad ante la ley. La ética del trato igualitario a los educandos no podía admitir diferencias formales en la educación de varones y mujeres. La concepción moderna de la educación en tanto sistema democrático y obligatorio de formación de ciudadanos y ciudadanas, instituía la no discriminación formal por razones de sexo y la igualdad de oportunidades en la educación. Pero sobre todo, la flamante concepción igualitarista aportaba al sistema educativo un apreciable beneficio: el libre acceso a una educación formalmente igualitaria deslindaba responsabilidad sobre las diferencias en las posiciones sociales que alcanzarán luego los individuos; puesto que todos recibían idéntica educación, la persistencia de desigualdades sólo podía ser atribuida a “diferencias naturales” de aptitudes y capacidades (Subirats & Brullet, 1988; Burin, 1998).

Finalmente, los logros de la política educativa feminista en el siglo XIX, contribuyeron a la toma de conciencia feminista, a la apertura de nuevos espacios de lucha y a fracturar de alguna manera la normalidad androcéntrica que al igual que el capitalismo, tiene que recomponerse permanentemente para poderse mantener (Yurén, 2033 p.148).

El papel de las mujeres en la educación, fue uno de los papeles más difíciles de obtener, no es difícil imaginar la forma en como nos “veían a las mujeres” en comparación con los hombres, para nosotras las mujeres la educación basada en conocimientos literarios o

matemáticos era “un desperdicio de tiempo” ya que nuestras actividades como “mujeres” eran distintas. La lucha feminista sin duda sigue en pie respecto a las necesidades que la sociedad antepone donde el ámbito educativo funge como guía en la construcción cultural y política de nuestro papel en la sociedad según nuestro género.

4.4 El acceso a la educación en la actualidad para hombres y mujeres.

La investigación de Pacheco y Sánchez (2021), muestra las brechas de cobertura en los niveles de educación obligatoria incluidos en la reforma de 2019 y los recursos necesarios para integrar a la población que no asiste a la escuela, para fines de este trabajo tomamos los datos que demuestran la cobertura que tienen las alumnas y alumnos de los diferentes niveles escolares con el fin de demostrar las diferencias en el acceso por razón de género

En la investigación señalada, se consideran los niveles de educación inicial, preescolar, media superior y superior debido a que son los niveles con brechas más amplias en la tasa de cobertura bruta. El nivel de educación primaria tiene una cobertura superior a 100 % debido a que hay niños y niñas que cursan fuera de la edad típica, y en nivel secundaria hay una cobertura de 96 % de las y los adolescentes de 12 a 14 años SEP, (2021). Por tanto, no se incluyen en este ejercicio.

En el ciclo 2020-2021, las brechas de cobertura aumentaron con respecto al ciclo 2019-2020, debido a la falta de políticas para evitar el abandono escolar durante la pandemia, lo cual resultó en 5.2 millones de alumnos de entre 3 y 29 años que no se inscribieron al ciclo escolar 2020-2021, en todos los niveles. Las principales razones fueron la COVID-19 y falta de recursos económicos INEGI, (2021).

En 2021, a nivel nacional, hay una tasa bruta de cobertura de 3.4% en educación inicial, 67% en preescolar, 82.5% en el nivel media superior y 35.5% en el nivel superior. Los dos niveles con la tasa más baja de cobertura fueron los integrados en la Reforma Educativa de 2019. Por sexo, en educación inicial, preescolar y superior, la diferencia de cobertura a nivel nacional es menor a 2% entre hombres y mujeres. En el caso del nivel medio superior, la brecha es más amplia: 78.6% de los hombres estudian este nivel educativo, porcentaje menor al de las mujeres, que tienen una cobertura de 86.4% (pág. 2).

Otro documento que nos permite conocer el acceso de hombres y mujeres a la educación en México , así como su situación actual en la educación, es el Sistema Educativo

Nacional 2019-2020, PCSEN (2020), que nos presenta datos sobre el nivel de media superior:

-En México la eficiencia terminal en la educación superior de mujeres es del 73.3% mientras que en los hombres es de un 61.9%.

- En México el abandono escolar de mujeres en la educación superior es del 9.5% mientras que en los hombres es de un 14.8%

- En México la absorción en la educación superior de mujeres es del 94.8% mientras que en los hombres es de un 96.8%

Considero que estos estudios nos ayudan a conocer la desigualdad por razón de género existente en el acceso a la educación. Los datos sugieren que hay una amplia cobertura educativa, posiblemente gracias a las diferentes estrategias implementadas en el ámbito educativo. No obstante, se sigue observando segregación en las escuelas por diferentes características de las y los alumnos. Específicamente, estos datos muestran que a pesar de que son más mujeres las que asisten a la escuela en el nivel medio superior, disminuye este número al ingresar al nivel de educación superior. Es decir, un grupo importante de mujeres “se pierde” en el paso de bachillerato a universidad.

5. Perspectiva de género.

Hablar desde la mirada de la perspectiva de género permite reconocer las relaciones de poder que generalmente ejerce el género masculino sobre el género femenino y cómo estas relaciones de poder se reflejan conscientemente o inconscientemente al reproducir conductas discriminatorias que propician desigualdad en los diferentes ámbitos de nuestra vida, uno de ellos el educativo.

El término *género* sólo comienza a circular en las ciencias sociales y en el discurso feminista con un significado propio y como una acepción específica (distinta de la caracterización tradicional del vocablo que hacía referencia a tipo o especie) a partir de los años setenta. No obstante, sólo a fines de los ochenta y comienzos de los noventa el concepto adquiere consistencia y comienza a tener impacto en América Latina. Entonces las intelectuales feministas logran instalar en la academia y las políticas públicas la denominada “perspectiva de género” (Lamas, 1999).

Así según Gamba (2011): El concepto de “perspectiva de género”, en referencia a los marcos teóricos adoptados para una investigación, capacitación o desarrollo de políticas o programas, implica: a) reconocer las relaciones de poder que se dan entre los géneros, en general favorables a los varones como grupo social y discriminatorias para las mujeres; b) que dichas relaciones han sido constituidas social e históricamente y son constitutivas de las personas; c) que las mismas atraviesan todo el entramado social y se articulan con otras relaciones sociales, como las de clase, etnia, edad, preferencia sexual y religión. La perspectiva de género opta por una concepción epistemológica que se aproxima a la realidad desde las miradas de los géneros y sus relaciones de poder. Sostiene que la cuestión de los géneros no es un tema a agregar como si se tratara de un capítulo más en la historia de la cultura, sino que las relaciones de desigualdad entre los géneros tienen sus efectos de producción y reproducción de la discriminación, adquiriendo expresiones concretas en todos los ámbitos de la cultura: el trabajo, la familia, la política, las organizaciones, el arte, las empresas, la salud, la ciencia, la sexualidad, la historia. La mirada de género no está supeditada a que la adopten las mujeres ni está dirigida exclusivamente a ellas (pág.3).

La transversalización de la perspectiva de género podría solucionar los desequilibrios que existen entre mujeres y hombres, desequilibrios que suelen reflejarse en relaciones de poder. Por ejemplo, la perspectiva de género propone la modificación de las estructuras sociales, los mecanismos, las reglas, prácticas y valores que reproducen la desigualdad.

Ahora bien, la perspectiva de género nos permite descubrir problemáticas como las relaciones de poder entre ambos géneros, así como la construcción social y cultural del género femenino y masculino, por ello, es importante conocer como aterrizamos estas problemáticas en el ámbito educativo, así como preguntarnos ¿cuál sería el impacto de estas problemáticas en este mismo ámbito? Ya que la escuela suele convertirse en nuestra segunda casa, el lugar donde mayormente convivimos con otros, sin duda es pertinente hablar de estas problemáticas dentro de la educación en las siguientes líneas, retomando la perspectiva de género desde el ámbito de la educación.

5.1 Perspectiva de género en educación.

Abordar la educación desde la perspectiva de género permite transformar la idea de resaltar y hacer menos al otro por el hecho de pertenecer al género masculino o femenino, esta idea de tener un papel dominante o sumiso en la sociedad suele tomar fuerza en el sistema educativo, por ejemplo, para acceder a los servicios que brindan el sistema educativo se hace una distinción entre las y los alumnos, así como las tareas que los docentes suelen asignar a estos mismos de acuerdo a sus características como mujeres y hombres que la sociedad ha impuesto, de aquí la importancia de abordar la perspectiva de género en la educación como herramienta importante para llegar a la coeducación.

En un ensayo hecho por Marreo Peniche (2019) que tiene como objetivo evaluar la importancia de implementar el pensamiento feminista y la perspectiva de género en el ámbito educativo, como herramientas indispensables para exponer y denunciar desigualdades de género, se afirma que, si se analiza el ámbito educativo desde una perspectiva histórica, podría observarse cómo, generalmente, la mujer ha sido ubicada en una posición inferior al hombre. Primero, por el denegado acceso que tenían las mujeres a la educación; luego de lograrlo, era muy limitado el campo de conocimientos al que podían aspirar. Con posterioridad, y tras muchas batallas feministas, la mujer accedió totalmente a la educación, pero sus conquistas no aparecían en los libros de texto, era invisible. Por tanto, en la educación, esa ha sido la principal tarea de la crítica feminista: hacer visibles a las mujeres y exponerlas, no como víctimas sino como iguales en el proceso de creación de conocimientos. Resultan oportunos los planteamientos de Valdivieso (2007) donde argumenta que, “utilizar la perspectiva de género implica reconocer... que una cosa es la diferencia sexual y otra cosa son las atribuciones, ideas, representaciones y prescripciones sociales que se construyen tomando como referencia a esa diferencia sexual” (p. 14).

Según González (2010), en la perspectiva de género en el sistema educativo de Jalisco hablar de género en educación se refiere a que niñas y niños, mujeres y varones sean capaces de comenzar a transformar patrones valorativos y de conducta que les permita efectivamente adquirir diferentes destrezas y habilidades desde el respeto a sus

diferencias sexuales y de género, como un principio pedagógico que enriquezca a las personas. Son estos supuestos, desde luego, el propósito de transversalizar la perspectiva de género como política pública. Marco normativo de género en la educación.

La educación con perspectiva de género implica la formación de la nueva personalidad del individuo sobre la base de la equidad entre los sexos, buscando alternativas que le permitan acceder de manera igualitaria a los servicios que brinda el sistema educativo que gradualmente se transforma y sin discriminación, con el fin de obtener educación igualitaria fortaleciendo la diversidad entre alumnas y alumnos de las escuelas.

En el estudio hecho por Ochoa Ayala y Fariño López (2009), se intenta reflejar un poco de la concepción de género y las relaciones de poder que se dan entre los alumnos de Nivel Media Superior. Este estudio tuvo por objetivo la exploración de esta tendencia en los jóvenes adolescentes, a través de un cuestionario de 22 preguntas en donde se analizaron las respuestas por un lado de varones y por otro de chicas. La muestra que se utilizó fue de 150 alumnas y 150 alumnos que se ubican entre los 16 y 20 años de edad. Algunos resultados que llaman la atención para esta investigación son los siguientes:

-Acerca de la percepción que se tienen de los privilegios sociales que cada género goza, encontraron que un 22% de las mujeres perciben que no existen privilegios hacia uno u otro sexo. Mientras que solo el 1% de los hombres perciben que existen privilegios hacia el sexo femenino.

-En cuanto a la percepción del papel de la sociedad en los roles femenino-masculino, el 61% de los hombres opinan que la sociedad establece dichos roles, mientras que el 48% de las mujeres opinan que este papel es relativo.

-En cuanto a los papeles de autocuidado físico para las mujeres y dominio físico en los hombres, la tendencia es conservar el estereotipo social del cuerpo femenino (delgado y pequeño) y masculino (fuerte y con músculos), la expresión de emociones sigue siendo más fácil para las mujeres en ambos grupos.

Este estudio refleja la idealización que tienen los adolescentes en cuanto a la concepción que la sociedad construye entre ser “mujer y hombre”. Además, es importante mencionar la normalización de las mujeres ante los roles que la sociedad establece para ellas, aun cuando estos roles las condicionen a seguir patrones que muchas veces son pasivos y poco valorados a comparación de los roles establecidos en los hombres.

5.2 Roles de género en la escuela.

Los roles de género tienen un papel importante para comprender nuestro comportamiento “normal” en la sociedad. Los roles de género establecen normas, conductas, así como formas de pensar y sentir que la sociedad impone de acuerdo al género al que perteneces. Estas normas, conductas y formas de pensar y sentir se ven reforzadas en el ámbito educativo construyendo un papel para las alumnas y alumnos a lo largo de su formación.

A) Definición de rol de género

“El papel (rol) de género se configura con el conjunto de normas y prescripciones que dictan la sociedad y la cultura sobre el comportamiento femenino o masculino. Aunque hay variantes de acuerdo con la cultura, la clase social, el grupo étnico y hasta el estrato generacional de las personas” (Lamas, 1986; pág.188).

B) Roles de género en la escuela.

“Existe una vinculación entre el papel de la educación y el rol del género a través del abordaje de temas como las relaciones sexistas en la educación, formas de discriminación y transversalización de género en la educación. En la educación actual hemos normalizado la desigualdad, lo que ha influido en que tanto hombres como mujeres adopten estos roles consciente o inconscientemente. Por lo tanto, es innegable el papel que la educación ha tenido en la reproducción de los modelos de desigualdad y jerarquización entre hombres y mujeres” (Castillo Sánchez y Gamboa Araya, 2013, pág.1).

Al respecto, Acker (2003) puntualiza que una explicación común para dar cuenta del fracaso de las mujeres para alcanzar una posición “privilegiada” es la que otorga la responsabilidad a los padres, a las escuelas y otros agentes socializadores que ha hecho que la mujer, desde su infancia, desarrolle una serie de características que no facilitan el éxito, principalmente en campos tradicionalmente dominados por hombres.

En educación existe una tendencia de las y los docentes a prestar mayor atención a los hombres (en casi todos los aspectos), discriminar lingüísticamente entre ambos sexos y señalar comportamientos diferentes entre ellos y ellas. Esto implica que se nos suele

reconocer con la palabra “alumnos” para el género masculino y femenino por igual, la diferenciación en los comportamientos se ven reflejados cuando es normalizada y atendida la mala conducta de los hombres, mientras que a las mujeres se les toma más en un papel pasivo (Subirats y Brullet, 1999).

Tomé (1999) y Graña (2008) indican que “la escuela recibe a hombres y mujeres socializados en géneros masculino y femenino, esta puede jugar dos papeles: ayudar a reforzar, mantener, producir y reproducir los estereotipos de género” (pag.4). Por tal motivo, Subirats y Brullet (1999) señalan que: “aunque el género ya ha sido adquirido, en parte, al entrar a la escuela, esta puede reforzar su construcción, modificarla o incluso colaborar con su desconstrucción” (Pág.9). Por su parte, Acker (2003) entiende que “El género es un principio organizador ‘mayor’ en la educación que se aplica a uniformes, asignaturas curriculares, prácticas administrativas, actividades de clase y uso del espacio en el aula y fuera de ella” (pág.2). Tanto es su influencia que, según la autora, es sorprendente la forma en que las escuelas mixtas han usado el sexo como un clasificador administrativo para organizar los registros, organización del mobiliario en las aulas, para hacer filas, entre otros. La autora apunta que el análisis de los regímenes de género, códigos de género o currículo oculto no pueden culpar al profesorado, pues su acción parece afianzada en la tradición y en la rutina, por lo que se requiere tomar acciones concretas para corregir dichas prácticas.

Dado que el sistema educativo ha sido diseñado desde los hombres y para los hombres, el fin es la reproducción de la masculinidad. Debido a ello, las mujeres continúan siendo figuras secundarias. Como ninguno de los comportamientos femeninos concuerdan con el sistema educativo, muy pocos de estos son transmitidos por la escuela, y los que sí han sido contemplados se transfieren en la forma de un valor subordinado. Así, aunque destaquen académicamente no podrán tener las mismas oportunidades, por lo que realizan el aprendizaje de la subordinación sin combatirla, aceptándola (Subirats y Brullet, 1999, p.15).

Hasta ahora, los roles de género son parte de la construcción cultural que los sujetos construyen, estos roles de género son reforzados en la escuela por parte de los diferentes agentes que participan en ella, incluso como nos describen los autores el

género es algo que construimos a lo largo de nuestra vida reforzado por nuestra cultura y círculos sociales, así tomamos papeles de hombres y mujeres, que en el ámbito educativo se convierten en papeles de las y los alumnos. Sin embargo, retomando la idea de Subirats y Brullet (1999) “aunque el género ya ha sido adquirido, en parte, al entrar a la escuela, esta puede reforzar su construcción, modificarla o incluso colaborar con su desconstrucción” (p.9), mediante el taller se pretende que las y los docentes modifiquen lo que creen correcto y “normal” para cada género.

5.3 Estereotipos de género en la escuela.

Los estereotipos, son generalizaciones preconcebidas sobre los atributos o características de la gente en los diferentes grupos sociales (Laird y Thompson, 1992). En el caso de género, según los estereotipos son “atributos asignados a hombres y mujeres en función de su sexo” (Colás y Villaciervos, 2007).

Los estereotipos de género nos dan patrones de conducta en función de nuestro sexo (femenino o masculino), que día a día llevamos a cabo, ya que nuestra cultura construye lo que “debemos ser”. Como consecuencia trae desigualdad en los diferentes ámbitos uno de ellos es el ámbito educativo ya que trae consigo el no permitir que haya una educación libre de diferenciación por razón de género, característica importante de la coeducación, esta diferenciación dentro de la práctica docente suele verse reflejada por ejemplo en el currículum oculto.

Mediante la educación informal y el currículum oculto, las personas somos educadas desde el nacimiento de forma inconsciente. Así, quedan en nuestras mentes fijados determinados valores característicos de nuestra cultura que determinarán tanto nuestra forma de pensar, como nuestro comportamiento. Se generan en el contexto de la familia y se van consolidando en otros ámbitos como la escuela o la relación con los iguales (García, 2020, p.10).

Retomando la idea de la autora, nuestra cultura nos va imponiendo una ideología que va a determinar el modo de comportarnos según el sexo con el que nazcamos y que estas ideas se reproducen y refuerzan por medio de diferentes agentes de socialización, más adelante García (2020) nos dice que “Esta realidad, hace referencia a lo que conocemos como estereotipos de género, cuya consecuencia final es la desigualdad entre hombres y mujeres que afecta a diferentes dimensiones de nuestro día a día” (p.10) y que como ya vimos en líneas atrás en el tema de perspectiva de género se manifiesta una lucha de poder entre la mujer y el hombre.

Partiendo de los estereotipos de género, que los sujetos van asumiendo a lo largo de su desarrollo, se van formando unos patrones de comportamiento para actuar en el día a día. Estos modelos mediante los que nos comportamos “son la parte visible y observable de un fenómeno que el sentido-común designa como diferencias entre sexos, pero por

detrás de esta evidencia observable se esconde la determinación de una ideología que es compartida por ambos sexos” (Amancio,1994).

De esta forma los estereotipos de género juegan un papel importante para comprender nuestro comportamiento en los diferentes espacios donde socializamos, uno de estos espacios es la escuela aquel círculo donde solemos transmitir nuestras formas de pensar o actuar desde lo que hemos aprendido de nuestra cultura. Esta podría ser una razón por la que los profesores normalicen ciertas conductas que recrean en sus alumnas y alumnos, como la diferenciación en la participación de mujeres en actividades deportivas en comparación a la de los hombres o la poca percepción de aprovechamiento académico de los hombres en comparación al papel de las mujeres sumisas que acatan las reglas y obtienen mejores calificaciones. Los estereotipos son construcciones sociales que nos limitan a mujeres y hombres en nuestro actuar, sentir y pensar en los diferentes espacios y momentos de nuestra vida estudiantil.

6. Violencia de género

La violencia de género es la consecuencia de los estereotipos de género que se nos imponen culturalmente, por esto, es común reproducirla dentro de los diferentes espacios en los que convivimos como la escuela, la casa, grupos deportivos, entre otros. Siendo esta violencia de género ejercida mayormente por las personas que están empoderadas por alguna jerarquía.

La violencia, desde la Organización de las Naciones Unidas (ONU), se refiere a todo acto de violencia sexista que tiene como resultado posible o real un daño físico, sexual o psíquico, incluidas las amenazas, la coerción o la privación arbitraria de libertad, ya sea que ocurra en la vida pública o en la privada (ONU, 1995). Mientras que la violencia, según Expósito (2011), es “la coacción física o psíquica ejercida sobre una persona para viciar su voluntad y obligarla a ejecutar un acto determinado” (p.127). Puede adoptar formas diferentes: física, verbal, psíquica, sexual, social, económica, etcétera. Unas formas de coacción que se han ejercido, en mayor o menor medida, a lo largo de la historia (Expósito, 2011).

La violencia de género se ha ido impregnando de significado social con el tiempo, adulterando su definición original basada en el binomio inseparable de violencia y género. Así, satisfacer una necesidad de supervivencia se ha convertido en una conducta instrumental que introduce desigualdad en una relación interpersonal o mantiene una desigualdad subyacente y estructural. Es precisamente en este sentido que la violencia y el género se convierten en un binomio inseparable, ya que la primera se usa como mecanismo para conseguir un plus de presencia o influencia respecto a lo segundo (Expósito, 2011).

En la adolescencia, etapa dedicada de forma prioritaria a la construcción de una identidad propia y diferenciada, puede incrementarse la capacidad para modificar los modelos y expectativas básicos desarrollados con anterioridad, gracias a una nueva herramienta intelectual de extraordinaria utilidad: el pensamiento formal, que permite un considerable distanciamiento de la realidad inmediata, imaginar todas las posibilidades y adoptar como punto de partida del pensamiento lo ideal, lo posible (en lugar de lo real) (Díaz, 2003).

La violencia surge en una relación de desigualdad, se origina a partir de una posición y condición de superioridad de quien la ejerce y del estado de subordinación de quien la sufre. Esta asimetría, en términos de poder, no sólo reestructura las posiciones de los sujetos implicados en cada episodio, sino además hace que la violencia sea socialmente tolerada (Torres, 2001).

La violencia de género tiene un origen social, denominado estereotipos de género; los cuales han impedido el desarrollo de las potencialidades humanas. A las mujeres se les ha enseñado a ser sumisas y pasivas; el estereotipo para los hombres implica agresividad, fuerza y dominio hacia las mujeres. En ese sentido, la cultura patriarcal cosifica a las mujeres como objeto sexual y los hombres pueden apropiarse de su cuerpo (Lamas 1995).

6.1 Violencia de género en la escuela.

La violencia de género afecta mayormente al género femenino donde la cultura patriarcal normaliza conductas de sumisión y discriminación por parte del género masculino en los centros educativos, siendo así, este un antecedente importante para eliminar estas conductas en las y los docentes al ser un ejemplo a seguir por sus alumnos que traiga como resultado una educación equitativa, una educación apegada al paradigma de coeducación. En las escuelas de todos los niveles educativos y contextos, se viven día a día actos de violencia de género, la cual forma parte de la cultura patriarcal, se manifiesta abiertamente desde tiempos remotos (Ruiz y Ayala, 2016).

La Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia en el artículo 10, define la violencia Laboral y Docente como la que se ejerce por las personas que tienen un vínculo laboral, docente o análogo con la víctima, independientemente de la relación jerárquica, consistente en un acto o una omisión en abuso de poder que daña la autoestima, salud, integridad, libertad y seguridad de la víctima, e impide su desarrollo y atenta contra la igualdad. Además, en el artículo 12 de esta misma ley describe que la violencia docente son aquellas conductas que dañen la autoestima de las alumnas con actos de discriminación por su sexo, edad, condición social, académica, limitaciones y/o características físicas, que les infligen maestras o maestros.

Buquet y sus colaboradoras (2013) ejemplifican estos tipos de violencia. Encontraron que 49.3% de las alumnas; 45.8% de las profesoras de asignatura y 39.5% de las investigadoras han sido acosadas, en la institución, por algún compañero de trabajo o de estudio. La violencia es selectiva y está dirigida hacia quien tiene menos poder, por lo que las mujeres, niñas y ancianas, son las más susceptibles a ser víctimas.

Estos datos visibilizan la violencia escolar que se encuentra presente en las tradiciones, costumbres, rituales, interacciones y decisiones que adoptan en ocasiones maestros, alumnos y autoridades educativas, es una parte central de la cultura que se promueve y se reproduce en las escuelas (Gómez y Zurita, 2013).

La escuela es un espacio central en la reconstrucción y difusión de contenidos culturales que condicionan los comportamientos sociales según los modelos dominantes vigentes en un tiempo y espacio determinado, por lo que se reconoce que el orden simbólico de

género es producido y reproducido en gran medida a partir de la escuela (Andrés, 2000). Esta cumple un papel básico en la reproducción de las relaciones patriarcales, asignando roles sexuales específicos para hombres y mujeres (Ramos, 2002; Bonal y Tomé 2002). Por una parte, en ella se aprenden normas, valores y pautas de conducta que favorecen la interiorización de los patrones sexistas y patriarcales en la sociedad (Tomé, 2002).

La exclusión social que sufren las mujeres es la forma más cotidiana de violencia de género en las instituciones educativas. El trato entre docentes, planta directiva y administrativa es desigual hacia ellas. La presencia de mujeres en las escuelas no es sinónimo de equidad de género; existen grandes desigualdades en las oportunidades que tienen unas y otros en sus trayectorias académicas, de estudio y laborales (Buquet, 2011). La violencia de género se puede expresar en distintas formas de segregación, discriminación, acoso o falta de estímulo por parte de docentes, compañeros(as) y familiares hacia las estudiantes; ellas encuentran más obstáculos para ser reconocidas y viven más prácticas de exclusión en comparación con los hombres, especialmente en carreras con predominio masculino (Guevara y García, 2010).

No basta con conocer datos separados por sexo, como la matrícula, número de personas tituladas, número de becarios, los niveles salariales o los puestos de dirección ocupados por mujeres y hombres, también es importante conocer la manera en que, a partir del sexo y género, las personas pueden lograr prestigios y la notoriedad en los mismos términos y oportunidades; e indagar sobre qué sofisticadas formas toman la discriminación de género, el sexismo y la homofobia en el mundo académico (Palomar, 2005).

Otro tipo de violencia está relacionada con la exclusión de las mujeres dentro de los salones de clase y las actividades académicas, al respecto Buquet y sus (2013) señalan que las principales agresiones detectadas en la UNAM son: a) No les ceden el uso de la palabra en clase, si levantan la mano para participar son ignoradas(os), con el argumento de que les falta capacidad, puesto que el patriarcado dice que las mujeres "son emocionales y no racionales"; b) No las invitan a las salidas al campo, con la justificación de ser débiles y cansarse fácilmente, es decir, no soportan el mismo ritmo de trabajo que los hombres; o si están menstruando estarán de mal humor y arruinarán la convivencia

entre docentes y discentes; c) No les explican o dan asesorías, si las alumnas requieren apoyo académico extra clase, los docentes se niegan a asesorarlas, puesto que invertir el tiempo en su educación es una pérdida de tiempo, ya que con profesión o sin profesión, al final, se dedicarán a las labores domésticas; d) Les dan mayor carga académica (más tareas), con la finalidad de que se cansen y abandonen la escuela, además inventan excusas para que la tarea esté mal o incompleta; y e) Las interrumpen, sin disculparse, mientras ellas participan.

Otro tipo de violencia de género, a las que son expuestas las mujeres, son las agresiones psicológicas por parte de docentes y compañeros. Una forma de esta agresión es por medio de comentarios sexistas como: ¿Para qué estudian, si se van a casar? (Ruiz y Ayala, 2016). Estudios como el de Ayala et al (2010) señalan que los roles de género y la sexualidad han sido formas de dominación y represión femenina, utilizadas para discriminar a las mujeres, se considera a las mujeres como las únicas encargadas de la reproducción, socialmente se espera que ellas se casen y tengan hijos(as).

La Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH) (2016), mostró que a nivel nacional 44.8% de las mujeres mayores de 15 años vivió por lo menos un incidente de violencia durante el último año, esto en cualquier ámbito y por cualquier agresor. Según la publicación Mujeres y hombres en México 2020, elaborado por el INEGI e INMUJERES (2020) menciona que “El 17.4% de las mujeres que asisten o asistieron a la escuela durante el último año sufrieron algún incidente de violencia por parte de personal de la escuela o compañeros de un total del 48% en agresores” (pág.243).

Al considerar el tipo de violencia que experimentaron las mujeres de 15 años y más, por parte de cualquier agresor, se observó que 31.0% enfrentó violencia emocional, que consiste en acciones u omisiones que dañen la estabilidad psicológica de las mujeres como humillaciones, insultos o amenazas; el 17.5% sufrió violencia económica o patrimonial, es decir, acciones u omisiones encaminadas a controlar el ingreso de las mujeres o sus propiedades, incluida la percepción de un salario menor por igual trabajo; 12.8% padeció violencia física, esto es agresiones con el uso de la fuerza física o algún objeto o arma; y 23.2% fue víctima de violencia sexual (INEGI E INMUJERES, 2020).

6.2 Sexismo en la escuela.

El sexismo en la escuela nos permite comprender la desigualdad de género que se da en los centros educativos, ejercida por los diferentes agentes educativos que mantienen la distribución de materiales, espacios, servicios y participación en las y los alumnos, ser consciente de esta actitud nos permite comprender la falta de coeducación en las instituciones educativas y específicamente en los docentes que son modelos a seguir para sus estudiantes.

Por sexismo se entiende una actitud dirigida hacia las personas en virtud de su pertenencia a los grupos basados en el sexo biológico, hombres o mujeres. Conceptualmente, toda evaluación (en las dimensiones cognitiva, afectiva y conductual) que se haga de una persona atendiendo a la categoría sexual biológica a la que pertenece puede ser etiquetada como “sexista”, tanto si es negativa como positiva y tanto si se refiere al hombre como a la mujer. No obstante, en este campo de investigación ha habido cierta tendencia a circunscribir el sexismo a la actitud negativa hacia las mujeres (Expósito; Moya; y Glick, 1998). Glick y Fiske, (1996), entienden el sexismo como un constructo multidimensional que incluye dos conjuntos de actitudes sexistas (diferenciados, aunque relacionados entre sí): el sexismo hostil y el sexismo benévolo.

El sexismo hostil por su parte se refiere a la actitud negativa hacia las mujeres por el hecho de serlo, basada en su supuesta inferioridad o diferencia como grupo. Mientras que el sexismo benévolo se define como un conjunto de actitudes interrelacionadas hacia las mujeres que son sexistas en cuanto que consideran a las mujeres de forma estereotipada y limitadas a ciertos roles (Ryan, y Soledad de Lemus, 2010).

A) Sexismo en la educación.

La escuela, incluso cuando está liberada del poder de la iglesia, sigue transmitiendo los presupuestos de la representación patriarcal (basada en la homología entre la relación hombre/mujer y la relación adulto/niño), y sobre todo, quizás, los inscritos en sus propias estructuras jerárquicas, todas ellas con connotaciones sexuales (Bourdieu, 2000, p.108).

La educación, cumpliendo con su función de formación de las nuevas generaciones y de transmisión de los bienes culturales y del conocimiento científico producido, es responsable de reproducir las relaciones sociales. Cada sociedad plasma en un sistema de género los comportamientos y las relaciones entre los géneros con pautas y modelos y es así que las diferencias se traducen en desigualdades y jerarquías dentro del orden capitalista y patriarcal. Los roles femeninos y masculino se transmiten y refuerzan en la escuela. Estas formas de comportamiento que son impuestas por una sociedad y cultura determinadas, respondiendo al modelo hegemónico, responden a características de clase o grupo de trabajo. Los roles que se atribuyen a mujeres y varones es el desempeño de una conducta aprendida, de hecho, no es innato, ni natural por lo tanto cuestionable y modificable. Los géneros son continuamente redefinidos por la sociedad, no son nunca totalmente estables y se van modificando en relación con otros cambios sociales. Entonces, si bien se transmiten y refuerzan en el ámbito escolar su naturaleza histórico-social permite también el cuestionamiento y modificación de la relación de poder que existe detrás de los roles sexuales fijados (Contreras, 2011).

El sexismo , que impregna aún hoy a la educación formal y discrimina a la mujer dentro del sistema, está presente tanto en la posición de las mujeres como profesionales de la enseñanza, como en la selección y transmisión de contenidos, en la metodología, en la organización escolar, en los materiales didácticos y textos, en la omisión de las niñas y las adolescentes a través del lenguaje, en la interacción en el aula, en la invisibilización de la mujer en la historia y en la producción del conocimiento, en la transmisión de un conocimiento androcéntrico. Las mujeres están bombardeadas permanentemente por actitudes sexistas durante el proceso educativo, ocasionando inseguridad intelectual y condicionando su horizonte de posibilidades en el campo académico (Contreras, 2011).

El sexismo en la escuela es un aspecto importante a considerar respecto a los modelos que se transmiten en ella para hombres y mujeres, donde estos mismos se ven matizados por un modelo masculino hegemónico que pretende la “igualdad de sexos”, ya que tal como lo hemos abordado anteriormente la escuela de “todos” ha sido en primer lugar de hombres, por lo tanto, los diferentes agentes educativos normalizan actitudes discriminativas por razón de sexo.

Por tanto, es necesario que la escuela tome conciencia del importante papel que desempeña en el constante proceso de construcción de la identidad sexual y de la valoración social de ambos géneros, ya que a través de la educación (tanto en sentido nato como específico) se reproduce la tipificación sexual y se transmiten y desarrollan unos valores específicos (Sau, 1989).

El sexismo no es inherente al individuo, sino que las personas aprenden a ser sexistas por influencia de la sociedad. Nadie nace siéndolo. Los procesos de socialización, los modelos de comportamiento, la tolerancia social hacia estas actitudes están en la base de su permanencia. El miedo de determinados sectores masculinos a perder sus privilegios y su poder marcará la violencia hacia las mujeres, pudiendo hablarse de la existencia de un sexismo hostil, benevolente, moderno o neosexismo (Bosch; Ferrer, y Alzamora, 2006).

En el siguiente estudio hecho por Rivas y colaboradoras et al (2020), se muestran las creencias sexistas que tienen adolescentes pertenecientes a escuelas secundarias de España en este país los alumnos tienen entre 12 y 16 años que corresponde al primer año de preparatoria en México, el instrumento que sea aplico fue la Escala de Detección del Sexismo en Adolescentes (DSA). Se encontró lo siguiente:

- “Las mujeres son, por naturaleza, más pacientes y tolerantes que los hombres”. En torno a esa puntuación se encontraron los ítems 3, 8 y 17, que se refieren a las características de las mujeres respecto a su supuesta capacidad para dar afecto, tener mayor sensibilidad y su rol para la crianza de los hijos e hijas, que estarían relacionados con el sexismo benévolo.

- También se hallaron valores en torno al valor 1 (totalmente en desacuerdo) en el ítem 5 (Una medida positiva para acabar con el paro sería que las mujeres se quedaran en casa), así como en los ítems 9 (Atender bien la casa es obligación de la mujer) y 22 (La mujer que trabaja fuera de casa tiene desatendida a su familia), que están relacionados con el sexismo hostil y la idea de la diferenciación de género competitiva. Por lo tanto, entre el alumnado parece haber una mayor aceptación del sexismo benévolo, el cual proyecta una visión de las mujeres basada en el ensalzamiento de su sensibilidad y afectividad.

6.3 Sexismo en el currículum.

El currículum es una parte esencial de la práctica docente por lo mismo se vuelve fácil encontrar sexismos en él, este currículum se caracteriza por segregar a sus alumnas y alumnos por razón de género, aspecto importante que refleja la falta de igualdad que hay en los espacios escolares. Reconocer el sexismo en el currículum nos sensibiliza a tomar conciencia desde la coeducación para dejar de transmitirlo y reforzarlo en la práctica docente.

Una de las expresiones más claras de la existencia de sexismo en el sistema escolar se localiza en las diferencias en las tasas de participación de niños y niñas en diferentes asignaturas optativas y en diferentes tipos de estudios (Bonaf, 1997).

El análisis de la existencia del sexismo en la escuela permite comprender el origen de las jóvenes que eligen estudios poco valorados por la sociedad, que aceptan puestos profesionales subordinados, inferiores al nivel de estudios alcanzados, que en un futuro profesional desvaloren su trabajo fuera de casa o lo tomen como un complemento al del varón, incluso que consideren el cuidado de los hijos y las hijas y la familia como una atractiva y única opción de futuro (Moreno, 2000).

En todos los países industriales avanzados, sin excepción, se produce el mismo tipo de fenómeno: determinadas asignaturas y determinados tipos de estudios tienen una clara marca de género que se corresponde directamente con el <<género>> de las profesiones. De este modo, las matemáticas y los estudios técnicos en general son claramente masculinos, igual que determinadas ramas de la formación profesional. Las asignaturas de arte, las lenguas y las humanidades en general y determinados estudios de formación profesional, son claramente más escogidos por chicas (Bonaf, 1997).

Como consecuencia existe una afectación a las y los estudiantes, al tener una diferenciación de oportunidades en las diferentes profesiones que presentan diversas instituciones, esto reforzado por la selección de contenidos que vayan acorde a lo que como mujer y hombre corresponde. Tal como dice Bonaf (1997), "los contenidos seleccionados dan un trato diferente a las personas dependiendo de sus características físicas, psíquicas o sociales" (pag.18).

La realidad es que la educación se constituye en un vehículo propio para la discriminación. Nos forma en una determinada dirección y nos acostumbra a considerar unas cualidades y unas capacidades como socialmente válidas e interesantes. De hecho, hay muchos valores y actitudes que forman parte de ese denominado currículum oculto y son los que van a condicionar en gran medida los procesos de aprendizaje (Bonal,1997).

“El currículum oculto funciona de una manera implícita a través de los contenidos culturales, las rutinas, interacciones y tareas escolares. No es fruto de la planificación conspirativa del colectivo docente. Pero lo que es importante señalar es que, normalmente, da como resultado una reproducción de las principales dimensiones y peculiaridades de nuestra sociedad” (Torres, 1991, p.76).

Existen algunos estudios que reflejan la diferenciación que existe entre alumnas y alumnos por parte de las y los profesores en una institución educativa. Los estudios de Sara Delamont (1984) demostraron cómo los profesores y las profesoras prestaban mayor atención y dedicaban más tiempo a los chicos que a las chicas. Mientras que en el país de España existen trabajos que ponen de manifiesto cómo el profesorado les habla más a los niños que a las niñas (Subirast, 1985).

6.4 Comportamiento sexista del profesorado.

En este capítulo se pretende reconocer los comportamientos sexistas que tienen las y los profesores ante las y los alumnos para poder visibilizar la necesidad de sensibilizar al profesorado en temas de género y a su vez hacerlos conscientes de la desigualdad en su práctica docente, ya que, aunque ésta desigualdad es propia del sujeto, en el ámbito educativo suelen recrearla y reproducirla en las y los alumnos poniendo en el centro su comportamiento sexista en su práctica. Por ello es prioridad poner la escuela coeducativa en primer plano para así prevenir que se sigan reproduciendo estos comportamientos sexistas.

Desde un punto de vista tridimensional de las actitudes, se entendería por sexismo la respuesta evaluativa (positiva o negativa), cognitiva, afectiva y conductual ante una persona en razón de su pertenencia a uno u otro sexo biológico (Ferrer y Bosch, 2010, p.44).

En las clases apenas se aborda sistemáticamente la coeducación y la igualdad entre los sexos, salvo en algunos casos puntuales de profesorado especialmente comprometido. Por lo general, las y los docentes, apoyándose en la tradición de su profesión y en la falta de compromiso ante las propuestas de las administraciones públicas no suelen apoyar de forma decisiva el cambio y la innovación educativa (Moreno, 2000).

El papel de las y los profesores es esencial para entender la desigualdad que se da en los salones de clases, ellos tienen la responsabilidad de preocuparse o no por impartir una educación igualitaria tal como nos dice Moreno (2000), “son ellos y ellas quienes, con sus prácticas, con los contenidos que seleccionan y con el currículum oculto que transmiten, se constituyen en modelos y vehículos de socialización” (pág.19).

Al igual que las madres y los padres, también el profesorado se constituye en modelo de referencia para las niñas y niños. Su imagen viene conformada no sólo por el trato diferencial que tienen hacia casa uno de los sexos, sino que con los roles que reproducen y con las asignaturas que imparten también contribuyen a la transmisión del androcentrismo y de los sesgos sexistas (Moreno, 2000).

En muchos casos, el profesorado no es consciente de su papel en la transmisión de esos estereotipos sexistas ignorando, además, que “el currículum es el nivel más susceptible de ser cambiado por el profesorado” (Askew y Ross, 1991, p.11). Hay ocasiones en las que manifiestan una clara sensibilidad y de interés por la discriminación que por razón de sexo se da en las escuelas. Por lo general, carecen de conocimientos acerca de cómo se produce el sexismo e ignoran cómo sus propias acciones afectan y lo transmiten en el aula. Se desconoce cómo el lenguaje, las bromas, la selección de actividades o materiales didácticos que se hacen y que están realizados desde una cultura y un modelo científico y didáctico patriarcal, ignora y margina a las niñas y a las mujeres (Moreno, 2000).

Como dice la literatura, es indispensable tomar en cuenta las acciones que los y las docentes llevan a cabo a lo largo de sus clases con las alumnas y alumnos, ellos aparecen como un modelo de comportamiento al ser los representantes del grupo no solo en su transmisión de conocimientos sino de comportamiento, la poca sensibilización e importancia que toman los docentes en temas de género traen consigo una normalización de comportamientos sexistas, tal como dice Moreno (2000), tomar conciencia de los propios actos como profesionales de la enseñanza es, en mi opinión, el primer paso para llevar a cabo una educación no sexista.

Padilla, Martín y Moreno (1999), realizaron un trabajo de investigación con el alumnado al cual impartían clase donde pudieron comprobar cómo las alumnas manifestaban haber recibido un trato diferencial por parte del profesorado, tanto en la educación básica como en los niveles superiores por el hecho de ser mujeres, señalan que aunque el trato al varón siempre era preferente, a veces ellas recibían un trato destacado, que aunque estaba justificado en su aspecto físico y que suponía en sí mismo una ridiculización de las actividades y características que suponen propias de su sexo.

Núñez y sus colaboradores (1995), realizaron una investigación que aborda el tema del sexismo en centros educativos públicos no universitarios de Sevilla y que fue realizada durante el curso 1992-1993. El objetivo de este trabajo es aportar una serie de valoraciones y datos que faciliten la reflexión sobre la importancia que tiene la comunicación no verbal en la escuela y, sobre todo, el papel que ejerce la

metacomunicación en la fijación de estereotipos sexuales. En concreto, se han analizado las interacciones que se establecen entre el profesorado-alumnado y entre alumnos-alumnas desde la perspectiva de la comunicación no verbal. Estuvieron observando la dinámica de los centros educativos que permitiría identificar los elementos que consciente o inconscientemente sigue impidiendo una evolución de la escuela mixta que tenemos, hasta la escuela coeducativa que deseamos y necesitamos. Algunos resultados que se encontraron fueron los siguientes:

- En la ocupación de los espacios físicos llama la atención que el 16.8% de las alumnas están en los puestos delanteros del salón a comparación de los alumnos que son el 20.8%. Mientras que el 12.4% de las alumnas están cerca del escritorio del profesor a comparación del 12.9% de los alumnos.
- En las actitudes docentes estos se acercan a ayudar a sus alumnos en un 9.2% en niños mientras que con las niñas solo lo hace un 8.4%.
- En la zona del recreo en la mayoría de los casos son los varones los que suelen ocupar la zona central del patio y las niñas, las zonas periféricas.

7. Coeducación

Hemos llegado a la parte central y posiblemente más importante de este trabajo que es nuestro objeto de estudio “Coeducación”. Anteriormente ya se ha mencionado este importante concepto para prevenir los comportamientos sexistas en los centros educativos y que el desconocimiento de este mismo en las y los profesores provoca la poca sensibilización ante la desigualdad de género que transmiten y refuerzan en sus prácticas educativas.

La coeducación, en el momento actual, plantea como objetivo la desaparición de los mecanismos discriminatorios, no sólo en la estructura formal de la escuela, sino también en la ideología y en la práctica educativa. El término ‘coeducación’ ya no puede simplemente designar un tipo de educación en el que las niñas hayan sido incluidas en el modelo masculino, tal como se propuso inicialmente. No puede haber coeducación si no hay a la vez fusión de las pautas culturales que anteriormente se consideraron específicas de cada uno de los géneros (Subirats, 1988).

La historia que da origen al concepto y la práctica de la coeducación en la escuela está directamente relacionada con la evolución de la sociedad (Castilla, 2008).

La sociedad en general no se mostraba a favor de educar de forma igualitaria a mujeres y hombres, ya que los patrones de género asumidos hasta entonces estaban estereotipados, siendo muy claro lo que se esperaba de una mujer y de un hombre (Castilla, 2008).

El paso de un periodo a otro se da con la propuesta de nuevos elementos que buscan cambiar lo establecido, lo que antes se acostumbraba hacer, a lo que se oponen rasgos disruptivos que tratan de impedir los cambios, y también aparecen elementos que provienen de otros sistemas que actúan como apoyadores u obstaculizadores de estas transformaciones. Así, se hace evidente que la escuela no nació destinada a toda la infancia y que se requirió de muchas luchas para que se pudieran incorporar diversos grupos humanos, como las mujeres, que originalmente quedaron fuera de este proyecto alfabetizador original (Delgado,2015).

Un esperanzador porvenir, la coeducación, por ser de mayor amplitud y riqueza que el de enseñanza mixta, hace referencia a la práctica consistente en la cual alumnos y alumnas tengan igualdad de oportunidades, reciban el mismo tipo de enseñanza, se sometan a las mismas exigencias y responsabilidades, tengan idénticas evaluaciones (Delgado,2015). La coeducación supone y exige una intervención explícita e intencionada de la revisión de las pautas sexistas de la sociedad ya que desde ella se construyen y transmiten los estereotipos de lo masculino y lo femenino (Sánchez y Rizos, 1992, p.52).

Pero no podemos limitar la coeducación a una mera igualación de las condiciones de partida. La coeducación parte de la aceptación del propio sexo y de la asunción social de su identidad, de tal modo que cada individuo pueda construir su identidad social desde un autoconcepto positiva y saludable. Se trata, también, de propiciar la comunicación entre las personas de ambos sexos, basándose en el respeto mutuo, en el conocimiento acertado, en la aceptación y en el diálogo creativo, en la superación de sesgos sexistas, de lo masculino y lo femenino como categorías hegemónicas y autoexcluyentes (Sánchez y Rizos, 1992).

Como hasta ahora la literatura nos ha mostrado el lento pero destacado paso que se ha dado a las mujeres para estar dentro de los espacios educativos, hoy en día se habla de una escuela “coeducativa”, pero... ¿Es realmente cierto que hemos dejado atrás los estereotipos de género, los roles de género, la violencia de género en el ámbito educativo?

Al estar leyendo investigaciones donde han encontrado actitudes del profesorado desiguales, pude recordar e identificarme con muchas de ellas a lo largo de los 16 años de mi vida académica que hasta hoy he cursado como mujer, y que realmente no solo los docentes normalizan estas prácticas alejadas de un sistema coeducativo, sino que las y los alumnos las recibimos de manera pacífica para encajar en lo que se espera de nosotros según las y los profesores.

A) La coeducación para la escuela.

Hablar de coeducación en la escuela es un tema de controversia y trabajo arduo para la comunidad educativa que se ve implicada en la sensibilización de la perspectiva de género en su centro de trabajo, sin embargo, es importante entender el papel de la coeducación en la escuela, para saber cómo funciona su actuar al minimizar o erradicar comportamientos sexistas normalizados culturalmente así como el no reforzar prácticas educativas que se asignan según las relaciones de poder en la escuela.

El sistema cultural de escuela coeducativa tiene en cuenta las diferencias entre los grupos sociales y sexuales como factor relevante para la educación de niños y niñas. La variable género se convierte en una variable importante para el profesorado (Bonal, 1997, p.40).

En este sistema cultural el profesorado cree que la escuela mixta no garantiza la igualdad de oportunidades entre los sexos ni evita el dominio de un modelo educativo patriarcal. La escuela coeducativa hay que entenderla como una escuela que trabaja en una doble dirección: reducir las desigualdades entre individuos de cada sexo, derivadas de los diferentes procesos de socialización, y eliminar la jerarquía de lo masculino sobre lo femenino (Bonal, 1997).

El currículum, la pedagogía, la evaluación y la organización escolar se han de contemplar, en este sentido, como ejes fundamentales del proceso de enseñanza que hay que modificar para construir una escuela en la que el sexo de los individuos no determine su futuro laboral y personal (Bonal, 1997).

Bonal (1997), presenta los componentes del modelo de escuela coeducativa son pues los siguientes:

-Valores: La Escuela como institución dirigida a la eliminación de los estereotipos de género, de las situaciones de desigualdad social entre niño y niña, y de la jerarquía cultural entre los géneros.

-Normas: Atención a las necesidades específicas de cada grupo, al currículum intergenérico y a las condiciones de aprendizaje del grupo dominado.

-Legitimaciones: Escuela vista como reproductora de las desigualdades sociales y culturales.

-Conocimiento empírico: Conocimiento de las diferentes formas de expresión de la discriminación sexista.

Según Nigro (2010), una escuela coeducativa debe contemplar el abordaje transversal de prácticas y contenidos que se correspondan con una serie de valores sociales. De esta manera, nuestros mensajes no quedarán aislados o limitados a asignaturas, sino que sustentarán y reafirmarán a través del día.

El valor de las diferencias de sexo según Mañeru et al (1996), significa hacer visible la diferencia sexual femenina y que ésta tenga una traducción en la realidad social, que no pase inadvertida. Las y los profesores si quieren desarrollar una educación personalizada, de sujetos reales, tienen que partir de su diferencia sexual de la propia y de la de sus alumnas y alumnos. La escuela, que es uno de sus principales elementos, debe participar activamente en la construcción de unas relaciones humanas más igualitarias, como trata de hacerlo en otras situaciones discriminatorias. Muchos docentes están planteándose ya nuevas formas de actuación en este sentido e intentan hacer frente al objetivo de una escuela realmente coeducativa. Ciertamente, ello exige un esfuerzo innovador que incida positivamente en el desarrollo personal de los individuos, en el sistema escolar y en la sociedad (Rivera, 1994).

Las características de una escuela coeducativa, como en todo proyecto que se proponga eliminar el clasismo o el racismo, no pueden ser definidas de una vez por todas. Al tratarse de transformaciones profundas de las formas culturales, suelen producirse cambios de orientación en el propio proceso de transformación, lo que supone tener presentes tanto las acciones para seguir avanzando como las resistencias que todo cambio genera. Pero es posible ya señalar una serie de objetivos de cambio encaminados a la consecución de un sistema educativo en el que niños y niñas sean

tratados con igual atención y les sea concedido el mismo tipo de protagonismo, donde mujeres y hombres ocupen similares lugares de trabajo y tengan las mismas oportunidades de promoción, donde los valores atribuidos tradicionalmente a hombres y mujeres sean considerados igualmente importantes y transmitidos tanto a chicos como a chicas, porque forman parte del patrimonio cultural de la sociedad y son necesarios para la vida colectiva (Rivera, 1994).

7.2 Antecedentes de proyectos o programas de coeducación.

En el siguiente capítulo se describen los programas o proyectos que respaldan el trabajo actual del sistema educativo mexicano y español para llegar a tener una escuela coeducativa. Es importante mencionar que en México es difícil encontrar programas o estrategias que hablen de coeducación, estos hablan de igualdad de género, mientras que en España habla de coeducación, incluso más adelante describo un segundo plan de coeducación que es el más actual, pero que tiene como primicia una plan que informa y adentra a las y los maestros a entender la coeducación. Es importante mencionar que no se encontraron resultados de la aplicación de la estrategia, programa y curso mencionados en este apartado, debido a que solo se muestran como opciones para ingresar a ellos o solo son propuestas.

➤ Estrategia curricular en igualdad de género.

Según la (Organización de las Naciones Unidas [ONU], en México 2022):

Todas las escuelas del Estado de México integrarán la Estrategia Curricular en Igualdad de Género a partir de este ciclo escolar 2022-2023, desarrollada por el gobierno estatal con la asesoría técnica de la UNESCO, para que niñas, niños y adolescentes desde primaria y hasta educación media superior desarrollen habilidades para construir relaciones equitativas, libres de violencia y de discriminación, y tomar decisiones informadas, libres y fundamentadas (párr.1).

La Oficina de la UNESCO en México ha trabajado con la Secretaría de Educación del Estado de México desde 2021, acompañando el proceso de desarrollo de la Estrategia y durante este año ha colaborado en la elaboración de contenidos para los libros para profesores y estudiantes que distribuirá gratuitamente el gobierno estatal. En los próximos meses continuará participando en el diseño de secuencias didácticas que impacten significativamente en las prácticas sociales y culturales desde primaria y hasta preparatoria, (ONU,2022).

Los contenidos curriculares se construyeron a partir de los ejes de Igualdad de Género, Derechos Humanos y Cultura de Paz, y cuenta con conceptos básicos y la reflexión crítica de situaciones cotidianas para que tanto el alumnado como el profesorado

reconozcan la igualdad de género como un derecho humano, comprendan la forma en la que los estereotipos de género fomentan la desigualdad, distingan, prevengan y aborden comportamientos asociados a la violencia de género y a la discriminación, (ONU,2022).

Además, contribuye a fomentar una perspectiva desde la dignidad, la igualdad y la diversidad como parte del ejercicio de los derechos humanos, para establecer relaciones libres de violencia, eliminar la discriminación en todas sus formas y fomentar un diálogo que permita una cultura de paz, (ONU,2022).

Al revisar un poco el libro “Igualdad de género” para media superior llaman mi atención algunos puntos:

1. Me parece interesante los tres momentos que propone revisar este libro en cada tema: Observar: es un primer acercamiento al tema a partir de una pregunta y el análisis de situaciones. Reflexionar: se propone información para profundizar en el tema y plantear nuevas preguntas. Actuar: contiene sugerencias para poner en marcha cambios en tu vida cotidiana sobre la igualdad de género.

2. Las imágenes muestran las actividades que para la sociedad “pertenecen a las mujeres” como lo es cocinar, sin embargo el mensaje no es normalizar estas actividades sino cuestionar lo que se nos ha impuesto culturalmente respecto a lo femenino y masculino.

3. Ante los diferentes temas del libro, se cuestiona constantemente a las alumnas y alumnos según su forma de pensar y actuar, por ejemplo, en el capítulo dos “¿Todas las mujeres son tiernas, todos los hombres son rudos?” Menciona la forma en cómo se encuentran distribuidos los pasillos de juguetes en las tiendas departamentales y como cada pasillo se diferencia por colores como el rosa con juguetes para niñas (muñecas, trates, juguetes) y azul con juguetes para niños (carros, armas, aviones) y cuestiona a las alumnas y alumnos ¿Recuerdas tu juguete preferido de la infancia?, ¿tenía algún sesgo de género?

Desde mi punto de vista es un libro que aporta mucho en el proceso de sensibilización para las mujeres y hombres respecto a la distinción de género que se da en nuestro

contexto. Me agrada que el libro permita a las alumnas y alumnos cuestionarse todo el tiempo de cosas que ven normalizadas y que así como fueron construidas culturalmente no necesariamente se deben de sostener y reproducir cuando conocemos el cómo estigmatiza nuestro día a día.

➤ Curso de formación en género para docentes.

El Centro de Investigaciones y Estudios de Género (CIEG, 2019), imparte este curso con el objetivo de implementar la perspectiva de género y aportes de la pedagogía feminista en la práctica docente a través de un trabajo de planeación didáctica que impacte en la construcción de igualdad de género en el espacio educativo.

La duración del curso es de 20 horas distribuidas en 5 sesiones de 4 horas cada una. Está dirigido a docentes de nivel medio superior y superior de la UNAM.

Algunos temas y puntos de estos mismos que se desarrollan en este curso son:

1. Categoría de género: Sexo y género, mandatos de la feminidad y masculinidad.
2. División sexual del trabajo: Trabajo no remunerado y trabajos de cuidado.
3. Diversidad sexual y subjetividades de género: Heteronormatividad.
3. Desigualdad de género en el espacio educativo: Segregación por sexo en áreas de conocimiento, niveles académicos y espacios de toma de decisiones.
4. Violencia de género: Expresiones de violencia entre estudiantes, personal académico y administrativo.
6. Práctica docente con perspectiva crítica de género: Currículum oculto

Me parece muy pertinente este curso, considero que el centro de investigaciones y estudios de género de la UNAM realiza un trabajo constante, sin embargo, sería interesante que abriera las opciones a demás docentes no solo a los que pertenece a su escuela.

➤ Programa institucional de capacitación.

Según la Secretaría de las Mujeres [SEMUJERES, 2023], en aprender para la igualdad espacio virtual que promueve el desarrollo de competencias en el servicio público de la Ciudad de México, mediante cursos en línea y a distancia; se forma un programa institucional de capacitación. Este programa tiene como objetivo el facilitar conocimientos y desarrollar habilidades en materia de género, igualdad y derechos humanos de las mujeres, al servicio público, organizaciones de la sociedad civil, instancias académicas y ciudadanía, (SEMUJERES, 2023).

Este programa se divide en Ejes temáticos:

Eje 1. Género y Derechos Humanos

Eje 2. Vida libre de violencia

Eje 3. Transversalidad de la perspectiva de género

El programa se divide en tres niveles que se distribuyen según los conocimientos adquiridos, los cuales son:

N1. Formativo Básico: Se adquiere la base conceptual y el marco normativo en materia de género, derechos humanos y prevención y atención de la violencia contra las mujeres, además permite incidir en el cambio de las percepciones de la construcción sociocultural.

N2. Formativo Intermedio: Se desarrollan habilidades de análisis y síntesis para llevar a cabo acciones institucionales de manera sistemática, como protocolos o procedimientos de atención, entre otras

N3. Formativo Específico: Se desarrollan habilidades de análisis y aplicación para realizar tareas significativas, como diseño, planeación y evaluación de políticas públicas, programas o estrategias, mediante el uso de métodos o teorías.

Considero que es un programa bastante bueno para conocer la igualdad de género, me parece que tiene buen alcance para aquellas y aquellos que busquen conocer acerca de esta perspectiva de género y tengan la intención de poner manos a la obra en la violencia de género que se vive en nuestro contexto.

➤ Propuesta metodológica sobre la coeducación.

El Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades (IMIO), en colaboración con el Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE) y la cofinanciación de EEA-Grants pone en marcha el proyecto Plurales con el objetivo de desarrollar una herramienta que facilite la incorporación de cambios en el modelo educativo a través del desarrollo e implementación de Planes de Igualdad en las escuelas (IMIO; CNIIE Y EEA-Grants, 2015).

El objetivo general perseguido con la elaboración de esta guía es el desarrollo de una herramienta que facilite la implementación de planes de igualdad en los centros educativos que quieran adoptar la coeducación como modelo pedagógico y educativo. El plan de igualdad es el documento en el que se recoge el programa de intervención cuyo objetivo principal es introducir la coeducación en la práctica pedagógica del centro educativo. Lo deseable es que el plan de igualdad sea elaborado por la comunidad educativa en su conjunto (IMIO; CNIIE Y EEA-Grants, 2015).

Según el documento propuesta metodológica sobre coeducación (IMIO; CNIIE Y EEA-Grants, 2015), hay tres fases del proceso de elaboración de un plan de igualdad:

1. Diagnóstico de igualdad en el centro.
2. Diseño e implementación del plan de igualdad.
3. Seguimiento y evaluación del plan de igualdad.

Aunque este plan proviene de España, me parece muy completo para comenzar a entender y actuar acerca de la coeducación en nuestros espacios educativos, es indispensable que antes de aplicar un plan se tenga una base de conocimientos acerca de la coeducación para después así ponerlo en práctica.

Llama mi atención que si bien en nuestro país se está trabajando con perspectiva de género y no con coeducación, en la introducción de esta propuesta nos hablan de la importancia de tener visitas con perspectiva de género a las aulas educativas como herramienta para poder entender la permanencia de estereotipos y roles sexistas.

7.3 El papel del psicólogo educativo a cargo del diseño de un taller acerca de coeducación para la prevención de prácticas docentes sexistas.

En este último apartado enfatiza el papel del psicólogo educativo en la intervención con las y los docentes, así como las ventajas de que este profesional participe en el diseño del taller que aborda mi objeto de estudio “la coeducación”, un tema que como se ha demostrado a lo largo de nuestro marco teórico es trascendente para prevenir los comportamientos sexistas en las prácticas de las y los docentes y comportamientos que tienen lugar en la actualidad según los estudios mostrados anteriormente.

La psicología educativa se puede delimitar con respecto de las otras ramas de la psicología porque su objetivo principal es la comprensión y el mejoramiento de la educación. Los psicólogos educativos estudian lo que la gente expresa y hace en el proceso educativo, lo que los maestros enseñan y cómo sus alumnos aprenden de manera significativa en el contexto de un currículum particular, en un ambiente específico donde se pretende llevar a cabo la formación (Arvilla, Palacio & Arango, 2011).

Si la psicología educativa tiene como fin el mejorar la educación tal como nos dice la cita anterior, la educación tiene un papel importante en la igualdad de género en el que se ven implicados los diferentes actores educativos, según Osorio (2016) “Una labor básica de la educación es propiciar la consciencia de que cuando nos referimos a la igualdad de género, no nos estamos refiriendo a la “igualdad al hombre y/o mujer”, sino por el contrario, “igualdad entre ambos”, la igualdad que hace referencia al otro como igual y no que me hago igual al otro para poder ser como el otro” (pág.139).

Siguiendo este concepto, está claro que para hacer una consciencia o como anteriormente llamábamos sensibilización en la escuela al hablar de la igualdad entre ambos, se necesita la participación activa de los diferentes agentes educativos, para este trabajo nos centramos principalmente en uno, el o la docente que tiene a cargo no solo transmitir los conocimientos teóricos, sino formas de pensar, comportarse y sentir de las y los alumnos.

En la siguiente tabla compuesta por dos columnas, describo en la primera columna las funciones principales que según Osorio (2016) tienen los psicólogos educativos, mientras que en la segunda columna abordó la forma en que se relaciona con el diseño del taller que tiene como objeto de estudio la coeducación.

Tabla 1

Funciones del psicólogo educativo con relación en el diseño de un taller de coeducación.

Funciones principales del Psicólogo educativo.	Relación con el taller.
Guía a los docentes y directivos de la escuela sobre las estrategias de las que se puede tomar mano para solucionar los problemas que se presentan en las instituciones educativas y en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	El problema se basa en el sexismo que se transmite en las prácticas docentes que no permite a la escuela llegar a la coeducación, con las actividades del taller se pretende sensibilizar a los docentes para prevenir estas prácticas desiguales.
Hace parte del diseño de programas educativos a diferentes niveles, desde la educación infantil hasta la educación profesional, generando y proponiendo estrategias pedagógicas orientadas hacia el aprendizaje	El diseño de este taller tiene el fin de brindar actividades que contengan estrategias orientadas hacia el aprendizaje de la coeducación, para así poder eliminar el sexismo en los docentes.
Ofrece una formación constante y colectiva a manera de talleres relacionados con la formación académica a todos los agentes educativos	Es importante diseñar el taller con actividades sistemáticas que permitan a los docentes conocer la forma de prevenir prácticas sexistas y cuál es la forma de llegar a prácticas igualitarias que se acercan a la coeducación.

Fuente: Elaboración propia.

Este cuadro representa la pertinencia del papel de la psicología educativa con un problema sociocultural que se entrama con la perspectiva de género.

Según Hernández (1998) “existen áreas principales del quehacer académico-profesional del psicólogo educativo en las que existen líneas de investigación e intervención bien consolidadas” (pág.56). Estas áreas se pueden ver reflejadas en las funciones que anteriormente se abordaron y que se reflejan a su vez en el diseño del taller y sustento teórico-práctico de este trabajo.

- 1) Área del ámbito del alumno: Estudia las características de los alumnos (variables evolutivas, motivacionales, cognitivas, afectivas, de comportamiento) que intervienen en el proceso educativo, así como la evaluación del alumno y orientación escolar.
- 2) Área del ámbito del profesor: Estudia las características del profesor (variables cognitivas, afectivas y de comportamiento), así como los procesos de formación y evaluación docente.
- 3) Área de los procesos de interacción profesor-alumno: Estudia los factores y procesos que influyen en la interacción educativa entre alumno y profesor.
- 4) Área del ámbito del contenido: Estudia los procesos de diseño y evaluación del currículo (diseño, derivación, organización y evaluación curricular)
- 5) Área del ámbito del contexto: Estudia los procesos e influencia del contexto físico y sociocultural en la situación de enseñanza y aprendizaje (institucional, comunitario, social).

Finalmente retomando a Hernández (1998), la psicología educativa tiene paradigmas psicoeducativos que se han desarrollado tomando como base la investigación realizada en los distintos contextos educativos. Estas leyes, principios y hallazgos provenientes de los paradigmas provocaron en la psicología de la educación una concepción de disciplina aplicada, dependiente teórica y metodológicamente de las distintas disciplinas.

En el periodo de 1960 y 1980, se puede identificarse ya con cierta claridad la presencia significativa de cinco paradigmas psicológicos en el campo de la educación: el conductista, la orientación cognitiva, la humanista, el psicogenético piagetiano y el

sociocultural. Cada paradigma mantiene explícita o implícitamente una forma de introducirse en las situaciones educativas (Hernández, 1998).

Para fines de este trabajo y sustento teórico de la práctica del psicólogo educativo en un problema social y cultural como es la desigualdad, segregación y discriminación en las prácticas educativas por razón de género que se transmiten por medio de los docentes en su actuar ante sus alumnas y alumnos, retomo los paradigmas psicológicos en el campo de educación para explicar la concepción del maestro tejiendo la relación con su participación en comportamientos sexistas y la concepción de alumno como un ser que se apropia de las diferentes interacciones de su trayectoria escolar.

Desde el paradigma conductista, la enseñanza consiste en proporcionar contenidos o información, es decir, en depositar información (con un excesivo y pormenorizado arreglo instruccional) en el alumno, para que la adquiera. El programador- profesor, cuando estructura los cursos y hace los arreglos de contingencias de reforzamiento mencionados, está interesado en perfeccionar la forma más adecuada de enseñar conocimientos y habilidades (contenidos) que, se supone, el alumno habrá de aprender (Hernandez,1998).

La enseñanza que se tiene por cuestiones de género se ve transmitida por discursos y prácticas sexistas impartidas por profesores y profesoras, ellos utilizan estos reforzamientos para encontrar la forma adecuada de enseñar a sus alumnas y alumnos respecto a sus características pertenecientes a su sexo femenino o masculino, y mediante una serie de castigos privilegian la distribución de servicios así como la participación equitativa, teniendo como resultado una educación segregada que afecta a los procesos educativos.

Desde el paradigma humanista la educación se basa en la idea de que todos los alumnos son diferentes, y los ayuda a ser más como ellos mismos y menos como los demás. Una característica importante del maestro humanista; es que debe ser un facilitador de la capacidad potencial de autorrealización de los alumnos. Sus esfuerzos didácticos deben encaminarse a lograr que las actividades de los alumnos sean autodirigidas y fomenten el autoaprendizaje y la creatividad (Hernández, 1998).

Desde este paradigma es indispensable tomar en cuenta que las alumnas y alumnos son individuales y únicos, desde la coeducación se habla de apreciar la diversidad que se logra tener en un salón de clases desde un plano micro hasta en una escuela en un plan macro, el fin de apreciar esta diversidad es brindar oportunidades por igual a cada estudiante con el fin de reconocer que existen necesidades individuales entre hombres y mujeres que si se logran atender se obtendrán resultados que aportan un conjunto de aspectos que logran tener una aproximación a la coeducación.

Desde el paradigma cognitivo, la educación es un proceso sociocultural mediante el cual una generación transmite a otros saberes y contenidos valorados culturalmente, que se expresan en los distintos currículos, tanto los de los niveles básicos como los de los superiores. Dichos contenidos deberán ser aprendidos por los alumnos de la forma más significativa posible. Esto quiere decir que los contenidos curriculares deben ser presentados y organizados de manera tal que los alumnos encuentren en ellos un sentido y un valor funcional para aprenderlos (Hernández, 1998).

Desde la perspectiva ausubeliana, el profesor debe estar profundamente interesado en promover en sus alumnos el aprendizaje con sentido de los contenidos escolares, ya sea a través de una estrategia expositiva bien estructurada que promueva el aprendizaje significativo por recepción, o bien mediante una estrategia didáctica que promueva el aprendizaje por descubrimiento autónomo o guiado (Hernández, 1998).

Un pilar importante en la educación desde este paradigma es crear en los alumnos aprendizajes significativos y que estos mismos sean concretados en los diferentes ámbitos de los y las alumnas, de aquí radica la importancia de romper con estas prácticas sexistas normalizadas por los profesores, dejar de promover una educación sexista que se ve reforzada por estrategias poco igualitarias que complican un aprendizaje autónomo por parte de los alumnos y alumnas, dándoles así ciertas actividades conforme a su género.

Desde el paradigma psicogenético también conocido como el paradigma constructivista, Lerner 1996, resume en la siguiente cita la enseñanza desde esta perspectiva:

Sus rasgos esenciales podrían enunciarse así: enseñar es plantear problemas a partir de los cuales sea posible reelaborar los contenidos escolares y es también proveer toda la información necesaria para que los niños puedan avanzar en la reconstrucción de esos contenidos. Enseñar es promover la discusión sobre los problemas planteados, es brindar la oportunidad de coordinar diferentes puntos de vista, es orientar hacia la resolución cooperativa de las situaciones problemáticas (pág.98).

Según el paradigma constructivista psicogenético, el alumno es un constructor activo de su propio conocimiento y el reconstructor de los distintos contenidos escolares a los que se enfrenta. En principio el alumno siempre debe ser visto como un sujeto que posee un determinado nivel de desarrollo cognitivo y que ha elaborado una serie de interpretaciones o construcciones sobre ciertos contenidos escolares. Esto es, como un aprendiz que posee un cuerpo de conocimientos e instrumentos intelectuales (estructuras y esquemas: competencia cognitiva), los cuales determinan en gran medida sus acciones y actitudes en el aula (Hernández, 1998).

Para la aproximación psicogenética, el maestro debe encaminar sus esfuerzos docentes a promover el desarrollo psicológico y la autonomía de los educandos. El profesor debe asumir la tarea fundamental de promover una atmósfera de reciprocidad; de respeto y autoconfianza para el alumno, y debe dar la oportunidad de que el aprendizaje autoestructurante de los educandos pueda desplegarse sin tantos obstáculos, igualmente, esa atmósfera será en contexto adecuado para propiciar actividades cooperativas propuestas intencionalmente, que promuevan entre los alumnos los intercambios de punto de vista y el surgimiento de conflictos socio-cognitivos (Hernández, 1998).

Por lo que toca a su figura de autoridad, el docente deberá reducirla en la medida de lo posible, para que el alumno no se sienta supeditado a lo que él dice cuando intente aprender o conocer algún contenido escolar que se fomente en el alumno la dependencia y la heteronomía moral e intelectual. El profesor procurará respetar los errores (los cuales siempre tienen “un poco” de la respuesta correcta) y las estrategias de conocimiento

propias de los niños, y no deberá limitarse a exigir la mera emisión de la “respuesta correcta” (Hernández,1998).

Desde este paradigma es primordial brindar un espacio donde el alumno pueda tener un aprendizaje autoestructurante, desde la perspectiva de género los y las alumnas podrán reconocer su papel en la sociedad aun cuanto traiga consigo una carga sexista en lo que la sociedad reconoce como mujer y hombre, así como se esperaría del docente un papel flexible ante la diversidad de alumnas y alumnos que tendrá en su salón de clases, proporcionando las mismas herramientas para su proceso de enseñanza-aprendizaje.

La construcción de mi taller se sostiene en el paradigma sociocultural, de acuerdo a las características propias que toman el papel del profesor y alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sin ignorar cómo otros paradigmas pueden ser útiles como anteriormente se describió.

El profesor debe ser entendido como un agente cultural que enseña en un contexto de prácticas y medios socioculturalmente determinados y como un mediador esencial entre el saber sociocultural y los procesos de apropiación de los alumnos (Medina,1995).

Comparto la idea de que el profesor funge como mediador entre el saber sociocultural y los procesos de apropiación de los alumnos. Si lo abordamos desde la perspectiva de género nos daríamos cuenta que el saber sociocultural es eso que la sociedad construye y nos ordena normalizar a mujeres y hombres (comportamientos, roles de género, estereotipos de género), la apropiación de estos mismos se nos asignan desde pequeños pero los reforzamos en la escuela por medio de acciones docentes que se describieron anteriormente como el currículum oculto, la distribución de servicios desiguales, lo que esperan de una alumna contra lo que esperan de un alumno en sus capacidades intelectuales. Para así a través de actividades conjuntas e interactivas, el docente procede promoviendo zonas de construcción (Newman et al,1991).

Desde la óptica del paradigma sociocultural, el alumno debe ser entendido como un ser social, producto y protagonista de las múltiples interacciones sociales en que se involucra a lo largo de su vida escolar y extraescolar. Gracias a la participación en los procesos educacionales sustentados en distintas prácticas y procesos sociales, en los que se

involucran distintos agentes y artefactos culturales, el niño-aprendiz consigue aculturarse y socializarse y al mismo tiempo se individualiza y desarrolla su propia personalidad (Hernández, 1998).

Es por esta concepción del alumno que es importante pensar en las prácticas y discursos que las y los docentes transmiten en sus clases porque es parte del proceso educacional, para que a su vez por medio del diseño del taller el aculturamiento de los alumnos sea igualitario y tenga como resultado el poder desarrollar una personalidad fuera del sexismo.

8. Procedimiento del diseño.

Después de haber realizado un bosquejo acerca de las problemáticas que no permiten tener una institución coeducativa y así también conocer un poco acerca del concepto de coeducación, en el presente capítulo, se describen los procedimientos que se llevaron a cabo para identificar las necesidades de una preparatoria desde una perspectiva de género, se pretende diseñar un taller de coeducación para docentes de educación media superior. Este capítulo se dividirá en dos apartados. El primero describe el método y procedimiento que se empleó para recabar datos cualitativos, mientras que en el segundo se muestran los resultados obtenidos. En este capítulo también se establece el objetivo general y los objetivos específicos del taller, así como las estrategias para su seguimiento y evaluación.

8.1 Detección de necesidades.

1. Método

Como se describió anteriormente, una parte de este capítulo está destinada para dar a conocer el tipo de investigación que se llevó a cabo con el fin de comprender las dinámicas sexistas que sucedían en un espacio académico y así conocer las necesidades que tiene la escuela para minimizar el sexismo que en ella existe. Para esto, utilicé la técnica de observación participante, esta técnica me permitió recabar datos cualitativos y a su vez poder hacer un análisis de contenido, el resultado de este análisis expone ciertas categorías importantes que reflejan las necesidades de actuar en la educación desde la perspectiva de género y así lograr una escuela coeducativa.

Para fines de mi trabajo, decidí guiarme por medio de la investigación cualitativa, con el fin de comprender ¿Qué sucede en los espacios educativos que no permite tener una coeducación en su práctica? Los resultados que esperaba era el encontrar las necesidades en materia de igualdad de género de una preparatoria, a través de sus diferentes dinámicas, pero siempre comprendiendo las realidades de las y los maestros y estudiantes. Me baso en una pequeña definición que hace Flick (2015) acerca de la investigación cualitativa:

La investigación cualitativa utiliza el texto como material empírico (en lugar de los números). Parte de la noción de la construcción social de las realidades sometidas a estudio y se interesa en las perspectivas de los participantes, en las prácticas cotidianas y el conocimiento cotidiano que hace referencia a la cuestión estudiada (Flick 2015, p. 24).

Según Hernández y sus colaboradores (2015) “el punto de partida de una indagación cualitativa es la presencia del investigador en el contexto, donde comienza su inducción” (p.364). Como punto de partida de mi propia indagación cualitativa elegí el contexto de una preparatoria perteneciente al municipio de Ecatepec en el Estado de México. En esta preparatoria tuve la oportunidad de observar a varios grupos de estudiantes del tercer año y a las y los profesores, con el fin de indagar la dinámica de grupo, desde una perspectiva de género. La escuela pertenece al nivel de educación media superior, perteneciente al subsistema formal de los bachilleratos. Cuenta con una matrícula aproximada de 3000 alumnas y alumnos, 1500 en el turno matutino y 1500 en el turno vespertino y ofrece programas educativos con seis carreras entre las que se encuentran administración de recursos humanos, contabilidad, laboratorista clínico, laboratorista químico, mecánica industrial y programación.

En ese espacio educativo, llevé a cabo la técnica de observación que se refiere “al acto de fijarse en un fenómeno, a menudo con instrumentos, y registrarlo con finalidad científica” (Angrosino, 2012, p.105), con el fin de escribir lo que naturalmente pasaba en la preparatoria, durante 12 registros de observaciones.

Acudí 12 veces a la preparatoria, en un lapso de tres semanas. En promedio, cada observación que hice tuvo una duración de 120 minutos. Utilicé un diario de campo, en donde registré lo que pasaba en los salones y espacios de la preparatoria en los que estuve presente así como mi forma de sentir durante estas observaciones. Este diario me permitió llevar a cabo reflexiones sobre lo observado en cada visita y poder afinar detalles y procesos que no habían quedado claro en el registro observacional. Una vez que terminé estas 12 observaciones, realicé un análisis de contenido entendiendo este como “la técnica que permite investigar el contenido de las ‘comunicaciones’ mediante la clasificación en ‘categorías’ de los elementos o contenidos manifiestos de

dicha comunicación o mensaje” (Aignerren, 2009, p.4). Para llevar a cabo el análisis de contenido, realicé varias lecturas del registro de observaciones y del diario de campo. Posteriormente, identifiqué los pasajes y frases que consideré relevantes, a la luz de la teoría de coeducación e igualdad de género en escuelas. Esta identificación, permitió construir un libro de códigos. Este libro de códigos se puede consultar en la primera página de los anexos (Anexo1). Estos códigos fueron agrupados en tres categorías que se muestran en el siguiente apartado de resultados.

II. Resultados

En este apartado se muestran los resultados obtenidos de mi análisis de contenido. Las tres categorías corresponden al resultado del análisis de contenido que se hizo respecto a las observaciones hechas en la preparatoria, estas categorías aluden a la necesidad de plantear una acción que permita tener una escuela coeducativa.

Primera categoría: Diferenciación de género en la escuela.

Se refiere a las diferencias en las formas, tiempos y contenidos de participación, así como a la ocupación de los espacios e interacción entre hombres y mujeres. Algunos puntos importantes son:

- ❖ La participación dentro de los salones de clases es, en su mayoría, por parte de hombres y se concentran en las primeras filas cercanas al escritorio de su profesora o profesor.
- ❖ La interacción entre profesor-alumna y alumno se basa en diálogos pequeños cuando hay cercanía física. Por ejemplo, al revisar los cuadernos, el estudiantado solo entrega las actividades pendientes de revisión, el profesor los califica y regresa a sus lugares. En estas interacciones, el contacto visual es casi nulo. Por otro lado, la interacción entre profesora-alumna y alumno se caracteriza por el uso de bromas, así como pláticas de otras materias ajenas a la propia de la maestra en turno y tareas pendientes de estas materias ajenas, así como un acercamiento físico más cercano, como sentarse a lado de su escritorio o incluso estar de pie cerca de las docentes. Esto indica que las mujeres estudiantes suelen guardar más cercanía física con sus

profesoras y sostienen interacciones que implican algunos aspectos personales (como mirar a los ojos y hacer bromas).

- ❖ La ocupación de los espacios físicos de la preparatoria se distribuyen en cuestión de género. Por ejemplo, las canchas suelen ser ocupadas por alumnos que jugaban fútbol o basquetbol, mientras que las alumnas solían sentarse alrededor de las canchas para platicar, tomarse fotos o retocarse el maquillaje. Algo que llamó mi atención, es que los grupos de esta preparatoria se dividen de acuerdo con la especialidad técnica que cursan. La mayoría de los alumnos se encuentran en las especialidades que se caracterizan por tener un pensamiento matemático o informático, como programación, contabilidad y mecánica industrial. En cambio, las alumnas suelen estar matriculadas en las especialidades dentro del área de la salud y empresarial, como laboratorista clínico, laboratorista químico y recursos humanos.
- ❖ Durante mis observaciones, llegué a identificar interacciones entre estudiantes mujeres que podría calificarse como “sororidad”. Es decir, formas de apoyo y empatía entre mujeres. Por ejemplo un día en la entrada de la escuela, una policía me reconoció de días anteriores, dejándome ingresar, aun cuando su compañero también policía tenía dudas sobre permitir o no mi ingreso a la escuela. Las primeras veces que acudí al centro educativo, se me complicó encontrar el salón que iba a observar. En esas ocasiones, hubo alumnas que me guiaban si iban para el mismo lado o me describían el camino para llegar al salón indicado. Desafortunadamente no recibí ninguna forma de apoyo por parte de hombres, ni estudiantes, ni profesores, ni personal administrativo o de seguridad.
- ❖ Me pude percatar que las pláticas y comportamientos de estudiantes variaba dependiendo de su género: las alumnas centran su plática en voz baja y en estar más atentas a las actividades propuestas por los y las docentes. Incluso, la forma en que mujeres y hombres organizaban sus apuntes y otros materiales era distinto. Las mujeres tenían cuadernos limpios, cuidados y con apuntes caracterizados por colores, mientras que los hombres solían usar cuadernos descuidados, sucios y sin una organización en sus apuntes. Además, los alumnos platicaban constantemente de forma sexista, por ejemplo, al hablar de sus experiencias en sitios pornográficos.

En varias ocasiones llegué a observar que dibujaban penes en sus cuadernos, cuestión que les entretenía, divertía y les parecía chistoso.

La descripción de nuestra categoría “diferenciación de género en la escuela”, junto con los puntos importantes descritos, confirman la necesidad de actuar en este sistema educativo, coinciden con los datos expuestos anteriormente en el marco teórico. Quizá la sororidad sea un punto a favor de esta institución pero ¿Por qué tendría que venir el apoyo solamente de una mujer a otra mujer? ¿Por qué la guardia fue más accesible para dejarme ingresar a la escuela? Es importante siempre cuestionarnos “los puntos a favor” de una institución desde una perspectiva de género.

Segunda categoría: Violencia de género en la escuela.

Para comenzar a describir los resultados de esta categoría, me baso en la definición de violencia en la escuela de la Unesco (2023), que nos dice:

“Se refiere a todas las formas de violencia que tienen lugar dentro o fuera de las aulas, en los alrededores de las escuelas, en el camino hacia o desde la escuela, así como en línea y otros entornos digitales (párr.1)

La violencia en la escuela se ve envuelta en los actos de poder inherente a las relaciones interpersonales donde el sujeto dominado realiza las acciones que el dominador desea, causando así una diferenciación significativa. Aunque me es importante hablar de la violencia en la escuela porque a lo largo de las observaciones y documentos fue significativa, para fines de este trabajo prefiero hablar de violencia de género en las escuelas para referirme a las formas de violencia que ocurren en el espacio escolar por razón de género, es decir, aquellas relaciones de poder que hay de los hombres a las mujeres en su mayoría.

Algunos puntos significativos de estas relaciones de poder y formas que reflejan la violencia de género en la preparatoria son los siguientes:

- Las alumnas, al notar mi presencia como persona externa a la dinámica escolar, solían tener miradas de desconcierto y en ocasiones miradas despectivas. Incluso, en algunas ocasiones, me dirigieron comentarios pasivos-agresivos.
- En una ocasión, al ingresar a la institución, me encontré con un docente que me cuestionó mi papel en la escuela y aunque le respondí con claridad y amabilidad, mi explicación no fue suficiente para él y solo me dijo “Pásale pero de todos modos voy a preguntar”, con una mirada retadora. Esto, en conjunto con la revisión y cuestionamiento que se me hacía cada vez que ingresaba al plantel, me llevan a pensar en la importancia que tiene la vigilancia para esta escuela. Pareciera que una función fundamental de la escuela es vigilar quién entra y quién sale, con qué materiales, uniformes, peinados y arreglo personal ingresan al plantel. Además, mi observación me permitió registrar que son los hombres los que están más ávidos de llevar a cabo estas acciones de vigilancia, que en ocasiones no solo me violentaba, sino que restringía o condicionaba mi estancia en la escuela y la de algunos y algunas estudiantes.
- Las y los maestros suelen hacer uso de su autoridad en el salón, por ejemplo, cuando los alumnos no acataban la instrucción de cambiarse de lugar los y las maestras utilizaban frases como “no es pregunta, es una orden”, “rápido, no te voy a estar esperando”, “¿no entendiste lo que te pedí que hicieras?”. También las y los maestros suelen molestarse cuando se les cuestiona acerca de alguna actividad que dirigen. En una ocasión una alumna se refirió al maestro diciendo que el libro de actividades marcaba otra cosa que realizar. El maestro, molesto, volteó a decirle “pero no tenemos lo que pide esa actividad, mi amor”, la alumna repitió que solo mencionaba lo que el libro de actividades marcaba y el maestro le dijo “pasa entonces al pizarrón a escribir lo que pide tu actividad, así me gusta que me reten”. La reacción del docente muestra cierta condescendencia hacia la estudiante mujer.
- El control de la entrada a la institución suele tener un proceso que me implicaba tiempo. Desde la puerta se lleva un registro con previa cita, por ejemplo, la primera vez que fui a ver al director, no tenían conocimiento de que me iba a recibir, por lo que por teléfono me vocearon con su secretaria directa para asegurarse de la veracidad de mis dichos y aun así, me pidieron que me registraré. En algunas

ocasiones, me detuve en la entrada para anotarme en la agenda de acceso, incluso un maestro me llegó a hacer el comentario “¿ahora tú vas a dar la clase o qué? Jaja”. Además, me pedían una circular para ingresar de forma más “fluida” a la institución, misma que me entregaron dos semanas después de ingresar por primera vez a la preparatoria. En esa circular se explicaba lo que iba a realizar en la preparatoria, en este caso, las observaciones de la dinámica de las clases, mi nombre, la universidad y carrera de la que precedía. Además, se suponía que esta circular ya había sido mandada a los y las docentes y personas de la entrada, cosa que dudo porque muchos no sabían acerca de las observaciones que iba a realizar. Esto puede indicar una comunicación poco fluida al interior de la escuela. Los maestros y maestras suelen ser rigurosos con el acceso a sus clases, mucho más porque argumentaban que no tenían conocimiento de mi estancia en la institución, por ejemplo, algunos me decían que no tenían una dinámica en el salón o que regresara otro día, mientras que otros me permitían la entrada con la condición de tomar foto de la circular.

Esta categoría me resulta interesante, sin duda las relaciones de poder en los centros educativos son una realidad dentro de la práctica docente, entre las y los alumnos, policías de la entrada, entre otros. Desde los puntos anteriormente expuestos podría suponer que las mujeres nos vemos más expuestas a este “control”, o poco apoyo de algunos hombres por el simple hecho de no pertenecer a su género. Nos ven como un agente extraño o alguien que no pueda aportar algo bueno a su institución. Por eso mismo, los comentarios pasivos-agresivos que solían tener conmigo, los cuestionamientos en la entrada e incluso la poca comunicación que se tiene entre las personas que “controlan” el acceso a la institución y los directivos junto a los administrativos que te permiten la entrada a esta misma. Esta categoría refleja la necesidad de actuar ante estas relaciones de poder y control que generan la violencia de género en la escuela.

Tercera Categoría: Sexismo en la escuela.

Con sexismo en la escuela, me refiero a las actitudes, comportamientos y discursos hechos por los agentes educativos que separan, normalizan e invisibilizan el papel de una persona por pertenecer al género femenino o masculino en el centro educativo.

Los puntos importantes de resaltar de esta categoría son:

- La comunicación con el director en un principio fue solamente por medio de mi hermano. Ambos se conocen porque el director era profesor de mi hermano en su paso como estudiante en esta preparatoria. Más tarde fue su asesor de proyecto para titularse, reforzando la amistad que habían hecho años atrás. Se comunicaban a través de WhatsApp. Mi hermano solo me decía lo que el director le comunicaba, e incluso la primera cita en persona que tendría con el director para hablarle de lo que pretendía hacer en la institución fue organizada por ellos dos, ya que los correos que yo mandaba tanto a la escuela como al correo personal del director no eran contestados. Además, al platicar conmigo, me hizo ver que me percibía como débil, ya que cuando le comenté que si podía instalarme en un solo grupo durante un tiempo determinado, me dijo que podría “verme implicada en situaciones incómodas” ante sus alumnos. Al preguntarle tiempo después de este comentario, me platicó de alumnos que ingieren bebidas alcohólicas en la institución, o que por mi carrera los maestros y maestras podrían aprovecharse para dejarme el grupo a mi cargo o actividades con ellos.
- En una ocasión me encontraba en las canchas cerca de unas alumnas, que se mantenían hablando en voz baja, no muy lejos de mí y estas alumnas, se encontraban un grupo de cuatro jóvenes que tenían una plática con voz lo suficientemente alta para escucharse, en esta platica se describía el cuerpo de las mujeres que miraban en su celular con palabras como “Mira, está bien nalgona”, “Está bien buena”. Incluso recuerdo que hablaron de la hermana de uno de los chicos que se encontraba en ese grupo, diciendo “Sí está chida tu hermana”. Estos comentarios parecían causarles gracia por las risas que escuché. Desde mi percepción, podría decir que las estudiantes que estaban cercanas a mí, se sintieron incómodas porque se volteaban a ver mutuamente, incluso voltearon su cara a ver al grupo de jóvenes. Pero esto no

les importó a ellos. Las estudiantes se vieron en la necesidad de ignorar las expresiones de sus compañeros, continuando con su plática.

- Un día, al estar esperando la llegada de una maestra, tuve la oportunidad de platicar con grupo de alumnas y alumnos, en donde surgió el tema de la marcha del 8 de marzo del 2023. Cuando una chica habló acerca de las muertes de las mujeres (feminicidios), la violencia que ella vivió en una relación donde su exnovio había sido grosero e incluso la celaba y jaloneaba, algunos alumnos le respondían comentarios como “Nosotros también sufrimos violencia y nadie nos apoya...”, “Solo las mujeres se pueden quejar”. Incluso, recuerdo que una alumna dijo “no sé por qué se quejan tanto si debemos aceptar lo que nos toca como mujeres”.
- En la mayoría de las clases que observé, registré un empleo del género masculino por parte de las y los docentes para aludir a ambos géneros, que invisibiliza al género femenino, al decirles a todas y todos solo “alumnos”, “niños”, “guapos”.
- En diferentes clases, como la materia de temas de ciencias sociales y de orientación hacia los y las alumnas, podría decir que las y los docentes reproducen la separación y asignación de responsabilidades que como “mujer” pretenden asignar a las alumnas. Por ejemplo, utilizan el concepto de “virginidad” en las alumnas como juego. Recuerdo que en una ocasión, un maestro le dijo “pásale María” a una alumna y los demás se rieron. El maestro les dijo que no tenían por qué reírse, porque así se llama la mamá de Jesús, que es la virgen. Por lo tanto, ella podría llamarse María por mantener esa virginidad. En otra ocasión, pude observar que una docente, al hablar de la identidad de las alumnas, les comunica que pueden ser más que alumnas o estudiantes, también podrán más adelante ser “mamás, amas de casa, esposas, etc”. Mientras que en otra aula, al tratar el tema proyecto de vida, un docente se dirige a dos alumnas para expresarle con risas “no se deben preocupar en pensar su proyecto de vida, son mujeres y al final las van a mantener”.
- En una ocasión, al sentarme un rato cerca del patio principal, un alumno recreó violencia hacia una compañera cuando esta misma le pidió una tarea, el alumno le contestó “dile a tu novio, sino te va a complacer para qué te tiene como novia”. Incluso en una ocasión, uno de los maestros, al dejar pasar al salón a una alumna que llegó tarde, le dijo “Pásale princesa es tu salón, entra a la hora que tú quieras”.

- Las expresiones que hacen menos a las mujeres en la institución es constante entre los alumnos con comentarios como “Está chida” o “Ya te dije güey el cabello largo es para niñas”, o entre los profesores o profesoras con comentarios como “Órale ya alcanzan el timbre” o “Te encargo que la calmes por favor”. Cuando hablo de estas expresiones me es importante decir que hablamos de un lenguaje sexista que impide visibilizar a las mujeres, romper con estereotipos y prejuicios sexistas, incluso estos comentarios refuerzan los roles con los que culturalmente han sido y son considerados adecuados para mujeres y hombres en nuestra sociedad.
- Las expresiones de violencia no solo se reproducen entre hombres, también me encontré con alumnas que reproducen y normalizan estas expresiones con comentarios como “Mientras las mujeres no se aprendan a querer así mismas van a seguir permitiendo tanta violencia” o al hablar de las marchas feministas opinan que las mujeres “Se ponen bien locas”.

Esta categoría refleja la gran necesidad que se tiene en las escuelas por sensibilizar al profesorado acerca de sus discursos y prácticas sexistas ante sus alumnas y alumnos, ya que tanto para las alumnas como para los alumnos se vuelve muy fácil adquirirlas y reproducirlas constantemente en su vida cotidiana, además que terminan normalizando estas mismas prácticas sexistas. El sexismo en la escuela no permite tener una igualdad entre mujeres y hombres, pues desde la lógica que observé, el papel de las alumnas sigue siendo el de ser pasivas, mientras que el de los alumnos suele ser agresivo en forma “bromista”. Esto lo que implica es reproducir lógicas pedagógicas que contribuyen a reproducir estereotipos y normas de género que limitan el desarrollo y las oportunidades dependiendo del género de la persona. Por lo que esta categoría refleja la necesidad de tomar acciones ante la comunidad educativa con el fin de minimizar o eliminar el sexismo en la escuela, y así llegar a una educación coeducativa.

Como cierre de este apartado, presento una tabla que refleja las principales necesidades del profesorado para llegar a ser parte de una escuela coeducativa según las observaciones que realice, con el fin de poder presentar un resumen de los ejes articulados que retomaré para diseñar mi taller de coeducación.

Tabla 2

Principales hallazgos de la detección de necesidades.

Diferenciación de género en la escuela.	Violencia de género en la escuela.	Sexismo en la escuela.
<ul style="list-style-type: none"> ● Las participaciones dadas por las y los profesores, son en su mayoría por hombres y se concentran en las primeras filas cercanas a su escritorio. ● La interacción entre profesor-alumnas y alumnos es más tensa que entre profesora-alumnas y alumnos. ● Los espacios de actividades físicas o recreativas son mayormente utilizados por alumnos, mientras que las alumnas ocupan su tiempo en otras actividades o lugares de la escuela. ● Las especialidades que se imparten en la institución tienen un sello invisibilizado que pareciera controlar el acceso de mujeres en ciertas especialidades y el acceso de hombres en otras. ● No obtuve apoyo solidario de alumnos o policías de la entrada, 	<ul style="list-style-type: none"> ● Las alumnas al notar mi presencia solían tener miradas de desconcierto y en ocasiones miradas despectivas. Además de algunos comentarios pasivos-agresivos. ● Las acciones de vigilancia y control a la institución así como a los salones de clase, me violentaban, restringían y condicionaban mi estancia en la escuela y la de algunos estudiantes. ● Los maestros y maestras suelen tener actitudes violentas en el salón de clases abusando de su autoridad con las y los alumnos ● Existe una relación de poder entre las personas que realizaron mi proceso administrativo para acceder a los salones y los docentes, de ahí que no se les avisara en su mayoría mi estancia en la escuela y que muchos docentes condicionaran el acceso a sus clases. 	<ul style="list-style-type: none"> ● La comunicación con el director en un principio fue solamente con mi hermano, es decir una persona de su mismo género, ya que mis intentos por comunicarme directamente con él no funcionaron. ● Al tener la primera cita presencial con el director me dio la percepción que me notaba “débil” por ser mujer. ● Las pláticas de los alumnos suelen ser sexistas entre ellos mismos, al hablar del cuerpo de las mujeres despectivamente. ● Al hablar acerca de la violencia ejercida a las mujeres, los y las alumnas suelen normalizar estos actos de violencia. ● Existe un empleo del género masculino que invisibiliza el género femenino, por parte de los docentes. ● Los docentes reproducen la separación y asignación de responsabilidades que como “mujer” guían a las alumnas.

<p>solo de alumnas y una policia de la entrada.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● La interacción entre alumnos se ve diferenciada desde sus pláticas pasivo-agresivas, violentas hacia las mujeres, sus juegos sexistas entre ellos y su modo de organizar sus actividades escolares. Mientras que las alumnas mostraban en la mayor parte del tiempo una actitud pasiva. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Existen dos formas primordiales de interacción entre mujeres: la sororidad y la competencia, por un lado se encontraban las alumnas, docentes y policia que me brindaban su apoyo, mientras que por otro lado se encontraban aquellas miradas despectivas. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Los alumnos recrean violencia hacia sus compañeras con expresiones que les parecen graciosos y normales. ● Las expresiones de violencia también son recreadas y normalizadas por alumnas. ● Los maestros suelen tener expresiones que suelen tomar a broma los alumnos pero que estas a la vez minimizan y violentan a las alumnas.
---	--	---

8.2 Objetivo general:

Diseñar un taller de coeducación para profesores de nivel media superior que prevenga los comportamientos sexistas en su práctica docente.

8.3 Objetivos específicos:

- I. Conocer la dinámica de participación de las alumnas y los alumnos propiciada por los y las docentes en su clase.
- II. Identificar los estereotipos de género que se transmiten en los intercambios verbales entre profesor-alumno.
- III. Analizar los roles de género que los profesores refuerzan y esperan de sus alumnas y alumnos.
- IV. Conocer las necesidades de la plantilla docente respecto al tema de género para diseñar el taller.

8.4 Delimitación de contenidos.

En el siguiente capítulo se describen los contenidos por medio de dos fases “sensibilización e investigación-acción” que contendrá el taller de coeducación para profesores de educación media superior. Estos contenidos estarán enfocados de acuerdo con las necesidades que se detectaron anteriormente en el análisis de contenido, por lo que retomaré mis categorías convirtiéndolas en mis ejes articuladores que se atenderán en mi taller. Los ejes articulados son los siguientes:

- I. Diferenciación de género en la escuela.
- II. Violencia de género en la escuela.
- III. Sexismo en la escuela.

Objetivo general del taller:

Sensibilizar a los y las docentes sobre sus prácticas sexistas en la escuela, a través de actividades que reflejen la coeducación para poder prevenir estas prácticas.

Comenzaré este apartado definiendo el concepto de taller enfocado a la educación. Según Rodríguez et al (2012), usualmente el taller se concibe como la práctica educativa centrada en la realización de una actividad específica que se constituye en situación de aprendizaje asociada al desarrollo de habilidades manuales o tareas extraescolares.

También encontró que este se relaciona con toda actividad compartida, de carácter práctico o teórico-práctico, caracterizada por ciertos niveles de participación.

Partiendo de esta definición, el taller que diseño pretende ser teórico-práctico y para lograrlo retomo dos fases que Bonal (1997) propone. Estas dos fases tienen como objetivo responder a las necesidades detectadas en mis ejes de articulados, así como puntualizar la pertinencia de la coeducación en su práctica docente por medio de las actividades de este taller.

- Primera Fase: Sensibilización

Para poder entender la importancia de la sensibilización en el profesorado, retomo la idea de la Agencia de la ONU para los Refugiados (2018), que plantea que “La sensibilización puede fomentarse gracias a la realización de una serie de actividades para concienciar a las personas sobre una determinada situación”, además plantea que “Las acciones buscan generar una emoción, un sentimiento que estimule una acción solidaria”.

La sensibilización en los docentes es de gran importancia para poder prevenir prácticas sexistas, según la página Importancia (s/f) (<https://www.importancia.org/sensibilizacion.php>), la sensibilización puede tener el objetivo de la prevención de acuerdo a una problemática social.

Este taller pretende sensibilizar a las y los docentes por medio de actividades que reflejen la diferenciación de género, la violencia de género y el sexismo en sus prácticas docentes (ejes articulados). Estas actividades estarán consolidadas para dar a conocer a los y las docentes aspectos importantes teóricamente y con situaciones simuladas que son el reflejo de su práctica docente sin conocimiento de la coeducación.

En esta fase, la investigación no se dirige al cambio de prácticas, sino a la sensibilización del profesorado. El énfasis en esta fase de sensibilización responde a la necesidad de inducir los cambios en la conciencia del profesorado (Bonal 1997, pág. 44).

Los temas que se abordarán en el taller de acuerdo con esta fase, son los siguientes:

Tabla 3

Temas que se abordarán en la fase de sensibilización del taller.

Sesión 1. Diferenciación de género en la escuela

- Presentación del taller.
- Conociéndonos y mis expectativas del taller.
- ¿Diferenciación de género en la escuela?
- Mi clase para alumnas y alumnos.
- Espacios para todos y todas.

Sesión 2. Violencia de género y sexismo en la escuela.

- ¿Qué es la violencia de género en la escuela?
- Protagonista de la violencia de género
- Manifestaciones de la violencia de género
- Identifico la violencia de género
- ¿Qué es el sexismo?
- ¿Reproduzco el sexismo con mis alumnas y alumnos?
- ¿Bromas o sexismos?
- Actividad de cierre de la fase de sensibilización.

Segunda Fase: Investigación-acción.

Después de la fase de sensibilización, el profesorado da prioridad a algún ámbito identificado como problemático, y desarrollará un ejercicio de investigación, reflexión y experimentación de cambios (Bonal, 1997).

Una vez que las y los docentes reconozcan su actuar con los temas presentados en la primera fase con base a los ejes articulados que se refieren a la diferenciación de género, la violencia de género y el sexismo en la escuela, se informa acerca de la coeducación así como algunas actividades desde las propuestas de coeducación que han diseñado la Federación Española de Trabajadores de la Enseñanza-Unión General de Trabajadoras y Trabajadores (FETE-UGT) en colaboración con Instituto Sindical de

Cooperación al Desarrollo (ISCOD) en el 2007 y finalmente se cierra el taller con los aprendizajes obtenidos. Estas actividades pretenden entender la coeducación como aquella que redefine la realidad escolar, desde la perspectiva del reconocimiento de nuestras diferencias como mujeres y hombres, para así compartir la vida en igualdad.

Es importante mencionar que estas actividades tienen como intención que las y los docentes hagan una comparación entre su actuar en el antes de conocer de coeducación y en el después de entender la coeducación. Estas actividades se pondrán en práctica entre ellos, para que más tarde puedan reflejarlas en sus aulas y darle continuidad a lo aprendido en el taller.

Los temas que se abordarán en el taller de acuerdo a esta fase son los siguientes:

Tabla 4.

Temas que se abordarán en la fase de investigación-acción del taller.

Sesión 3. Coeducación.

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">-¿Qué es la coeducación?-La coeducación como pieza clave en mi práctica docente.-Conociendo la coeducación en el actuar educativo.-Mi turno como docente coeducativo.-Agradecimiento al grupo.-¿Logramos nuestro objetivo?-Cierre del taller. |
|---|

8.5 Seguimiento y evaluación.

En este apartado, se pretende informar sobre la manera en que se dará seguimiento al taller y la forma en que se evaluará, con el fin de conocer si se está logrando responder a las necesidades encontradas con base a mis ejes articuladores y si el objetivo de este mismo se está cumpliendo.

El tipo de evaluación que se pretende emplear en este taller es la evaluación formativa. La evaluación formativa es aquella que es capaz de detectar los progresos y dificultades en el proceso enseñanza aprendizaje, determinar hasta dónde se ha llegado y hasta dónde se puede avanzar. Informa al estudiante de los hallazgos encontrados, lo que le permite al docente adecuar el currículo y los objetivos iniciales, y le otorga la posibilidad de ajustar el proceso progresivamente (Perez et al, 2017).

Por lo tanto, la evaluación formativa se aplica en mi taller por medio de una rúbrica sugerida donde se da a conocer la pertinencia de las actividades coeducativas en un salón de clases, así como conocer el funcionamiento al aplicarlas en un contexto áulico, además que permite a las y los docentes externar si sus aprendizajes en el taller tuvieron éxito o si las actividades propuestas del taller deben ser ajustadas.

Como primer paso a seguir después del taller, se recomienda que las y los docentes observen el comportamiento que tienen a lo largo de su jornada escolar. Se recomienda que para ello, pueden realizar notas diarias de su clase u otro espacio de la institución, porque se espera que con el taller hayan aprendido a identificar comportamientos sexistas en su práctica docente y en las y los alumnos. Estas notas ayudarán a priorizar las actividades coeducativas que pondrán en práctica en su clase. En dicho registro de observación, recomiendo algunas preguntas que considero pertinente responder a lo largo de estas notas con el fin de hacerlas más específicas, así como entendibles para poder tener una etapa de sensibilización más eficaz y a su vez poder tener acciones que ayuden en su propia práctica docente.

Se sugiere que estas notas sean diarias. El registro de observación permite registrar mínimo dos cosas que consideren relevantes sobre el sexismo en su jornada escolar. En otras palabras, el formato de registro de observación pretende ser flexible, ya que aunque es ideal que el registro sea lo más detallado y descriptivo posible, la detección

de necesidades también permite comprender que las y los profesores tienen una carga laboral alta, por lo que el registro al tener de mínimo dos elementos diarios, permite que el profesorado no se distraiga de sus demás actividades, sin dejar de lado el seguimiento de lo aprendido en el taller.

Tabla 5

Bosquejo de registro de observación.

Registro de observación para el seguimiento del taller de coeducación para docentes de preparatoria.

Fecha:	Materia:
	Número de nota:
¿Qué llamó mi atención? ¿Cómo lo identifiqué? ¿Es una barrera para que haya coeducación en mi salón? ¿Según el taller, mi comportamiento está siendo sexista? ¿Me sentí diferente por lo que aprendí en el taller?	
Nota: Pueden identificar según las categorías con las que se trabajaron en el taller su actuar docente, puede ir desde una diferenciación de género, la reproducción de violencia o el sexismo.	

Nuestra evaluación pretende que las y los maestros sean conscientes del sexismo en su práctica, todo esto gracias a las notas que hicieron con lo aprendido en el taller. Este momento en la evaluación pretende poner en práctica algunas actividades coeducativas propuestas en el taller, con el fin de entender si se tiene un impacto en sus propias necesidades según sus notas, con base a los ejes descritos anteriormente.

Se recomienda que se apoyen de algunas rubricas, al practicar estas actividades coeducativas, con el fin de conocer si lo aprendido y practicado está teniendo impacto en su salón de clases. Un ejemplo de esta rúbrica se observa abajo. Es importante mencionar que estas rubricas pueden ser modificadas si se ha encontrado un dato que

pueda servir para acrecentar la importancia de la coeducación en la escuela, así como la evaluación del taller.

Se recomienda que realicen una carpeta de evidencias la cual puedan dividir en dos espacios, el primer espacio serviría para guardar los registros de observación para el seguimiento del taller de coeducación para docentes de preparatoria y el segundo para poder guardar las rubricas para la evaluación del taller de coeducación para docentes de preparatoria. Es importante entender que se trata de un proceso que no se hará de un día a otro como en el taller, pero estas actividades se pueden llevar a cabo con el fin de entender el impacto de la coeducación en un contexto áulico.

Tabla 6

Rubrica para la evaluación del taller de coeducación para docentes de preparatoria.

Nombre de la actividad. Número de actividad: Problema que pretende eliminar:			
¿Cómo me sentí al realizar esta actividad?	Excelente	Regular	Mal
¿Cómo respondieron mis alumnas y alumnos?			
¿Cómo considero que impactó esta actividad en mi práctica docente?			
¿Respondí a la necesidad encontrada según mi nota?			
Notas propias Se recomienda expresar algunas mejoras para abordar esta actividad en el taller.			

Finalmente, con esta recolección de fichas, podemos dar respuesta al seguimiento y evaluación del taller, es decir, que se recomienda hacer después de aplicarlo. Si las maestras o maestros consideran pertinentes modificarlas es aceptable ya que al aplicarlo se pueden encontrar más formas de seguir o evaluar este mismo.

9. Estructura del programa.

En el siguiente apartado se presentan las cartas descriptivas del taller, las cuales especifican los objetivos de cada bloque, las actividades, recursos y tiempo que se necesita para ponerlo en marcha.

Tabla 7

Descripción general de las características del taller.

Nivel: Preparatoria.	Fases del taller: Fase de sensibilización Fase de investigación-acción.	Duración: 7hrs. 5hrs.
Objetivo.	Sensibilizar a los y las docentes sobre sus prácticas sexistas en la escuela, a través de actividades que reflejen la coeducación para poder prevenir estas prácticas.	
Aprendizajes esperados	Identificar y reflexionar sobre las conductas que dentro de su práctica docente se caracterizan por la diferenciación de género, violencia de género y el sexismo. Aprender acerca de la coeducación y aplicarla en su práctica docente.	

Tabla 8. *Descripción de actividades del primer día de aplicación del taller.*

Sesión 1. Diferenciación de género en la escuela.	Objetivo general: Sensibilizar a las y los docentes por medio de actividades que muestren la diferenciación de género.	Temas a tratar: -Presentación del taller. -Dinámica de integración. -Diferenciación de género en la escuela.	Duración 150 min.
---	--	--	-----------------------------

Desarrollo de actividades.			
Nombre de la actividad.	Descripción de la actividad.	Recursos.	Tiempo.
<p>-Presentación del taller.</p> <p>-Conociéndonos y mis expectativas del taller.</p>	<p>A la entrada se pondrá una mesa con pedazos de hojas, diversos colores o plumones y seguros, con los que puedan colgarse su gafete, para que las y los maestros puedan escribir su nombre.</p> <p>Se realizará una dinámica, conocida como “La telaraña de estambre” donde cada participante dirá su nombre, el tiempo que lleva de docente, así como su pasatiempo favorito y lo que espera del taller.</p>	<p>-Hojas partidas para gafetes.</p> <p>-Colores o plumones.</p> <p>-Seguros</p> <p>-Estambre.</p>	20 min.
<p>-¿Diferenciación de género en la escuela?</p>	<p>Se les pedirá a los y las docentes que hagan grupos de tres a cinco personas (dependiendo la cantidad de docentes que asistan al taller), donde tendrán que platicar las dos siguientes preguntas:</p> <p>-¿Qué piensan que es la diferenciación de género? -</p>	<p>-Cuaderno.</p> <p>-Pluma.</p> <p>-Diapositivas.</p> <p>Computadora.</p> <p>-Proyector</p> <p>-Tres fichas blancas.</p>	1 hora.

	<p>¿Se lleva a cabo en esta escuela?</p> <p>Una vez que hayan dialogado, tendrán que anotar una breve conclusión para presentarla a los demás docentes.</p> <p>Posteriormente, quien dirija el taller presentará algunas diapositivas sobre la diferenciación de género.</p> <p>En la siguiente diapositiva, se explicará a lo que se refiere la diferenciación de género (pueden utilizar la definición que se presenta en nuestra tabla de categorización, anexo 1), así como unos ejemplos.</p> <p>Una maestra o maestro escribirá en tres fichas lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> -El concepto clave (Escribir en este caso diferenciación de género) -La definición de diferenciación de género. -Algunos ejemplos que reflejen la diferenciación de género. <p>Es importante guardar esta ficha porque se necesitará al final.</p>	<p>-Pluma.</p>	
--	---	----------------	--

<p>-Mi clase para alumnas y alumnos</p>	<p>Se presentarán dos casos hipotéticos donde se reflejen tres aspectos importantes, la diferenciación de género, la participación y la interacción de las y los maestros con las y los alumnos a lo largo de la clase (Anexo 2).</p> <p>En el primer caso estos tres aspectos, mientras que el segundo caso no reflejará estos aspectos.</p> <p>Se pedirá que hagan grupo de cinco personas para que identifiquen estos tres aspectos (la diferenciación de género, la participación, la interacción de las y los maestros con las y los alumnos a lo largo de la clase), ¿cuál es el caso que corresponde a realizar una diferenciación? Y si consideran que lo han llegado a hacer en su práctica docente.</p> <p>Presentar ocho actividades que realizan las y los alumnos en los diferentes espacios de</p>	<p>-Casos hipotéticos impresos o escritos para los equipos.</p> <p>-Colores.</p> <p>-Pluma.</p>	<p>40 minutos</p>
---	--	---	-------------------

<p>-Espacios para todos y todas.</p>	<p>la escuela (Anexo 3). Se les pedirá a los y las docentes que contesten en sus hojas si le pediría realizar una u otra actividad a hombres o a mujeres, incluso pueden ser ambos.</p> <p>Se escucharán algunas participaciones y se presentará al final lo que se esperaría de un maestro o maestra que no haga diferencias por cuestión de género.</p>	<p>-Hoja impresa para realizar la actividad.</p> <p>-Pluma</p> <p>-Diapositiva o lámina con las respuestas esperadas.</p>	<p>30 min.</p>
--------------------------------------	---	---	----------------

Tabla 9. Descripción de actividades del segundo día de aplicación del taller

Sesión 2.	Objetivo general:	Temas a tratar:	Duración
<p>Violencia de género y sexismo en la escuela</p>	<p>Sensibilizar a las y los docentes por medio de actividades que muestren la violencia de género y el sexismo en la escuela</p>	<p>-Bienvenida al taller.</p> <p>-¿Qué es la violencia de género en la escuela?</p> <p>-Protagonista de la violencia de género</p> <p>-Manifestaciones de la violencia de género</p> <p>-Identifico la violencia de género</p> <p>-¿Qué es el sexismo?</p> <p>-¿Reproduzco el sexismo con mis alumnas y alumnos?</p>	<p>260 min.</p>

		-¿Bromas o sexismos? -Actividad de cierre de la fase de sensibilización.	
--	--	---	--

Desarrollo de actividades			
Nombre de la actividad.	Descripción de la actividad.	Recursos.	Tiempo.
Bienvenida al taller.	Se realizará una dinámica donde las y los integrantes participarán aleatoriamente, tomarán la palabra para decir dos verdades y una mentira, el resto tendrá que adivinar cuál es la mentira.	-Integrantes del grupo.	20 min.
-¿Qué es la violencia de género en la escuela?	Se hará una lluvia de palabras clave que tengan como respuesta a la pregunta ¿Qué es la violencia de género en la escuela? Se les pedirá a las y los maestros que pasen a escribir estas diversas palabras clave en el pizarrón. Posteriormente, se presentará la definición de violencia de género en la	-Plumones de colores. -Pizarrón o papel bond. -Definición escrita en diapositiva o papel bond.	20 min.

<p>-Protagonista de la violencia de género en la escuela.</p>	<p>escuela, (se recomienda utilizar la definición de nuestra tabla de categorías, anexo 1), con el fin de identificar si tienen relación estas palabras clave con la definición.</p> <p>Un maestro o maestra escribirá en tres fichas lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> -El concepto clave (Escribir en este caso violencia de género en la escuela) -La definición de violencia de género en la escuela. -Algunos ejemplos que reflejen la violencia de género en la escuela. <p>Es importante guardar esta ficha porque se necesitará al final.</p> <p>En esta actividad se presentarán tres formas de ejercer violencia de género en la escuela (Vigilancia y control de los espacios escolares, actitudes despectivas ante una persona externa y actitudes</p>	<p>-Diapositivas con las tres formas de violencia.</p>	<p>40 min.</p>
---	--	--	----------------

<p>-Identifico la violencia de género</p>	<p>violentas de las y los profesores en su salón de clases) (Anexo 4)</p> <p>Con el fin de que las y los docentes reflexionen las siguientes preguntas: ¿Contribuyo a la violencia de género? ¿Actuó si soy testigo de la violencia de género? ¿Cómo? Se expondrán algunos puntos de vista.</p> <p>Se presentará una pequeña lista de acciones de violencia de género que se generan en las escuelas, se anotarán en papelitos que se doblarán e introducirán en un recipiente para revolverlos (Anexo 5). Después, se trabajará en equipos de cinco maestras y maestros, quienes escogerán un papel y tendrán que actuar lo que harían para minimizar o erradicar como docentes esa acción violenta.</p>	<p>-Papelitos con las acciones de violencia de género. -Recipiente para revolverlos.</p> <p>-Computadora.</p>	<p>30 min.</p>
---	--	--	----------------

<p>-¿Qué es el sexismo?</p>	<p>Se comenzará proyectando un video (pueden utilizar uno o todos los que se encuentra en el Anexo 6), que explique el sexismo. Por medio de una lluvia de ideas, se les pedirá a las y los maestros que expresen y escriban en el pizarrón cómo creen que actúa el sexismo en el ámbito escolar.</p> <p>Más tarde se presentará el concepto del sexismo en la escuela (se recomienda utilizar el concepto que se encuentra en nuestra tabla de códigos, se encuentra en anexo 1).</p> <p>Un maestro o maestra escribirá en tres fichas lo siguiente:</p> <p>-El concepto clave (Escribir en este caso sexismo en la escuela)</p> <p>-La definición de sexismo en la escuela.</p> <p>-Algunos ejemplos que reflejen el sexismo en la escuela.</p>	<p>-Proyector.</p> <p>-Video.</p> <p>-Definición de sexismo en la escuela</p> <p>-Plumones.</p> <p>-Pizarrón.</p> <p>-Fichas blancas.</p>	<p>35 min.</p>
-----------------------------	---	---	----------------

<p>-¿Reproduzco el sexismo con mis alumnas y alumnos?</p>	<p>Es importante guardar esta ficha porque se necesitará al final.</p> <p>Se pedirá a los docentes que cierren los ojos, en voz alta se dirán cinco acciones que visibilicen la reproducción del sexismo, las y los docentes levantarán la mano cuando hayan hecho estas acciones, y abrirán sus ojos (Anexo 7).</p> <p>Una vez que se haya realizado este ejercicio, harán equipos de cinco personas, escogerán las dos acciones que más hayan hecho en su práctica docente y propondrán una solución que puedan llevar a cabo, finalmente la expondrán ante todo el grupo.</p>	<p>-Hoja con las cinco acciones anotadas. -Pluma. -Cuaderno.</p>	<p>45 min.</p>
---	--	--	----------------

<p>-¿Bromas o sexismo?</p>	<p>En esta sesión se escogerá a una maestra o maestro para que le sean dichas frases sexistas que se suelen expresar en formas de broma (Anexo 8). Tendrá que decir en voz alta las frases sexistas a las y los profesores. Al final se le preguntará a las y los maestros restantes ¿Notaron algo extraño? La maestra o maestro que ha sido comunicada con estos sexismos tendrá que explicarles que no son bromas sino sexismos, la persona que imparte el taller tendrá que fortalecer esta explicación, por medio de una diapositiva donde subrayen el sexismo que se encuentra en estas frases.</p>	<p>-Frasas sexistas. -Proyector. -Diapositiva.</p>	<p>40 min.</p>
----------------------------	--	--	----------------

<p>-Actividad de cierre de la fase sensibilización.</p>	<p>-Con las fichas que se estuvieron escribiendo en los temas de diferenciación de género, violencia de género en la escuela y sexismo en la escuela, se pedirá abiertamente que las y los maestros pasen a acomodarlas correctamente los conceptos vistos (diferenciación de género, violencia de género en la escuela y sexismo en la escuela), la definición de estos mismos y los ejemplos. Y se solicitará tres participaciones de maestras y maestros para que expresen lo que han aprendido hasta ese momento del taller.</p>	<p>-Fichas hechas anteriormente. -Cinta para pegarlas. -Plumones.</p>	<p>30 min.</p>
---	--	---	----------------

Tabla 10. Descripción de actividades del último día de aplicación del taller

Sesión 1	Objetivo general:	Temas a tratar:	Duración
Coeducación.	Conocer la coeducación y saber aplicarla en la práctica docente.	<p>-Bienvenida al taller -¿Qué es la coeducación? -La coeducación como pieza clave en mi práctica docente.</p>	300 min.

		<p>-Conociendo la coeducación en el actuar educativo.</p> <p>-Mi turno como docente coeducativo.</p> <p>-Agradecimiento al grupo (Actividad de cierre del taller).</p> <p>-¿Logramos nuestro objetivo? (Actividad 2 del cierre del taller).</p>	
--	--	---	--

Desarrollo de actividades.			
Nombre de la actividad.	Descripción de la actividad.	Recursos.	Tiempo.
Bienvenida al taller.	Para dar entrada al tercer día del taller se hará una dinámica donde los y las maestras harán un círculo, pasan una pelota de vinil entre sí, harán una pregunta al que cachó la pelota. La pregunta puede ser personal, es decir, ¿cuál es tu libro favorito? ¿Qué música escuchas? O puede ser una pregunta respecto al taller, por ejemplo, ¿recuerdas lo que es	-Pelota de vinil.	15 min.

<p>-¿Qué es coeducación?</p>	<p>sexismo? ¿Recuerdas una palabra clave de violencia?</p> <p>-Se presentará un breve video que hable de coeducación (Pueden utilizar uno o más de los que se encuentran en anexo 9).</p> <p>Una vez que hayan visto el video, realizarán un cartel por equipos de siete personas que explique cómo serviría la coeducación respecto a los conceptos claves anteriormente vistos. Puede ser a través de un ejemplo, un escrito donde lo expliquen o quizá un antes y después de conocer la coeducación.</p>	<p>-Cartulina. -Plumones. -Colores -Video de coeducación. -Proyector. -Dispositivo para reproducir el video.</p>	<p>40 min.</p>
<p>-La coeducación como pieza clave en mi práctica docente.</p>	<p>Cinco maestras y maestros expresarán el cómo piensan que la coeducación impacta en su práctica docente y si</p>	<p>-Solicitar las participaciones.</p>	<p>40 min.</p>

<p>-Conociendo la coeducación en el actuar educativo.</p>	<p>creen necesario conocer de coeducación. Una vez que se termine de hablar de estas interrogantes se les entregará una sopa de letras (Anexo10) para que la respondan y puedan reforzar lo aprendido.</p> <p>Se presentará a los docentes el archivo de las 130 propuestas para la coeducación (Anexo 11) con el fin de que conozcan cómo se aplicaría la coeducación en diferentes momentos. Se darán algunos ejemplo de una situación real y como se aplicaría la coeducación en la escuela de acuerdo a estas propuestas.</p>	<p>-Sopa de letras</p> <p>-Documento de las 130 propuestas para la coeducación. -Ejemplos en una diapositiva.</p>	<p>35 min.</p>
<p>-Mi turno como docente coeducativo.</p>	<p>-Se harán equipos de ocho maestras y maestros con el fin de que uno de ellos pueda buscar el archivo de las 130 propuestas en su</p>	<p>-Celular. -Archivo de las 130 propuestas.</p>	<p>1:30 min.</p>

<p>Actividades del cierre del taller.</p>	<p>celular (Anexo 11). Una vez que tengan el archivo cada equipo seleccionará tres propuestas y expondrán como las aplicarían en su día a día, las anotarán y más tarde lo compartirán al grupo.</p>	<p>-Cuaderno y pluma.</p>	
<p>1. Agradecimiento al grupo.</p>	<p>En esta parte se recomienda agradecer la participación de las y los maestros que acudieron al taller, es importantes mencionarles tres puntos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Lo que su participación significó para el taller. 2. Las cualidades que tuvieron como grupo a lo largo del taller. 3. Motivarles para que sigan interesándose en la coeducación. <p>Puede ser por medio de una charla o presentación digital.</p>	<p>-Computadora. -Proyector. -Presentación de agradecimiento.</p>	<p>20 min.</p>

<p>2. ¿Logramos nuestro objetivo?</p>	<p>En esta actividad se recordará el objetivo general del taller así como los específicos de cada fase.</p> <p>Una vez que eso pase se les pedirá que anoten en una hoja si consideran que se lograron los objetivos, sino fue así porque lo consideran y algunas recomendaciones que consideren necesarias para el taller.</p> <p>Una vez que lo tengan escrito se pedirá que se sienten en círculo para poder compartir algunos puntos de vista.</p>	<p>-Objetivo general y objetivos específicos del taller. Escritos en grande en una lámina o presentarlos en diapositiva.</p> <p>-Computadora</p> <p>-Proyector.</p>	<p>1hr.</p>
---------------------------------------	--	---	-------------

10 Conclusiones.

En este último apartado, se abordan las conclusiones de este trabajo, así como mi papel como psicóloga educativa a lo largo del diseño. La coeducación aunque es un concepto no muy utilizado y conocido, desde el momento en que se percibe una diferenciación de enseñanza y trato hacia hombres y mujeres, surge la necesidad de educar de diferente forma, de ahí el concepto de coeducación. Un punto importante para entender la coeducación es que hay autoras como Marina Subirats (1994) (2009) o Marta Lamas (1995) (1999) que se interesan por la perspectiva de género desde la educación o la institución de INMUJERES que también impulsan la igualdad de género en sus diferentes contextos.

A través de la práctica de observación que tuve en la preparatoria, pude hacer un análisis de contenido entre lo que mi marco teórico me había dado como referente y lo que pasaba en realidad, esto dio pauta para demostrar que hay una gran necesidad de sensibilizar y dar a conocer la coeducación como pieza clave para educar por igual, y así definir a los docentes como uno de los primeros agentes educativos que tienen que conocer la coeducación.

En mis observaciones, fui testigo y algunas veces protagonista de la violencia que se vive en la escuela, los sexismos utilizados de docentes hacia sus alumnos y alumnas por medio de apodos como “princesa” “guapos” o en su defecto de los alumnos hacia las maestras como la frase “se ve más bonita cuando no está enojada”, el reforzamiento de los estereotipos de género visualizados en la forma de hablar del “futuro” de las y los alumnos, ya que mientras a los alumnos los hacen pensantes de seguir con sus estudios e interesarse por actividades deportivas, a las alumnas les refuerzan la idea de ser mamás y adquirir lo necesario para ser una ama de casa (quehacer, comida, cuidado de los menores), los comentarios misóginos que tenían profesores o alumnos hacia sus compañeras, así como la diferenciación entre la participación y ocupación de espacios en la escuela por parte de las alumnas y alumnos, entre otras cosas que se analizan en mis categorías.

Estas observaciones, los estudios anteriormente planteados, así como el marco teórico, sirven como premisas para atender la necesidad de diseñar un taller de coeducación

para profesores de media superior, siendo los profesores la persona que muchas alumnas y alumnos toman como “ejemplo”, apropiándose de las ideas que estos mismos transmiten, de ahí la idea de que es necesario comenzar por ellos para atender esta necesidad.

Para entender la coeducación, se debe tener conciencia de que hemos nacido con una serie de sexismos que la sociedad antepone desde antes de tener una conciencia propia, pero siendo algo social y no propio, tenemos la oportunidad de reconfigurar estas ideas culturales que vemos “normales” para atender nuestro papel como mujer y hombre. Desde el ámbito educativo es fácil seguir reproduciendo y reforzando “lo que nos toca como mujeres y hombres”, aún más fácil si las y los maestros nos lo enseñan. Si bien es difícil cambiar una sociedad completa, es indispensable tener en cuenta la función socializadora de la escuela así retomando a Reimers (2000) propone la escuela como el espacio donde se aprenden muchas cosas de las maestras, de los compañeros en clase, de los libros, del ejemplo de los adultos, de la forma en que se organiza y lleva a cabo la tarea escolar; se aprende una relación con el conocimiento y con la realidad a la que ese conocimiento se refiere y sobre la que permite actuar; se aprenden formas de relacionarse con otras personas; se aprenden ideas sobre uno mismo, sobre nuestro lugar en la estructura social, en la vida y en el mundo; se desarrollan esperanzas y expectativas; se adquieren habilidades (pág.12). Por lo que seguramente modificaremos y transmitiremos nuevas formas de entender nuestro papel como mujer y como hombre.

Ahora bien, dentro del diseño del taller, tuve que aplicar la ideología que he adquirido a lo largo de mi formación como psicóloga educativa, sin duda alguna lo que pasa individualmente y socialmente con una persona afecta o estimula su educación y lo pude percibir a lo largo de mis observaciones en la preparatoria, sin duda, los comentarios, caras, discursos y el lenguaje que utilizan las y los docentes contribuyen al ambiente de aprendizaje que recrean con las y los alumnos dándoles herramientas para que ellos más tarde imiten y normalicen estos comportamientos. El taller tiene una serie de estrategias por medio de actividades dinámicas que pretenden llamar la atención de las y los maestros, pero sobre todo que en un primer momento permitan sensibilizarlos en la carga sexista en su práctica y en un segundo momento el poder darles herramientas

para que tomen acciones desde la coeducación para así eliminar este sexismo en sus prácticas, estas estrategias también permiten responder al objetivo que planteamos desde un inicio.

El diseño del taller se realizó después de una serie de pasos que me permitieron llegar hasta aquí, el primero fue la búsqueda de información. Sin duda los tres ejes articuladores de mi taller no son aislados, parten de lo descrito en mi marco teórico. El segundo paso fue el de la observación. La información que recabe a lo largo de mi marco teórico y la observación, me sirvieron para entender las problemáticas de la preparatoria, que el taller pretende resolver a través de la coeducación y finalmente el análisis de contenido junto con mi libro de códigos confirmaron los tres ejes de mi taller. Las actividades están pensadas en cada uno de ellos y solamente se agrega la parte más importante que es la coeducación, donde se pretende que este paradigma sea apropiado por las y los docentes.

Un reto importante a lo largo de este trabajo fue el escribir con un lenguaje incluyente y no sexista. Como ya lo he descrito en mi marco teórico y visibilizado en las observaciones a las clases, el género femenino suele ser invisibilizado por el género masculino. La Guía de recomendaciones para el uso del lenguaje incluyente y no sexista de la UPN (2023), refiere que “el lenguaje incluyente y no sexista se fundamenta en la idea de que el masculino genérico no es universal ni neutro, esto es, que, al hacer referencia a un conjunto de hombres, mujeres y personas no binarias con palabras de género masculino, se invisibiliza la existencia de las mujeres y las personas no binarias” (Pág.5). Por ello el esfuerzo de potenciar el género femenino como propio y necesario en nuestro lenguaje cotidiano.

Considero que es importante que como profesionales de la educación nos empapemos y reconozcamos la importancia de la perspectiva de género en la educación, debemos ocuparnos de transmitir una educación igualitaria para las y los alumnos para que puedan tener las mismas oportunidades en cualquier ámbito de su vida, con esto nos acercamos a una mejor educación que pueda ser transmitida a las siguientes generaciones.

Si bien no es una tarea fácil dejar de hacer o decir cosas que vemos normales o en forma de broma, si aprendemos a reconocer que “lo normal y lo bromista” muchas veces

responde a las características de los sexismos suele ser un gran paso para la sensibilización, y así con ayuda de la coeducación, se pueda educar apreciando la diversidad tanto en las alumnas como en los alumnos.

11. Referencias.

- Acker, S (2003). *Reflexiones sociológicas sobre mujeres enseñanza y feminismo*. Narcea
https://books.google.com.mx/books?id=3RS_TNMg6eAC&lpg=PA9&ots=TgEEahaXHI&lr&hl=es&pg=PP3#v=onepage&q&f=false
- Agencia de la ONU para los Refugiados (ACNUR). (s.f). Sensibilización: ¿Por qué es necesaria?. https://eacnur.org/es/blog/sensibilizacion-por-que-es-necesaria-tc_alt45664n_o_pstn_o_pst#:~:text=La%20sensibilizaci%C3%B3n%20tiene%20por%20objetivo,acciones%20directas%20en%20la%20calle
- Aignerren, M. (2009). Análisis de contenido. Una introducción. *La Sociología En Sus Escenarios*, (3), 1-52.
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/ceo/article/view/1550>
- Aignerren, M. (2010). La sociología en sus escenarios. *Revista UdeA*, (6), 1-42.
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/ceo/article/view/6558>
- Amâncio, E. (1994) *Pensadores Visuales: Enfermedades del cerebro. Mente y cerebro*. (2ª Edición).
- Andrés de Castellanos, S. (2000). Sexismo y lenguaje. El estado de la cuestión: reflejos en la prensa. *Revista de estudios literarios*. (16), 26.
<https://webs.ucm.es/info/especulo/numero16/sexis984.html>
- Askew, S y Ross, C. (1991). *Los chicos no lloran: el sexismo en educación*. Paidós ibérica.
- Arvilla, A., Palacio, L & Arango, C. (2013). El psicólogo educativo y su quehacer en la institución educativa. *Duazary*, 8(2), 258–261.
<https://doi.org/10.21676/2389783X.231>
- Ayala, R. (2015). Violencia escolar: Un problema complejo. *Ra Ximhai*, 11 (4), 493-509.
<https://www.redalyc.org/pdf/461/46142596036.pdf>
- Bonal, X. (1997). *Las actitudes del profesorado ante la coeducación*. GRAÓ
- Bonal, X. y Tomé, A. (2002). El sexismo como fuente de desigualdad. *El camino hacia una escuela coeducativo*. (3), 55-62.
http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/biblioteca/l_6837/enLinea/5.htm
- Bordieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama.
- Bosch, E., Ferrer, V., Alberdi, R. (2006). *El laberinto patriarcal*. Barcelona: Antrophos.

- Buquet, A., Cooper J. A., Mingo, A. y Moreno H. (2013). *Intrusas en la Universidad*, México, UNAM Programa Universitario de Estudios de Género/Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. <https://cieg.unam.mx/img/igualdad/intrusas-en-la-universidad.pdf>
- Buquet, C. A. G. (2011). Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior. Problemas conceptuales y prácticos. *Perfiles Educativos*, México, 33, 211-225. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13221258018>
- Burin, M y Meler, I. (1998). *La familia y las instituciones educativas. Sus relaciones desde una perspectiva de género*. Paidós.
- Calvo, A, Susinos, T y García, M. (2011). El largo camino hacia la coeducación : un análisis de las etapas de la educación de las mujeres a partir de tres relatos de vida escolar. *Revista de educación*, (354), 549-573. <http://hdl.handle.net/11162/80915>
- Castillo, S. (2012). Lenguaje y educación: perspectivas metodológicas y teóricas para su estudio. *DIE*. https://die.udistrital.edu.co/publicaciones/lenguaje_y_educacion_perspectivas_metodologicas_y_teoricas_para_su_estudio.
- Catilla, A. (2008). Coeducación: pautas para su desarrollo en los centros educativos. *Escuela abierta*, 11, 49-85. <https://new-ea.ceuandalucia.es/index.php/EA/article/view/89>
- Centro de Investigaciones y Estudios de Género. (2019). *Curso de formación en género para docentes*. <https://cieg.unam.mx/docentes-igualdad.php>
- Centro Nacional de Innovación e Investigación educativa (CNIIE), Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES) y EEA-Grants. (2015). *Propuesta metodológica sobre coeducación*. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/educacion-en-igualdad-propuesta-metodologica-sobre-coeducacion/educacion-igualdad/20619>
- Colás Bravo, P., & Villaciervos Moreno, P. (2007). La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes. *Revista de Investigación Educativa*, 25(1), 35–38. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/rie/article/view/96421>
- Contreras, G. (2011). Sexismo en educación. *Campus educativo*. <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/wp-content/uploads/Contrera-Sexismo-en-Educacion.pdf>

- Delamont, S. (1984). *La interacción didáctica*. Cincel.
- Delgado, G. (2015). Coeducación: derecho humano. *Península*, 12 (2),29-48.
<https://doi.org/10.1016/j.pnsla.2015.08.002>
- Díaz, B. (2003). Desarrollo del currículo. *Investigación Curricular em México*. CMIE.
- Díaz, M. (2003). Adolescencia, sexismo y violencia de género. *Papeles del psicólogo*, 23 (84), 35-44. <https://www.redalyc.org/exportarcita.oa?id=77808404>.
- Expósito, F. (2011). Violencia de género. *Mente y cerebro*, 48,20-25.
<https://fliphtml5.com/wjgeh/ejxn/basic>
- Ferrer, V y Bosch, E. (2010). Detección y comprensión de actitudes sexistas: Importancia de la ideología de género. En E.Ryan y L. Soledad (Coords), *Coeducación: propuestas para alcanzar la igualdad de género desde las aulas*. (pág.42-67). Universidad de Granada.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata
- Galvan (2003). Los escenarios institucionales, los objetos de estudio, las categorías de análisis y las fuentes para la investigación. *Historiografía de la Educación en México*, 10, 4-401.
https://www.comie.org.mx/doc/portal/publicaciones/ec2002/ec2002_v10.pdf
- Gamba, S. (2011). *Estudios de género/perspectiva de género. Diccionario de Estudios de Género y Feminismos*. Buenos Aires. https://www.utopicas.com/libro/diccionario-de-estudios-de-genero-y-feminismos_3960
- García, P (2012). La educación desde la perspectiva de género. *Facultad de Educación de Albacete*, (27), 1-18.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4202732>
- García, A. (2020). *La coeducación como herramienta para combatir los estereotipos de género en la escuela* [Tesis de licenciatura, Universidad de Valladolid]. UvaDOC
- García, C. (2014). *Formación en movimientos estudiantiles: Género y memoria de las mujeres activistas de México*. [Tesis de Doctorado]. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Gómez, A. y Zurita, U. (2013). *El estudio de la violencia escolar, orígenes y tendencias. Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas*, ANUIES, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México. Pp. 183-222.

- Gómez, S. (1999). *La educación en México a través de los tiempos de México*. Prentice Hall.
- Gonzalez, J. (2009). Estudios de Género en educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14 (42), 681-699. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14011807002.pdf>
- González, R (2015). Un modelo educativo para la equidad de género. *Alternativas en Psicología*.3, 11-21. <https://alternativas.me/attachments/article/87/1%20-%20Un%20modelo%20educativo%20para%20la%20equidad%20de%20g%C3%A9nero.pdf>
- Gordillo, E. (2015). Historia de la educación mixta y su difusión en la educación formal occidental. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17(25), 107–124. <https://doi.org/10.19053/01227238.3814>
- Guevara, S. y García, E. (2010). Orden de género y trayectoria escolar en mujeres estudiantes de ciencias exactas y naturales. *Investigación y Ciencia*, 18 (46), 10-17. <https://www.redalyc.org/pdf/674/67413508003.pdf>
- Hernández, G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. Paidós educador.
- Hernández, R. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill Education
- INEGI e INMUJERES, (2020). *Mujeres y hombres en México*. http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/mujeresyhombresenmexico2020_101353.pdf
- INEGI (2021). *Encuesta para la medición del impacto COVID-19 en la educación*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/investigacion/ecovided/2020/doc/ecovid_ed_2020_presentacion_resultados.pdf
- Importancia una guía de ayuda. (s.f). *Importancia de la Sensibilización*. <https://www.importancia.org/sensibilizacion.php>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2020). Analfabetismo por sexo. Medina Montañez, M; Layne Bernal, B; Galeano Heredia, M, y Lozada Puerto, C. (2007). *Tendencia y retos*,1, 1-13. <https://ciencia.lasalle.edu.co/te/vol1/iss12/11/>
- Kaufman, M (1995) Los hombres, el feminismo y las experiencias contradictorias del poder entre los hombres. En Aragon, G, Genero e Identidad. *Ensayos sobre lo*

femenino y masculino, 1 (1), 123-146. <https://kolectivoporoto.cl/wp-content/uploads/2017/02/Arango-L-Leon-M-Viveros-M-Genero-e-identidad-ensayos-sobre-lo-masculino-y-femenino.pdf>

Lamas, M (1986), "La antropología feminista y la categoría género". *Nueva antropología*, 8, (30), pág 173-198.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15903009>

Lamas, M. (1995). La perspectiva de género. *Educación y Cultura de la Sección 47 del SNTE*, (8), 1-10. https://www.ses.unam.mx/curso2007/pdf/genero_perspectiva.pdf

Lamas, M. (1999): "Género, diferencia de sexo y diferencia sexual" en *¿Género?*, *Debate Feminista*, 20, 84-104.

https://seminarioatap.files.wordpress.com/2013/02/ma_genero.pdf

Louvier, J. (2004). *Historia política de México*. Editorial Trillas.

Macías, A., Pérez, A., (27 de octubre de 2021). Educación para todos Una tarea pendiente. Centro de Investigación Económica y Presupuestaria (CIEP). <https://ciep.mx/wp-content/uploads/2021/10/Educacio%CC%81n-para-todos.pdf>

Medina, A. (1995). *La dimensión sociocultural de la enseñanza: la herencia de Vygotsky*. ILCE. <https://fliphtml5.com/bcwpd/uxrl/basic>

Molinas Borrás, S (2015). *La coeducación en un centro educativo: análisis del patio escolar* [Tesis de doctorado, Universidad de Valencia].

<https://roderic.uv.es/handle/10550/50491>

Moncayo, Z., Tudela, M., Armijos., V y Hurtado, K. (2012). "Análisis de la igualdad de género en las escuelas de esmeraldas. Una propuesta para el cambio." *Anuario de Investigación*. 1-157. <https://repositorio.pucese.edu.ec/123456789/1189>

Moreno, E. (2000). La transmisión de modelos sexistas en la escuela. En M.Á, Santos, *El harén pedagógico*. (pág.11-32). GRAÓ.

Mosconi, N (1997). Rendimiento académico de niñas y niños y socialización diferencial de género en la escuela". *Recherches féministes*, 11 (1), 7-17. <https://translate.google.com/website?sl=fr&tl=es&hl=es&prev=search&u=https://doi.org/10.7202/057964ar>

Newman, D. (1991). *La zona de construcción del conocimiento*. Morata.

- Nigro, L. (2010). Una propuesta transversal para una escuela más equitativa. En E. Ryan y L. Soledad (Coords), *Coeducación: propuestas para alcanzar la igualdad de género desde las aulas*. (pág.166-184). Universidad de Granada.
- Núñez Domínguez, Trinidad, Los certales Abril y Felicidad, (1995). Currículo oculto: actitudes sexistas en la interacción social. *Redined, Red de Información Educativa*, 12, 1-15. <http://hdl.handle.net/11162/29290>
- Organización de las Naciones Unidad. (2022). *Por primera vez en el país y con la UNESCO, se incorpora currículo en igualdad de género en todas las escuelas desde preescolar hasta preparatoria en una entidad: el Estado de México*. <https://mexico.un.org/es/195633-por-primera-vez-en-el-pa%C3%ADs-y-con-la-unesco-se-incorpora-curr%C3%ADculo-en-igualdad-de-g%C3%A9nero-en>
- Osorio, A. (2016). Perspectiva de género en la educación y el perfil del docente del siglo XXI. *Revista de educación*, 7 (9), 135-146. http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/1904
- Padilla, C., Martín, B y Moreno, E. (2015). Situaciones sociales de discriminación de la mujer. Análisis cualitativo de experiencias vividas por estudiantes de universidad. *Revista Fuentes*, (1), 1-14. <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2298>
- Palomar, V. C. (2005). La política de género en la educación superior. *La Ventana*, 3 (21), 7-43. <https://www.redalyc.org/pdf/884/88402101.pdf>
- Pérez, M., Enrique, J., Carbó, J y Falcón, M. (2017). La evaluación formativa en el proceso enseñanza aprendizaje. *Endumecentro*, 9 (3), 263-283. <http://scielo.sld.cu/pdf/edu/v9n3/edu17317.pdf>
- Ramos, G. (2002). *El camino hacia una escuela coeducativa*. (3). 1-113. http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/biblioteca/l_6837/enLinea/18.pdf
- Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres. (2015). *Sexismo en la educación*. <http://www.nomasviolenciacontramujeres.cl/sexismo-en-la-educacion/#>
- Reimers, F (2000). Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina en el siglo XXI. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 30 (2), 11-42. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27030202.pdf>
- Rivas E, Bonilla E y Pascual I. (2020). Actitudes discriminatorias hacia las mujeres en adolescentes: relación con la edad y el rendimiento académico. *Complutense de Educación*, 32 (3), 315-324. <http://dx.doi.org/10.5209/rced.70175>
- Robles, M. (2000). Educación y sociedad en la historia de México. Siglo veintiuno.

- Ruiz, R y Ayala, R (2016). Violencia de genero en instituciones de educacion. *Ra Ximhai*, 12 (1), 21-32. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46146696002.pdf>
- Sau, V. (1999). Construcción de la identidad personal y la influencia de género. En AA.W (Ed), *La coeducación, ¿transversal de los transversales?* (pág.11-20). Emakunde, Instituto Vasco de la mujer.
- Secretaría de Educación Pública (2020). *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2019-2020*.
http://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2020_2021_bolsillo.pdf
- SEMujeres DIGITAL. (2023). *Programa institucional de capacitación*.
<https://www.semujeres.cdmx.gob.mx/capacitacion-en-materia-de-igualdad-sustantiva>
- Scott, W. (1996). El género: una categoría útil para el análisis histórico. Porrúa.
- Solís, G (2018). Estructura del sistema educativo mexicano. *Vida Científica Boletín Científico De La Escuela Preparatoria No. 4, 6(11)*.
<https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/prepa4/article/view/2799>
- Staples, A (2003). Una educación para el hogar: México en el siglo XIX. En Arredondo (Ed). *Obedecer, servir y resistir: la educación de las mujeres en la historia de México* (85-98). UPN; PORRÚA.
- Stromquist, N. (1997). La búsqueda del empoderamiento en qué puede contribuir el campo de la educación. En: León, M (comp.). (1997). *Poder y empoderamiento de las mujeres*. Bogotá: Tercer Mundo. pp. 75-95.
- Subirats, M (1985). Niños y niñas en la escuela: una exploración de los códigos de género actuales. *Educación y sociedad*, (4), pág. 91-100.
- Subirast, M y Brullet, C. (1988). *La transmision de los géneros en la escuela mixta*. Azul y rosa.
- Subirats, M. (1994). "Conquistar la igualdad: la coeducación hoy". *Iberoamericana de Educación*, (6), 49-78. <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie06a02.pdf>
- Subirats, M y Brullet, C. (1999). *La trasmisión de los géneros en la escuela mixta. Rosa y Azul: Feminismo y educación*. Paidós Mexicana.
- Subirats Martori, M. (2009). La escuela mixta ¿garantía de coeducación? *Participación educativa*, 11, 94-97. <http://hdl.handle.net/11162/91771>

Tomé, Amparo. (1999). Un camino hacia la coeducación (instrumentos de reflexión e intervención). En Carlos Lomas (Comp.) *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación* (pág.171-197).

Torres, J. (1991). *El currículum oculto*. Morata.

Torres, F. (2001). *Violencia en la 3. La violencia en casa*. Paidós.

UNESCO. (2023). Entornos de aprendizaje seguros: *Prevención y tratamiento de la violencia en la escuela y sus alrededores*. <https://www.unesco.org/es/health-education/safe-learning-environments>

Universidad Pedagógica Nacional (2023). Guía de recomendaciones para el uso del lenguaje incluyente y no sexista. [file:///C:/Users/cuent/Downloads/Guia_LenguajeIncluyente%20%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/cuent/Downloads/Guia_LenguajeIncluyente%20%20(1).pdf)

Yurén, M (2003). ¿Para qué educar a las mujeres? En Arredondo (Ed). *Obedecer, servir y resistir: la educación de las mujeres en la historia de México* (135-149). UPN; PORRÚA.

12. Anexos

Anexo 1. Tabla categorización

Nombre de la categoría.	Definición de la categoría.	Códigos.	Definición de códigos.	Ejemplos.
CATEGORÍA 1 DIFERENCIACIÓN DE GÉNERO EN LA ESCUELA.	Se refiere a la diferencia que existe en la escuela entre alumnas y alumnos respecto a la participación, ocupación de los espacios e interacción entre ellos mismos solo por pertenecer a un género en específico.	1. Tasa de participación. 2. Interacción profesor-alumno. 3. Ocupación de los espacios físicos. 11. Sororidad. 13. Interacción entre alumnos.	1. Distribución de participaciones de las alumnas y alumnos en un salón de clases. 2. Es la acción de crear un espacio entre alumno-profesor para tener un vínculo educativo y comunicacional entre ambos actores. 3. Lugares donde se ubican y distribuyen las alumnas y alumnos para diversas actividades escolares. 11. Solidaridad entre mujeres sobre todo en un contexto de violencia hacia la mujer. 13. Son los intercambios de conocimientos, formas de pensar y costumbres que se tienen entre individuos que comparten un mismo espacio educativo	1. La mayoría de las participaciones han sido por parte de los alumnos. 1. La concentración de las participaciones se centran en las filas del frente cercanas al escritorio de la maestra o maestro. 2. “Aprovechemos que su compañero está con nosotros y nos dará su participación”. 2. La maestra se queda preguntándoles ¿Cómo les va en sus clases? 2. Hay alumnas que se acercan a la maestra para platicarle casos de acoso entre sus propios familiares o de alumnos que se dedican a vender drogas. 2. Al pasar a calificarse las alumnas suelen tomar asiento en el pupitre, mientras que los alumnos suelen quedarse de pie cerca de la maestra. 3. Las canchas se encontraban ocupadas por algunos alumnos que jugaban fútbol, mientras que las alumnas se encontraban sentadas

				<p>con el celular y platicando entre ellas.</p> <p>3. La especialidad de Laboratorista químico se encuentra mayormente poblada por mujeres.</p> <p>3. Al ser cambio de horario las alumnas se dirigen más al baño, mientras que los alumnos van a la cafetería.</p> <p>3. La especialidad de Mecánica Industrial se encuentra mayormente poblada por hombres.</p> <p>11. La policía le dijo "Si, porque ella vino creo el miércoles con el director, pásale."</p> <p>11. Le pregunte a un par de chicas y amablemente me dijeron donde se encontraba.</p> <p>".</p> <p>13. Se encuentra un grupo de cuatro alumnos que platican acerca de sus experiencias en sitios pornográficos.</p> <p>13. Abre su cuaderno y tiene una serie de rayones y dibujos grandes del miembro masculino.</p>
<p>CATEGORI A 2 VIOLENCIA DE GÉNERO EN LA ESCUELA.</p>	<p>Violencias que ocurren en el espacio escolar con razón de género, es decir, son esas</p>	<p>4. Relaciones de poder. 10. Vigilancia y control en la escuela.</p>	<p>4. Son aquellas relaciones interpersonales donde el sujeto dominado realiza las acciones que el dominador desea causando así una</p>	<p>4. "Luego son hasta más chicas que nosotras o de la edad y se sienten más grandes" 4. Un maestro me detiene y me pregunta</p>

	conductas que están orientadas a sostener una relación de opresión de lo masculino sobre lo femenino.		diferenciación significativa. 10. Conjunto de estrategias para poder ejercer control respecto al acceso del centro escolar así como a sus aulas.	4. “¿Usted a dónde va?” 4. “¿Yo como sé que en verdad va a ir a hacer eso por parte de la universidad?” 4. “Pásale pero de todos modos voy a preguntar”, con una mirada retadora. 10. “Pero es tutoría como tal no hay actividades largas o una dinámica clara pero si te sirve, adelante”. 10. “Pero esta clase voy a revisar cuadernos, no quieres venir a otra que este más chida” 10. “Al final me dejas tomarle foto a la circular por favor”.
CATEGORIA 3 SEXISMO EN LA ESCUELA.	Son las actitudes, comportamientos y discursos hechos por los agentes educativos que separan, normalizan e invisibilizan el papel de una persona por pertenecer al género femenino o masculino en el centro educativo.	5. Sexismo conductual. 6. Sexismo lingüístico. 7. Segregación de género. 8. División sexual. 9. Micromachismos. 12. Lenguaje sexista.	5. Es el reflejo de la normalización sobre la conducta de los hombres, mientras que a las mujeres se les toma más en un papel pasivo. 6. Empleo del género masculino para aludir a ambos géneros, invisibilizando el género femenino. 7. Separación o exclusión sistemática en función de su sexo. 8. Asignación de tareas y	5. -Al pasar esta semana, mi hermano se comunicó con él y le dijo que me presentara para poder observar su clase. 5. “No se me hace sano dejarte en un grupo porque te puedes ver implicada en diferentes situaciones no siempre tan buenas” 5. “Nosotros también sufrimos violencia y nadie nos apoya, no hay marchas de hombres expresando esta violencia” 6. “Haber niños, ya silencio”.

			<p>responsabilidades que según los roles de género pertenecen a cada sexo.</p> <p>9. Muestra de violencia ejercida por los hombres hacia las mujeres que suele ser normalizada e invisibilizada por ambos sexos.</p> <p>12. Expresiones que hacen menos a las mujeres y hombres por sus funciones dentro de la sociedad, estas benefician a un sexo sobre el otro.</p>	<p>6. Ella me dijo: “Así somos de locos”</p> <p>6. “Hola, mis guapos”.</p> <p>6. “Ojitos aquí mis guapos”</p> <p>7. -Una función es como los hombres les corresponden este dominio 1 a 1, mientras que las mujeres no son función porque pueden tener más de uno.</p> <p>7. Los pequeños círculos de alumnas y alumnos se conforman en su mayoría con su mismo género.</p> <p>7. Por qué se ríen, María es la mamá de Jesús y si ella es virgen no hay problema de decirle así.</p> <p>7. “Mis niñas de otra especialidad no se quejan tanto como ustedes que todo es problema”.</p> <p>8. “Más adelante te sentirás parte de más lugares como ser profesionista, mamá, esposa y otras cosas más”.</p> <p>8. “¿Cuidas a tus hermanos, haces tareas, haces de comer, limpias la casa?”</p> <p>8. “Usted no se preocupe por su proyecto de vida, al cabo la van a mantener”.</p>
--	--	--	--	--

				<p>8. “¡Ey!, no sabe que como señorita se ve muy mal diciendo groserías”.</p> <p>9. “Dile a tu novio, sino te va a complacer para que te tiene como novia”</p> <p>9. “Tampoco tienes que preocuparte, tienes un novio que tiene dinero”.</p> <p>12. Ahora ¿tú darás la clase? Riéndose un poco.</p> <p>12. En las canchas se encuentran cuatro alumnos hablando acerca del cuerpo de las mujeres.</p> <p>12. “Esta chichona”</p> <p>12. “Esta nalgona”</p> <p>12. “Deberás yo no he visto a tu hermana”</p> <p>12. “Yo te la enseño”</p> <p>12. “Esta chida”</p> <p>12. “Ya te dije wey el cabello largo es para niñas”.</p> <p>12. “Órale ya alcanzan el timbre”.</p> <p>12. “Te encargo que la calmes por favor”.</p> <p>12. “¡Ay que rico dijo!”</p> <p>12. “Ya maestra, se ve más bonita cuando no se enoja”.</p> <p>12. “Se ponen bien locas”</p>
--	--	--	--	--

Anexo 2. Casos hipotéticos de diferenciación de género.

Caso que refleja la diferenciación de género	Caso que no refleja la diferenciación de género.
<p>En un salón de clases la maestra saluda diciendo “Hola a todos” y comienza la sesión del día preguntando ¿Qué fue lo que se vio en clase el día de ayer? Las alumnas y alumnos levantan la mano y decide escoger la participación de cuatro alumnos. Más tarde, dos alumnos se acercan a querer platicar con ella, pero la maestra decide darle prioridad a la plática que tiene con un grupo de alumnas acerca de las kermes que habrá próximamente en la escuela, por lo que los alumnos vuelven a su asiento. Se comienza entonces a escuchar algunos ruidos, la maestra se pone de pie y observa que uno de los alumnos que había querido hablar con ella está agrediendo físicamente a uno de sus compañeros. La maestra los separa y les dice “tenían que ser hombres” y “ustedes como mujeres se ven mal apoyando las peleas”, si tienen algún problema se acercan a mí y lo solucionamos, vayan con el orientador para que él los atienda</p>	<p>En un salón de clases la maestra saluda diciendo “Hola a todas y todos” y comienza la sesión del día preguntando ¿Qué fue lo que se vio en clase el día de ayer?, las alumnas y alumnos levantan la mano y decide escoger la participación de dos alumnas y de dos alumnos, más tarde dos alumnos se acercan a querer platicar con ella, la maestra detiene la plática que tiene con un grupo de alumnos acerca de la kermes que habrá próximamente en la escuela y escucha atentamente a los alumnos que fueron a quejarse de un compañero que los molesta. La maestra se levanta y les dice “entre compañeros y compañeras debe de haber un respeto”, recuerden que somos un grupo y debemos mostrar la educación que nos han enseñado en casa y reforzamos en la escuela, pasaré su caso con el orientador para que pueda darnos estrategias para una mejor convivencia.</p>

Anexo 3. Actividades que pueden realizar alumnas y alumnos o ambos.

Marca con una "X" según la actividad que consideres pertinente para las alumnas, alumnos o ambos.			
Actividades escolares.	Alumnas	Alumnos	Ambos
1. Organizar un equipo de fútbol que representará a la escuela.			
2. Adornar la puerta del salón de clase según la festividad del mes.			
3. Mover mesas y sillas para hacer dinámicas en el salón de clases.			
4. Ocupar materiales pesados o peligrosos.			
5. Organizar una kermes para recaudar fondos para la escuela.			
6. Concursas en las olimpiadas del conocimiento, representando a la escuela.			
7. Ayudar a escoger el vestuario que utilizarán para un bailable.			
8. Participar en un concurso de tablas rítmicas.			

Anexo 4. Tres ejemplos de formas de ejercer violencia de género.

Vigilancia y control.	Actitudes despectivas.	Violencia por parte del docente.
Una chica que está haciendo sus prácticas profesionales llega al salón que le ha sido indicado por el director de la escuela, el maestro que	En una preparatoria, se acaba de integrar una nueva profesora a la plantilla docente donde existen dos grupos. Ha pasado una semana y la	Un maestro que está en las canchas con sus alumnas y alumnos menciona "harán pruebas físicas donde competirán hombres

<p>está a cargo de ese salón le permite el acceso pero le comenta que “no hay mucho que hacer en el salón de clases”, además, no la deja realizar actividades donde ponga en práctica lo que le han enseñado, incluso solo la tiene como “asistente” para lo que necesite de la dirección o para que cuide a las y los alumnos porque como mujer no tiene el carácter necesario para que este a cargo de un grupo.</p>	<p>profesora sigue sin tener mucha interacción con sus compañeras e incluso se siente perdida en las actividades administrativas, pero le da pena preguntarle o acercarse a alguien. Ambos grupos de docentes se la pasan hablando de su “timidez” en voz baja cuando pasa cerca de ellas.</p>	<p>contra mujeres”. Al estar saltando algunos aros que había colocado en el suelo una alumna cae, él hace bromas hirientes provocando la risa de los demás alumnos y alumnas, incluso menciona “las mujeres no son muy buenas para los deportes”.</p>
--	--	---

Anexo 5. Acciones de violencia que se generan en la escuela.

1. Un prefecto discute con una chica por ingresar a la institución por primera vez y no exigir a los administrativos que le otorguen una constancia de lo que hará en la institución, tú vas entrando y eres testigo de esta situación e incluso has visto a la chica días atrás.
2. Una de tus amigas que también es maestra te platica que se molestó con una alumna que cuestionó la forma en la que se salta actividades que aborda el libro de trabajo que han utilizado en el ciclo escolar, tu amiga maestra le pide a la alumna que pase al pizarrón a explicar ella ese tema dejándola en evidencia ante el salón tu amiga te cuenta esta experiencia riendose.
3. Llegas a tu salón de clases y le ordenas a un alumno que se pase a la parte del frente del salón porque conoces que suele distraerse seguido, el alumno te pide que lo dejes

en el lugar de atrás porque está dispuesto a demostrarte que si puede poner atención desde ahí, decides detener la clase y demostrar tu autoridad.

4. Una estudiante de universidad realiza sus prácticas en tu institución algunas alumnas de tu salón le hacen miradas despectivas e incluso se cuchichean entre ellas.

5. Una alumna te platica que se le ocurrió organizar un torneo relámpago de futbol entre mujeres pero que el departamento no la apoyo porque “las mujeres no suelen ser tan participes de las actividades deportivas”.

6. Una alumna de otro semestre entra a tu salón de clases para darte un aviso de uno de tus compañeros, los alumnos comienzan a chiflarle y a gritarle cosas como: “bonita” “te hablan juan”, haciendo sentir incomoda a la alumna.

Anexo 6. Videos acerca del sexismo.

Titulo.	Link.	Duración.
“El sexismo está en todas partes”	https://www.youtube.com/watch?v=EsitS4dMtyE	2:18 min.
¿Qué es sexismo? Ejemplos.	https://www.youtube.com/watch?v=wNjXVpZuHm4	3:06 min.
Inés Hercovich - El sexismo está en los detalles - El Mundo de las Ideas 2017	https://www.youtube.com/watch?v=u5VzrylAVLo	3:30 min.

Anexo 7. Acciones que visibilizan la reproducción del sexismo en los docentes

1. Utilizar solo el género masculino para comunicarse con sus alumnas y alumnos, por ejemplo, saludas diciendo “Buenos días niños” o preguntar si hay dudas diciendo “¿Dudas chicos?”.
2. Utilizar ejemplos que minimicen a las mujeres, por ejemplo, decir que sus alumnas son mejores para entrar a un concurso de conocimientos que de deportes
3. Reforzar la “identidad que corresponde a sus alumnas y alumnos” al decirle a las mujeres que lograrán ser grandes profesionistas pero también mamás o esposas, mientras que a los alumnos les dicen que serán grandes profesionistas y harán realidad su estabilidad económica con su coche de sus sueños.
4. Llamar la atención a una alumna por decir malas palabras diciendo “Como señorita se ve más mal hablando así que los hombres”.
5. Reproducir “bromas” como decirles “los hombres servimos más para los deportes que para la escuela” “las mujeres no se preocupen por su futuro las van a mantener” “los hombres no lloran”.

Anexo 8. Bromas sexistas.

1. Un día una alumna asustada me dijo que no estaba convencida de tener relaciones sexuales, me reí y le dije “mira ya alcanzas el timbre pero piénsalo bien para que después no te arrepientas”.
2. Una vez en un consejo técnico abordé una idea espontánea que implicaba más trabajo para mí y mis compañeros pero que era una buena estrategia para mejorar la comunicación con los padres de familia, así que un compañero volteó y me dijo “calladita te ves más bonita, así estamos bien”, solo nos empezamos a reír.
3. Recuerdo que cuando fui a realizar mi primera entrevista de trabajo un primo me cuestionó el ir de pantalón de vestir y no de falda o vestido. Incluso, me dijo “la que no enseña, no vende”, solo me reí pero no me daba tiempo de cambiarme.

4. Recuerdo que cuando les conté a mis amigos que quería ser maestro me dijeron “pensé que esa carrera solo le gustaba a las niñas”.
5. Un día un alumno me contó que había tenido que aprender a hacer de comer porque su mamá trabajaba. De forma muy divertida nos describió que para hacer de comer se ponía un babero e incluso veía las novelas mientras cocinaba, ese día todos nos dimos nuestras buenas carcajadas.

Anexo 9. Videos acerca de coeducación.

Titulo.	Link.	Duración.
¿Cómo surge la coeducación? (Marina Subirats i Martori)	https://www.youtube.com/watch?v=X8aMzlAxuZ A	2:58 min.
Coeducación.	https://www.youtube.com/watch?v=YUrEkaQBeZ8	2:43 min.
Píldora Violeta - Coeducación	https://www.youtube.com/watch?v=8io_gduguG8	4:37 min.

Anexo 10. Sopa de letras.

COEDUCACIÓN.

I	G	U	A	L	D	A	D	D	E	G	E	N	E	R	O	A	H	E	A	G
D	A	G	B	L	E	J	H	A	M	H	D	B	L	E	K	T	B	D	H	E
F	K	E	O	G	P	C	O	N	E	M	P	J	F	I	C	X	F	U	O	N
G	E	N	E	R	O	M	A	S	C	U	L	I	N	O	E	I	I	C	C	E
M	F	O	E	M	Q	A	T	M	I	R	L	D	Q	J	I	M	A	A	L	R
B	J	C	H	R	J	S	F	K	B	S	G	U	C	M	C	N	G	R	D	O
H	Q	N	K	S	I	N	S	E	X	I	S	M	O	S	H	O	E	P	F	F
D	E	I	D	I	R	M	T	K	D	S	C	L	E	K	R	I	M	A	J	E
L	R	P	A	L	D	H	E	U	G	V	J	E	D	N	L	C	F	R	E	M
G	A	U	D	T	E	V	O	A	M	E	P	Q	U	E	A	A	K	A	G	E
N	I	D	I	K	S	I	E	R	F	V	L	B	C	S	O	C	C	M	I	N
C	S	M	S	B	Z	E	V	C	O	D	Z	Q	A	H	N	U	P	U	C	I
F	V	O	R	O	G	P	N	F	J	N	G	E	R	T	B	D	J	J	F	N
I	E	P	E	R	S	P	E	C	T	I	V	A	D	E	G	E	N	E	R	O
F	P	H	V	J	P	L	B	O	S	A	R	K	J	E	O	I	D	R	N	E
A	J	L	I	M	C	N	F	H	D	M	G	I	C	M	D	K	J	E	H	F
G	D	E	D	U	C	A	R	P	A	R	A	H	O	M	B	R	E	S	B	A

Busca en esta sopa de letras las palabras que tienen que ver con la coeducación.

Palabras a buscar.	
1. Igualdad de género.	6. Género femenino.
2. Sin sexismos.	7. Diversidad.
3. Género masculino.	8. Educar para mujeres.
4. Educación mixta.	9. Educar para hombres.
5. Perspectiva de género	10. Coeducar.

Anexo 11. Link y código QR para acceder al documento “130 propuestas para la coeducación”.

Link.	Código QR.
http://educagenero.org/130-propuestas-para-la-coeducacion	