

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO**

LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

**EDUCACIÓN ARTÍSTICA: UNA VÍA DE APOYO A LA CONSTRUCCIÓN
DE LA IDENTIDAD SIN ESTEREOTIPOS DE GÉNERO DE LAS Y LOS
ADOLESCENTES DE SECUNDARIA**

**TESINA
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA**

**PRESENTA:
NAYELY SÁNCHEZ VARGAS**

**ASESORA:
MTRA. ROSANA VERÓNICA TURCOTT**

CIUDAD DE MEXICO, MAYO 2024

Ciudad de México, febrero 19 de 2024

TURNO MATUTINO
F(04) S(05)

DESIGNACIÓN DE JURADO DE EXAMEN PROFESIONAL

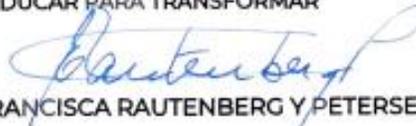
La Coordinación del Área Académica Teoría Pedagógica y Formación Docente, tiene el agrado de comunicarle que a propuesta de la Comisión de Titulación ha sido designado **SINODAL** del Jurado del Examen Profesional de: **NAYELY SÁNCHEZ VARGAS**, pasante de esta Licenciatura, quien presenta la **TESINA**: titulada: **"EDUCACIÓN ARTÍSTICA: UNA VÍA DE APOYO A LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD SIN ESTEREOTIPOS DE GÉNERO DE LAS Y LOS ADOLESCENTES DE SECUNDARIA"**, para obtener el título de Licenciada en Pedagogía.

Reciba un ejemplar de la misma para su revisión y **DICTAMINACIÓN**. Se le recuerda que con base en el Artículo 39 del Reglamento General de Titulación Profesional de Licenciatura, dispone de un plazo no mayor de 20 días hábiles, a partir de la fecha de recibido, para emitir el dictamen por escrito correspondiente.

JURADO	NOMBRE
Presidente (a)	SARA SÁNCHEZ SÁNCHEZ
Secretaria (o)	ROSANA VERÓNICA TURCOTT
Vocal	MARGARITA ELENA TAPIA FONLLEM
Suplente	ANGÉLICA DE GUADALUPE TERRAZAS DOMINGUEZ

Atentamente

"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"



EVA FRANCISCA RAUTENBERG Y PETERSEN

Coordinadora del Área Académica:
Teoría Pedagógica y Formación Docente
Programa Educativo: Licenciatura en Pedagogía

NOTA: Oficio revisado y aprobado por el Consejo de la Licenciatura en Pedagogía el 03/01/24 y por el Consejo Interno del Área Académica 5 Teoría Pedagógica y Formación Docente el 23/01/24 y entró en vigor el 05/01/24.

c.c.p.- Comisión de Titulación.

Alumnas:
ERP/PCD/eco

Cuauhtémoc s/n, Alameda 8 24, Felipe Carrillo Puerto, CP. 14200, Tlaxiahuac CDHDF
Tel. 5256 20 27 00 Ext. 2000 www.upn.mx



Índice.

INTRODUCCIÓN	pág. 4-5
CAPÍTULO 1. LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN MÉXICO	pág. 6-28
1.1 Antecedentes de la educación artística en México.....	pág. 6-8
1.2 Conceptualización de la educación artística y sus disciplinas....	pág. 8-11
1.3 La educación secundaria en México.....	pág. 11-13
1.4 Análisis de "Aprendizajes clave para la educación integral, documento de la SEP (2017)	pág. 13-15
1.4.1 Propósito general del plan de estudios sobre educación artística en educación básica.....	pág. 15
1.4.2 Propósito de la educación artística para el nivel secundaria...	pág. 15-16
1.4.3 Proyecto artístico (artes visuales, danza, música o teatro) en secundaria.....	pág. 16-18
1.4.4 Descripción de los organizadores curriculares.....	pág. 18-20
1.4.5 Sugerencias de evaluación para educación artística en secundaria.....	pág. 20-21
1.4.6 Enfoques pedagógicos de las artes.....	pág. 21-28
CAPÍTULO 2. EL Y LA ADOLESCENTE EN SU CONTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD SIN ESTEREOTIPOS DE GÉNERO	pág. 29-46
2.1 La adolescencia.....	pág. 29-30
2.1.1 Características en la adolescencia.....	pág. 30-33
2.2 La enseñanza de las artes en la adolescencia.....	pág. 33-35

2.3 La identidad como un reto en la adolescencia.....	pág. 35-38
2.4 Estereotipos de género con las y los adolescentes en la escuela.....	pág. 38-46
CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA.....	pág. 47-54
3.1 Enfoque metodológico.....	pág. 47
3.2 Población y muestra.....	pág. 48
3.2.1 Tipo de muestra.....	pág. 48-49
3.3 Instrumentos.....	pág. 49-51
3.3.1 Categorías de análisis.....	pág. 51-52
3.3.2 Análisis de información.....	pág. 52-54
CAPÍTULO 4. “LA VOZ DE ESTUDIANTES Y DOCENTES RESPECTO A LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES EN SECUNDARIA”.	pág. 55-75
4.1 La educación artística y el trabajo docente en la materia....	pág. 55-58
4.2 Influencia de la educación artística en la creación de la identidad de las y los adolescentes.....	pág. 58-62
4.3 Estereotipos de género en educación artística, y cómo afecta en la construcción de la identidad de las y los adolescentes.....	pág. 63-68
4.4 Estrategias para educación artística sin estereotipos de género.	pág. 68-72
4.5 Logros obtenidos con el alumnado en la materia de educación artística.....	pág. 72-75
REFLEXIONES FINALES.....	pág. 76-80
REFERENCIAS.....	pág. 81-87

AGRADECIMIENTOS.

En el presente trabajo de investigación quiero externar mi gratitud a la **Universidad Pedagógica Nacional**: por brindarme todas las herramientas necesarias para formar a la mujer profesional que deseaba ser desde el día uno. Por brindarme en cada una de sus docentes, de sus aulas y sus espacios la inspiración para cumplir mis objetivos que me guiaron a la recta final de esta aventura.

Y a mi asesora, la maestra **Rosana Verónica Turcott**: por su acompañamiento, su guía, su paciencia y sus palabras de aliento a lo largo de este proceso de trabajo arduo pero muy satisfactorio.

DEDICATORIAS.

Me siento feliz y orgullosa de poder cumplir con un objetivo más en mi vida, porque por fin se verá reflejado el esfuerzo que he realizado a lo largo de mi trayectoria académica. El camino no ha sido fácil y en muchas ocasiones el cansancio y la desesperación me asechaban, pero nunca paso por mi mente y mis planes la idea de rendirme. La clave para alcanzar mi sueño fue siempre creer en mí, en la persona que soy, confiar en mis capacidades, ser leal a mis ideales, a mis valores, pero sobre todo rodearme de personas que me aman y que siempre apostaron por mi éxito. Sin el apoyo y el cariño de esas personas jamás habría podido llegar aquí; y por esa razón este trabajo se lo dedico:

Principalmente a Dios: por darme la inteligencia, el entendimiento y la fortaleza que necesité en varios episodios de mi vida. Por darme la oportunidad de cumplir un sueño que en muchas oraciones le pedí.

A mi mamá Alma: Por su valioso esfuerzo para brindarme los recursos económicos necesarios para poder estudiar, por forjarme con el carácter y la valentía que necesitaba para convertirme en la mujer que soy, por depositar su

confianza en mí, por su amor infinito y por ser mi mayor motivación en la vida. ¡Espero que te sientas muy orgullosa de mí, mami. Te amo!

A mis hermanos Ivan y Adahir: por verme como un ejemplo y motivación para alcanzar sus objetivos profesionales, por su amor, su paciencia y su caluroso acompañamiento. ¡Los amo, mis niños!

A mi amado Jorge Alberto: por siempre creer en mí, por su amor y cariño, por sus palabras de aliento, por escuchar atentamente mis inquietudes, por su paciencia amorosa y por ser mi motor y soporte de vida. ¡Lo logre, mi amor!

A mi mamá Heidi: por siempre motivarme a continuar hasta el final, por sus felicitaciones y obsequios constantes a lo largo de la carrera, por su apoyo y amor infinito. ¡Te amo mami!

A mi pequeño Cher y mi pequeña Mimossa: por llegar a mi vida a los inicios de este reto y acompañarme en los desvelos, por brindarme su paciencia fielmente, por su amor inigualable, por consolarme en los momentos de turbulencia, por compartir conmigo la felicidad que esta carrera me brindó, por ser mis confidentes y amigos incondicionales y por ser siempre mi refugio más sincero. Cher, ¡lo logré mi amor!, ojala que desde donde estés, te sientas orgulloso de mí, esto siempre fue por ti. Les amo profundamente.

Y finalmente **a mí misma**, por mi esfuerzo, mi perseverancia, mi compromiso, mi responsabilidad y mi valentía para concluir mis estudios universitarios, a pesar de las adversidades y obstáculos a los que la vida me desafió.

INTRODUCCIÓN.

El interés por realizar esta investigación surge desde mi experiencia en la que, como estudiante, pude detectar las problemáticas que se viven en secundaria con respecto a la educación artística, es decir, los diferentes prejuicios y estereotipos de género que rondan en la materia por parte de las y los adolescentes e incluso de las y los docentes que la imparten, lo cual puede estar generando un ambiente escolar violento. Para desarrollar esta investigación satisfactoriamente, tomo como punto de partida la interrogante: *¿De qué manera la educación artística puede apoyar la construcción de la identidad sin estereotipos de género de las y los adolescentes de secundaria?*

Asimismo, me resulta interesante indagar en lo que hay detrás del impactante desinterés que las instituciones muestran al abordar la educación artística, dejándola como una materia extra y/o con poca relevancia, impidiendo que las y los estudiantes descubran que, con las diversas expresiones y ramas que cuenta la educación artística, les puede ayudar en la construcción de su propia identidad, añadiendo a esto que en la adolescencia a los y las estudiantes se les presentan constantes interrogantes como: *¿quién soy?, ¿hacia dónde voy?, y, sobre todo, ¿qué quiero ser?*.

Cómo futura profesional de la educación, considero importante analizar y describir las contribuciones que tiene la educación artística para la formación de las personas, en cada una de las etapas de la vida, pero principalmente en la adolescencia, aquella etapa vital que se da en el momento en que los seres humanos se integran al nivel de educación secundaria, en dónde el alumnado requiere de entornos en donde pueda exteriorizar sus expresiones, sentimientos, emociones, creatividad, su sensibilidad hacia lo que le rodea y hacia aquello que vive, así como tener la oportunidad de conocerse a sí mismos y a sí mismas.

El trabajo que desarrollo consta de cuatro capítulos, los cuales serán abordados de la siguiente manera: en el **primer capítulo** desarrollo la conceptualización de la educación artística, así como la situación actual por la que atraviesa en el nivel básico, cómo es percibida por el profesorado y el estudiantado. En el **segundo**

capítulo, expongo lo que es la *adolescencia* desde lo biológico, educativo y social, así como la construcción de la identidad en esta etapa de la vida. Con lo que respecta al **tercer capítulo**, expongo la metodología utilizada en esta investigación. Finalmente, en mi **cuarto capítulo** presento el análisis de las entrevistas realizadas con las y los adolescentes de la Escuela secundaria oficial “5 de febrero”, y de las docentes encargadas de la materia de artes.

Pretendo que quienes tengan la oportunidad de leer el trabajo, analicen y reflexionen sobre aquellas problemáticas que la educación artística ha enfrentado desde sus primeras apariciones en los planes y programas de estudio. Es importante que comencemos a erradicar cada vez más los prejuicios y estereotipos de género con que se ha venido trabajando en la educación artística, en todos los niveles educativos en general y específicamente en la educación secundaria. Todo aquello que se realice en la materia de educación artística repercute en el desarrollo personal y educativo de los y las adolescentes, es por ello la trascendencia de una orientación adecuada en cuanto a las artes para poder lograr una formación libre de estereotipos de género para las y los estudiantes.

CAPÍTULO 1. LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN MÉXICO.

En este primer capítulo, pretendo hacer un recorrido por la educación artística para poder hacer un análisis de sus antecedentes en nuestro país, analizando las dificultades y los aciertos que ha tenido desde su incorporación a la educación básica

1.1 ANTECEDENTES DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN MÉXICO.

La historia de la educación artística, es tan indispensable, como conocer la historia económica y política de una sociedad, pues todas ellas nos muestran quienes somos y cómo fue que llegamos a formar la sociedad a la que ahora pertenecemos. Personalmente, considero que para poder entender la identidad que el arte y su historia nos dan como ciudadanos, es fundamental saber que el arte no solo se encuentra en los grandes y reconocidos artistas, sino que uno de los papeles más importantes lo desempeñan las familias, con cada uno de los valores con que forjan sus tradiciones, así como las escuela, a través de sus materias curriculares, las cuales además de crear estudiantes profesionales, pueden formar personas capaces de sentir y pensar a través de la educación artística. Prawda (1989), resalta que la historia de la educación artística, así como la educación en general, fue muy supervisada por las ideologías que prevalecían en cada una de las épocas históricas y encajan en las políticas que regían a nivel nacional.

Algunos hechos que fortalecieron a la educación artística en tiempos revolucionarios, fue la creación de la Secretaría de la Instrucción Pública y Bellas Artes (Prawda, 1989), en 1905 por Porfirio Díaz (Consejo de Justo Sierra). Es importante destacar que esta dependencia únicamente abarcaba el Distrito Federal y los territorios federales, funcionando así durante 12 años.

José Vasconcelos fue la figura predominante en el periodo revolucionario y posrevolucionario, quien orientó acciones educativas democráticas y de

reivindicación de lo mexicano, aunque también fuertemente impregnados sus cambios de un nacionalismo exacerbado e ideológico. Ornelas (1995).

La filosofía educativa y humanista de Vasconcelos estimuló las artes plásticas. Durante su mandato como titular de la SEP apoyó el desarrollo de la pintura mural, auspició las obras de Diego Rivera, José Clemente Orozco y David Alfaro Siqueiros. Esta fue su manera de defender la identidad nacional mexicana integrada al proceso de cultura iberoamericana y universal. (Fomento editorial UPN, 2020)

Así mismo, el reconocido movimiento muralista mexicano, influyó no solo en el ámbito artístico, sino además en el de la educación artística. La Ley Orgánica de la Administración Pública Federal en su Artículo 38, da a la SEP la responsabilidad de abrir espacios para la Educación Artística. (Mendoza, 2010, p. 92). En las siguientes fracciones menciona particularidades relacionadas con las artes:

II. Organizar y desarrollar la educación artística que se imparta en las escuelas e institutos oficiales, incorporados o reconocidos para la enseñanza y difusión de las bellas artes y las artes populares.

IX Patrocinar la organización de congresos, asambleas y reuniones, eventos, competencias y concursos de carácter, científico, técnico y cultural, educativo y artístico

XXII Organizar exposiciones artísticas, ferias, certámenes, concursos, audiciones, representaciones teatrales y exhibiciones cinematográficas de interés cultural.

XXVIII. Orientar las actividades artísticas, culturales, recreativas y deportivas que realice el sector Público Federal.

Como se aprecia en estas fracciones, uno de los principales objetivos de la educación artística es impulsar a mantener y/o recuperar las tradiciones que la misma sociedad ha creado, y con ello llevar a las y los estudiantes a un reencuentro con su identidad nacional. Todos estos sucesos formaron parte del periodo revolucionario por el que atravesaba México.

El gobierno se dio a la tarea de crear el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, durante la administración de Gustavo Diaz Ordaz, en 1964, Instituto que era controlado por la SEP. (Muñoz, R. 2004)

El instituto tuvo que desarrollar, ciertas actividades entre las cuales destacan:

- Fomento e investigación de las áreas de las artes plásticas, musicales, arte dramático, arquitectónicas, danza y las letras en todos sus géneros
- La profesionalización de la educación artística, en todos los niveles y centros educativos, es decir, desde la educación primaria hasta las escuelas superiores.
- La planificación de políticas y tareas que coordina el consejo técnico pedagógico, además de la responsabilidad de incorporar a personal capacitado y de prestigio para ocupar los puestos directivos.

De forma muy general, como bien lo aborda Latapí (1997), se puede analizar que el principal fin de la educación artística es que las y los alumnos adquieran elementos fundamentales de la cultura, creando así un desarrollo armónico en el alumnado, asegurando su desenvolvimiento y una participación activa en la sociedad.

Se busca incitar las capacidades del alumnado para la apreciación y expresiones de las diferentes manifestaciones artísticas, logrando que los y las alumnas disfruten, aprecien y preserven las manifestaciones de arte y naturaleza, y principalmente tener la capacidad de poder expresarte mediante diversos lenguajes artísticos.

1.2 CONCEPTUALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y SUS DISCIPLINAS.

La educación artística es un proceso de enseñanza que desarrolla capacidades, actitudes, hábitos y comportamientos, potencia habilidades y destrezas, y, además, es un medio de interacción, comunicación y expresión de sentimientos y

emociones que permite una formación integral para todos los individuos. (Fundación Aquae, 2020)

“La educación artística brinda a todos mayores posibilidades de desarrollo (físico, intelectual y emocional). Su propósito no es, propiamente, el de formar artistas sino individuos integrales, para ser un mejor médico, un mejor abogado, un mejor ingeniero”. (Pérez, 2006)

Bajardi, A. y Álvarez Rodríguez, D. (2013), resaltan que la educación artística contribuye al desarrollo de las competencias cognitivas, instrumentales y, sobre todo, de las competencias socio-emocionales, fundamentales para la construcción de la identidad personal y profesional. Así mismo, describen que las actividades artísticas fomentan el desarrollo de capacidades emocionales, intelectuales, imaginativas, estéticas, perceptivas y sociales. Estas funciones se adaptan a los objetivos pedagógicos de la enseñanza como el desarrollo global de la personalidad, del espíritu constructivo, del sentido crítico, de la creatividad, del espíritu de cooperación, de la responsabilidad, de la solidaridad y de la tolerancia.

Por otra parte, según Sánchez (1983) la educación artística constituye uno de los ejes fundamentales de la formación integral del individuo por su importancia en el desarrollo de la sensibilidad y de la capacidad creativa, así como el valor intrínseco de las obras de arte en la configuración de cualquier tradición cultural.

Hablar y entender sobre la educación artística, implica reconocer cada una de las ramas que la constituyen, para así evaluar qué propuesta de las artes es idónea para cada persona, de acuerdo a sus preferencias, gustos, intereses y habilidades. Estas clasificaciones se presentan en las instituciones según sea el plan académico que tienen para las artes, lo que conlleva a que las y los adolescentes puedan identificar que rama de la educación artística les resulta interesante profundizar acorde a su personalidad.

Por otra parte, de acuerdo con Martínez (2000), las artes pueden clasificarse en:

1) Artes plásticas.

Se identifican como el conjunto de expresiones artísticas que se caracterizan por el uso de elementos moldeables para manifestar **sentimientos**. Considerando a la pintura, escultura, grabado, tallado, cerámica, vidrio, fotografía, vitrales, porcelana, diseño, restauraciones, pintores retratistas, entre otras. Se han considerado como las artes plásticas favorecen y facilitan la capacidad de expresión e imaginación, cooperan en la formación integral del individuo. También apoya la manifestación espontánea de la personalidad, la función liberadora de cargas tensionales y se desarrolla el sentido estético a través de la comprensión de imágenes plásticas. El principio básico es la libertad y espontaneidad para manifestarse creativa y originalmente.

2) Danza.

Es una serie de movimientos corporales rítmicos que siguen un patrón, acompañados generalmente con música y que sirve como forma de comunicación o expresión. La danza puede incluir un vocabulario preestablecido de movimientos, como en el ballet y la danza folclórica europea, o pueden utilizarse gestos simbólicos o mimos, como en las numerosas formas de danza asiática.

Desarrolla la forma de expresar estados anímicos con el movimiento del cuerpo coordinado con un ritmo musical, favorece la expresión colectiva, da ligereza y soltura al cuerpo y coopera con la formación integral de la personalidad. Ayuda a la formación y al equilibrio del sistema nervioso, también es un modo de expresión de sentimientos y de ideas; fomenta la salud corporal; desarrolla actividades a través del ritmo y el movimiento que se realizan con mayor libertad personal.

3) Teatro.

Se trata de un arte que busca representar historias frente a una audiencia, combinando actuación, discurso, gestos, escenografía, música y sonido. Favorece el juego dramático por medio de la expresión corporal humana, manejo de gestos, del rostro y de posiciones del cuerpo, favorece la espontaneidad y la manifestación de sentimientos. Es un proceso de creación, de expresión y de ejecución real, favorece la creatividad, la motivación, los estímulos y el

condicionamiento, también la seguridad de la persona. El teatro se apoya en las otras áreas artísticas (música, danza, literatura y artes plásticas) para desarrollarse integralmente.

4) Música

Con la palabra música se designa a aquel arte de organizar de modo sensible y con lógica la combinación coherente de silencios y sonidos utilizando como parámetros rectores para llevar a cabo y a buen puerto tal actividad los principios fundamentales de la melodía, la armonía y el ritmo.

Desarrolla la capacidad de autoexpresión y las nuevas formas de comunicación por medio de otros lenguajes. Se percibe el mundo sonoro en el que está inserto el alumno para que actúe dentro de él; desarrolla su capacidad de atención y concentración, contribuye al desarrollo de la organización espacio temporal del alumno, fomenta la creación de actitudes cooperativas a través de la expresión musical. La educación rítmica ayuda a percibir los ritmos y sus diferencias, a construir esquemas rítmicos a partir del lenguaje, del movimiento o de instrumentos de percusión. La educación auditiva ayuda a la formación del alumnado como receptor de sonidos reconociendo sus características de intensidad, frecuencia y timbre. La educación de la emisión de la voz favorece la formación de las y los alumnos como emisor de sonidos musicales, la asimilación de esquemas rítmicos y de sonidos.

Cada una de estas contribuciones con las que cuentan las expresiones artísticas, como la expresión corporal, el sentimiento, la sensibilidad y el juego con las emociones de las y los estudiantes, forman gran parte de lo que pretendo demostrar en este trabajo, hablar acerca del impacto que tienen para el alumnado y el apoyo que le brinda para su formación integral, para lograr una construcción de su propia identidad, de la cual se habla como una "dificultad", según los esquemas sociales y educativos con la que se ve la etapa de la adolescencia.

1.3 LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN MÉXICO.

Datos obtenidos por el Consolidado Estadístico (ciclo escolar 2022-2023, Inicio de Cursos), a través de la página oficial del Gobierno del Estado de México (2022), arrojan que La Educación Secundaria es el último grado de la Educación Básica, por lo que el servicio que brinda consta de tres modalidades: General, Técnica y Telesecundaria, cada una de ellas consta de tres años, la cual busca que los adolescentes adquieran herramientas para aprender a lo largo de su vida.

Principalmente, la Secundaria General se distingue por atender a toda la población de 12 a 15 años, y se diferencia por contar con áreas de desarrollo personal y social a través del laboratorio de ciencias, el conocimiento de una lengua extranjera, talleres y actividades alternas sobre tecnología, conocimiento del medio ambiente y el diseño de un proyecto de vida, para fortalecer tu formación de manera integral. Actualmente el Estado de México cuenta con 1,698 Escuelas Secundarias Generales, distribuidas en sus 125 municipios, y en las cuales laboran 23,874 maestras y maestros con especialidades en las distintas asignaturas y áreas que se imparten.

En cuanto a la Secundaria Técnica, El Gobierno del Estado de México cuenta con 174 escuelas secundarias técnicas, en las que 3,409 maestras y maestros brindan atención educativa a 52,374 alumnas y alumnos; impartiendo las asignaturas y áreas al igual que en Secundaria General, sumando a ello los conocimientos en el área técnica propia de cada institución, de esta manera sus estudiantes logran el máximo desarrollo de habilidades, aptitudes y competencias en áreas generales y técnicas. El servicio que ofrece una Secundaria Técnica puede ser de carácter Agropecuario, Industrial y Comercial, de ahí sus denominaciones:

- Escuela Secundaria Técnica Industrial y Comercial (ESTIC) en la que se desarrollan conocimientos sobre tecnología industrial y comercial.
- Escuela Secundaria Técnica Agropecuaria (ESTA) en la que se obtienen aprendizajes en el área de las tecnologías agropecuarias.
- Escuela Secundaria Técnica Industrial (ESTI) en la que se hace un mayor énfasis en la tecnología industrial.

- Escuela Secundaria Técnica Industrial y de Servicios (ESTIS) en la que se desarrollan aprendizajes en el orden de la tecnología industrial y de servicios.

Finalmente, en lo que respecta a la Telesecundaria, su modalidad cuenta con una metodología propia, materiales didácticos específicos y tecnología de vanguardia, atendiendo las necesidades formativas de sus alumnas y alumnos, con el fin de contribuir a un desarrollo integral que les permita continuar posteriormente con sus estudios; actualmente el servicio se brinda a través de 710 escuelas públicas e incorporadas. Al iniciar el ciclo escolar 2022-2023 se contabilizaron en esta modalidad a 3,454 maestras y maestros, así como a 59,963 alumnas y alumnos distribuidos en 109 municipios del Estado de México.

Para poder hacer un análisis de la educación artística incluida en el nivel secundaria, se llevó a cabo la revisión del plan y programa de estudio para la educación básica “Aprendizajes Clave para la educación integral” (SEP, 2017), el cual permite ver un panorama de cómo se trabajan a las artes dentro del currículo escolar en secundaria. Opté por trabajar con este programa, debido a que a lo largo de mi formación académica me he familiarizado con dicho programa despertando la necesidad de profundizar en su estructura para así poder hacer un mejor análisis de La Nueva Escuela Mexicana, programa vigente a este tiempo. Dejando justificado esta decisión por trabajar con el programa “Aprendizajes Clave para la educación integral”, lo resumo más adelante.

1.4 ANÁLISIS DE “APRENDIZAJES CLAVE PARA LA EDUCACIÓN INTEGRAL, DOCUMENTO DE LA SEP (2017)”.

La presencia de la Educación Artística en la educación básica se definió oficialmente en la década de los veinte con la creación de la SEP, ya que una de las misiones de esta secretaría como parte de la política educativa de aquel entonces, era orientar la educación en México a un proceso de colectivizar el

imaginario nacional y la Educación Artística cumpliría un papel de gran importancia. (Tirzo, 2007)

Según el documento de la SEP (2017, p. 467), “Aprendizajes clave para la educación integral”, las artes permiten a los seres humanos expresarse de manera original a través de la organización única e intencional de elementos básicos: cuerpo, espacio, tiempo, movimiento, sonido, forma y color. Las artes visuales, la danza, la música y el teatro, entre otras manifestaciones artísticas, son parte esencial de la cultura.

En educación básica se parte de un concepto amplio, abierto e incluyente de las artes que permite reconocer la diversidad cultural y artística de México y del mundo, y que engloba tanto las llamadas bellas artes como las distintas artes populares, indígenas, clásicas, emergentes, tradicionales y contemporáneas.

El espacio curricular que se le brinda a las artes contribuye al logro del perfil de egreso al ofrecer a los estudiantes oportunidades para aprender y valorar los procesos de creación y apreciación de las artes visuales, la danza, la música y el teatro, por medio del desarrollo de un pensamiento artístico que integra la sensibilidad estética con habilidades complejas de pensamiento, lo que permite al estudiantado construir juicios informados en relación con las artes, así como prestar atención a las cualidades y relaciones del mundo que los rodea.

Asimismo, los contenidos de los programas de Artes en educación básica promueven la relación con otros Campos de Formación Académica y Áreas de Desarrollo Personal y Social desde una perspectiva interdisciplinaria, lo que permite transferir sus estructuras de conocimiento a otras asignaturas y áreas, y vincularlas explícitamente con propósitos, temas y contenidos de Matemáticas, Literatura, Historia, Geografía, Formación Cívica y Ética, Educación Física y Educación Socioemocional. Resulta importante mencionar que todo este trabajo hacia la educación artística, es mediante el programa “Aprendizajes Clave para la educación integral” 2017 en el que baso este proyecto, debido a la necesidad de conocer a profundidad su método y estructura de trabajo. Posteriormente, inicio el análisis de dicho programa educativo.

1.4.1 PROPÓSITO GENERAL DEL PLAN DE ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN EDUCACIÓN BÁSICA.

Se espera que al término de la educación básica los estudiantes valoren el papel e importancia de distintas manifestaciones artísticas locales, nacionales e internacionales, como resultado de procesos activos de exploración y experimentación con los elementos básicos de Artes Visuales, Danza, Música y Teatro. Se pretende que los estudiantes desarrollen un pensamiento artístico y estético que les permita disfrutar de las artes, emitir juicios informados, identificar y ejercer sus derechos culturales, adaptarse con creatividad a los cambios, resolver problemas de manera innovadora, trabajar en equipo, así como respetar y convivir de forma armónica con sus compañeros y maestros. (SEP, 2017, p. 468)

1.4.2 PROPÓSITOS DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA PARA EL NIVEL SECUNDARIA.

En este documento se presentan los propósitos de la educación artística para cada uno de los niveles educativos, los cuales se espera que cada centro educativo se encargue de ponerlos en marcha. En el **Gráfico 1** que aparece a continuación, resumo únicamente los propósitos destinados a la educación secundaria.

Gráfico 1. Propósitos de la educación artística para nivel secundaria.

PROPÓSITOS DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA PARA NIVEL SECUNDARIA.
1. Explorar los elementos básicos del arte en una de las disciplinas artísticas (artes visuales, danza, música o teatro), y a su vez utilizarlos para comunicarse y expresarse desde una perspectiva estética.
2. Consolidar un pensamiento artístico al profundizar en los procesos de percepción, sensorialidad, imaginación, creatividad y comunicación, reconociendo las conexiones entre ellos.

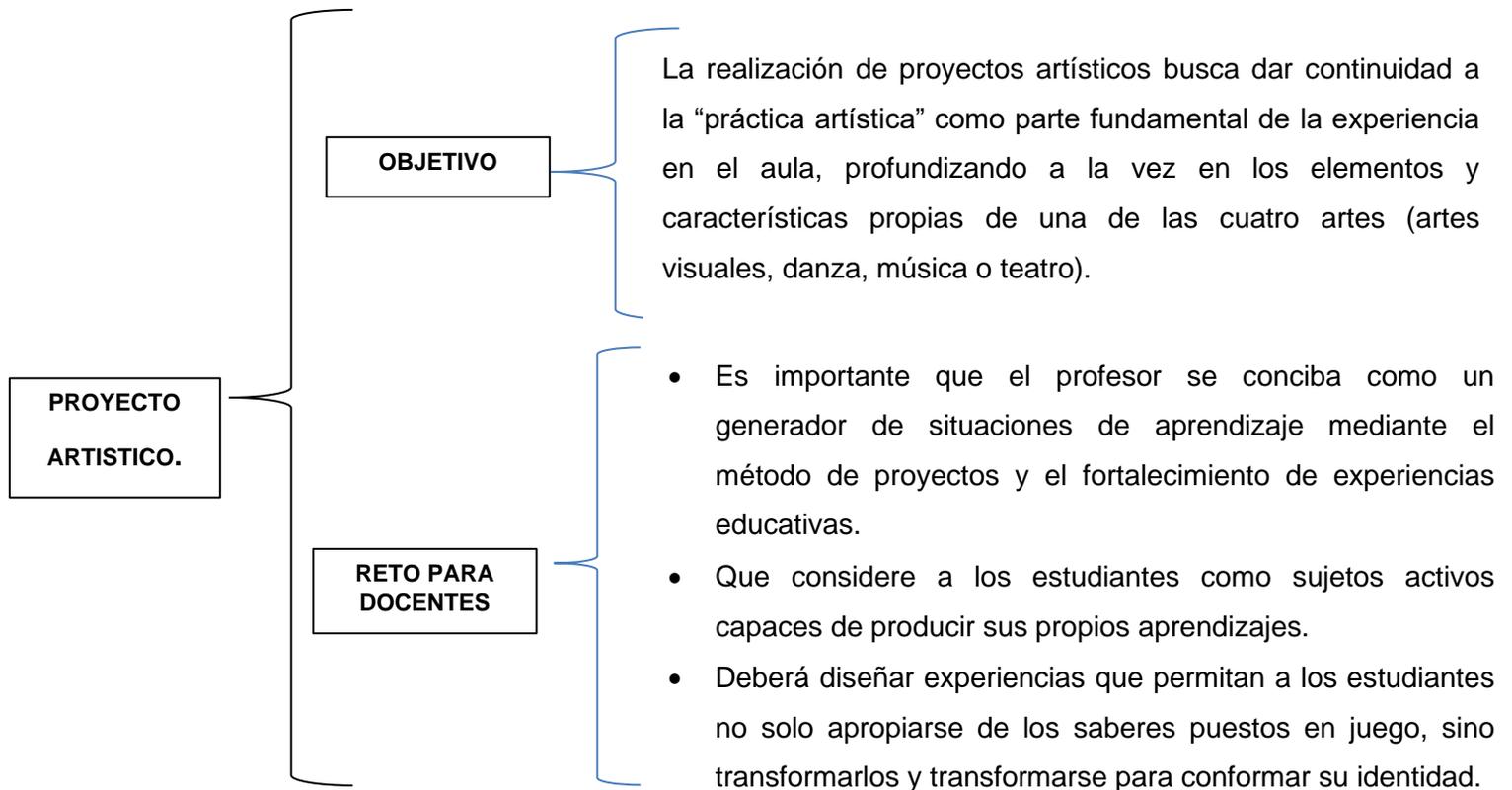
<p>3. Valorar las manifestaciones artísticas en su dimensión estética al utilizar sus capacidades emocionales e intelectuales.</p>
<p>4. Analizar las etapas en la realización de proyectos artísticos a partir de la investigación e indagación de propuestas locales, nacionales o internacionales de artes visuales, danza, música o teatro.</p>
<p>5. Explorar las artes visuales, danza, música o teatro desde un enfoque sociocultural que les permita reconocer su importancia en la sociedad y ejercer sus derechos culturales.</p>
<p>6. Fortalecer actitudes de respeto a la diversidad, apertura al cambio y manejo de la incertidumbre en su actuación cotidiana, a partir del trabajo con las artes visuales, danza, música o teatro.</p>

Elaboración propia, con base en los documentos de la SEP (2017)

1.4.3 PROYECTO ARTÍSTICO (ARTES VISUALES, DANZA, MÚSICA O TEATRO) EN SECUNDARIA.

La carga horaria del área de Artes se extiende a tres horas a la semana y se cuenta con profesores con experiencia en alguna de las cuatro disciplinas artísticas. Como se ha venido haciendo desde el año 2006, cada escuela ofrece la disciplina artística de acuerdo con las fortalezas profesionales de sus docentes. Puede darse el caso de que haya escuelas que estén en posibilidades de ofrecer dos o más programas de Artes como parte del currículo obligatorio, en cuyo caso los estudiantes podrán optar por la que más les interese, siempre que cursen la misma disciplina artística durante los tres grados de secundaria. En el **Gráfico 2** que presento a continuación, se expone lo que se espera lograr con las y los adolescentes en el proyecto artístico que llevo a cabo la SEP (2017).

Gráfico 2. Proyecto artístico en educación secundaria



Elaboración propia, con base en los documentos de la SEP (2017)

En la elección del proyecto deben considerarse los intereses y preferencias de los adolescentes, buscando impulsar la exploración consciente, la libertad de expresión y el pensamiento crítico.

Para abordar con éxito los contenidos del área de Artes en primaria y secundaria, el educador deberá diseñar situaciones educativas que permitan a los estudiantes identificar sus necesidades primigenias de expresión, así como experimentar los procesos de producción artística, potenciando el reconocimiento de los elementos básicos que dan forma al arte, el desarrollo del pensamiento artístico, el aprecio por las manifestaciones artísticas, la dimensión estética de la vida y el reconocimiento y valoración de las relaciones del arte con la cultura y la sociedad. Así, el educador deberá propiciar situaciones para que el estudiante adquiera conocimientos, habilidades y actitudes específicas, y a través de la experiencia y el pensar creativamente esos saberes, aprecie las artes, el mundo que habita y a

sí mismo. Se sugiere emplear una perspectiva lúdica, independientemente del nivel. El juego, aun entre los adolescentes, permite la resolución de problemas y retos de una forma agradable y divertida, lo que también contribuye al desarrollo cognitivo y promueve de manera activa la exploración de las emociones.

1.4.4 DESCRIPCIÓN DE LOS ORGANIZADORES CURRICULARES.

Los programas de Artes en educación básica, según los documentos de la SEP (2017), buscan que los estudiantes tengan un acercamiento a las artes visuales, la danza, la música y el teatro, a través de la experiencia en secundaria, los estudiantes profundizan en el aprendizaje de una de las artes, y a partir de sus intereses y de un conjunto de ideas detonadoras, se desarrollarán proyectos artísticos individuales o colectivos.

Para ponerlos en práctica, el área de las Artes dentro de los planes y programas de estudio se organiza en cuatro ejes que permiten que se lleven a cabo de manera exitosa en las aulas escolares. En el siguiente **Gráfico 3**, expongo una breve explicación de dichos ejes.

Gráfico 3. Ejes de la educación artística en los organizadores curriculares.

EJES DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LOS ORGANIZADORES CURRICULARES.	
Práctica artística.	La práctica artística, como cualquier otra actividad profesional, requiere del desarrollo de una serie de habilidades que permitan su mejor ejecución. La importancia del eje radica en mostrar que estas prácticas no solo se relacionan con la técnica que el artista utiliza, sino también con ideas y métodos de trabajo.

<p>Elementos básicos de las artes.</p>	<p>Los elementos básicos de las artes son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El sonido. • La forma. • El color. • El movimiento. • El cuerpo. • El espacio. • El tiempo. <p>A su vez, estos se agrupan en tres temas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Cuerpo-espacio-tiempo”. • “Movimiento-sonido”. • “Forma-color”. <p>Su exploración se inicia en lo cotidiano y se va complejizando en cada ciclo formativo, de tal manera que el estudiante pueda usarlos para expresarse, elaborar y analizar obras de arte.</p>
<p>Apreciación estética y creatividad</p>	<p>Para consolidar y ejercitar una forma “artística” de pensar es necesario contar con un espacio que permita la activación de procesos metacognitivos, y desarrollar el pensamiento artístico que a su vez se caracteriza por formular ideas con una perspectiva estética que implica la percepción, exploración y codificación del mundo por medio del sistema sensorial.</p> <p>Además, potencializa la imaginación y la creatividad mediante ejercicios que permiten generar expresiones propias, recrear obras artísticas partiendo de la sensibilidad personal, e imaginar y poner en práctica soluciones a problemáticas de la vida cotidiana. Este eje se divide en dos</p>

	temas que agrupan elementos constitutivos del pensamiento artístico: “Sensibilidad y percepción estética” e “Imaginación y creatividad”.
Artes y entorno.	Este eje pone énfasis en la contextualización de las artes como patrimonio cultural. Las manifestaciones artísticas posibilitan identificar cómo es o fue una sociedad en un determinado tiempo y espacio (sus intereses, valores y formas de entender el mundo), lo que permite el desarrollo de actitudes de respeto y valoración del patrimonio y de la diversidad cultural.

Elaboración propia, con base en los documentos de la SEP (2017)

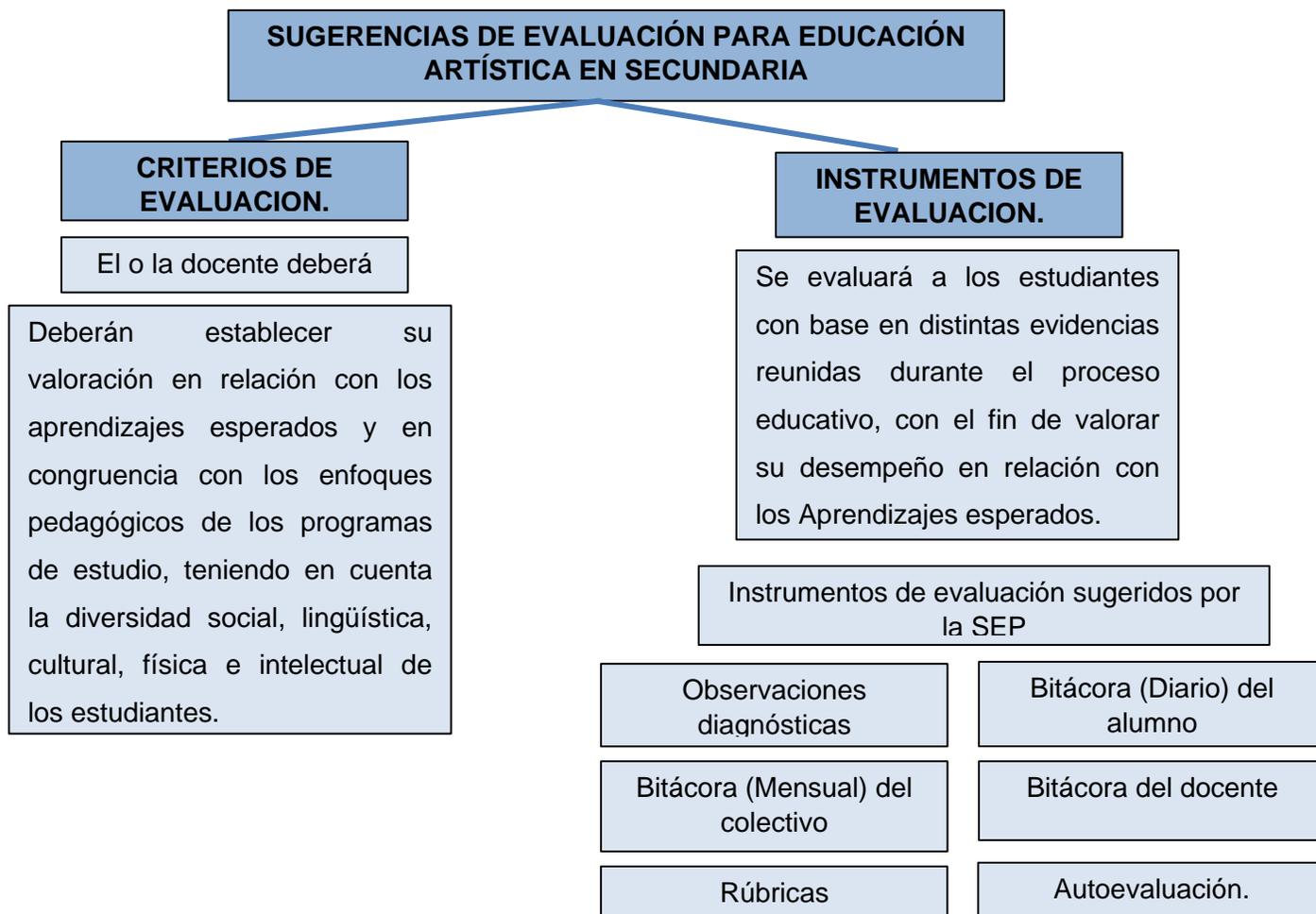
De manera general, estos ejes se despliegan en temas que, en su conjunto, despiertan el desarrollo del pensamiento artístico y promueven aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales, siguiendo el objetivo en que los estudiantes descubran, conozcan y exploren las particularidades de las artes, como sus elementos básicos, sus procesos de producción y su relación con la cultura y la sociedad.

1.4.5 SUGERENCIAS DE EVALUACIÓN PARA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN SECUNDARIA.

El documento Aprendizajes clave para la educación integral, define que la evaluación es un trabajo docente que debe llevarse a cabo a través de diferentes momentos en los que se pueda analizar y reflexionar el desempeño que han tenido las y los estudiantes. Otro aspecto importante al momento de emitir una

evaluación, es tener en cuenta la diversidad cultural, social, cultural, física e intelectual de las y los adolescentes. En el siguiente **Gráfico 4**, describo resumidamente los criterios de evaluación que se toman en cuenta por parte del profesorado, así como los instrumentos de apoyo para la evaluación que la SEP propone.

Gráfico 4. Sugerencias de evaluación para educación artística en secundaria.



Elaboración propia, con base en los datos de la SEP (2017)

1.4.6 ENFOQUES PEDAGÓGICOS DE LAS ARTES.

En este apartado, la SEP (2017) explica que los enfoques pedagógicos permiten reflexionar lo que se puede rescatar pedagógicamente de cada una de las ramas

de las artes, el cómo llevar una disciplina a un salón de clases en donde el gran reto que se tiene es satisfacer las necesidades de una diversidad estudiantil. Conocer estos enfoques también da paso a que el alumnado permita decidir hacia qué camino orientarse, conocer sus preferencias, gustos y habilidades. En siguiente **Gráfico 5**, describo cada una de las disciplinas de las artes con los enfoques pedagógicos que proporciona la SEP en "Aprendizajes clave para una educación integral".

Gráfico 5. Disciplinas artísticas y enfoques pedagógicos.

DISCIPLINA ARTÍSTICA	ENFOQUE PEDAGÓGICO
<p>ARTES VISUALES</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Se busca que los estudiantes profundicen en los conocimientos, habilidades y estrategias propias de este lenguaje artístico, al practicar y experimentar con materiales diversos. ● Ampliar su bagaje cultural y que propongan sus propias creaciones, con las que podrán expresar su punto de vista sobre diversas temáticas. ● Conformar una comunidad de aprendizaje colectivo donde todos los estudiantes participan en la conceptualización, planeación y desarrollo de proyectos artísticos de forma individual o colectiva. ● Organizar y distribuir tareas y responsabilidades para el montaje de una muestra pública (exposición), respetando las diferencias y similitudes de contexto, pensamiento y maneras de expresar ideas a través de la práctica artística. ● Durante el proceso del proyecto artístico, los estudiantes desarrollan diferentes competencias y habilidades cognitivas, sensoriales, perceptivas, afectivas, de cooperación y trabajo en equipo;

	<p>otorgan y construyen relaciones de sentido y significado alrededor del contenido de las piezas artísticas; y viven el proceso creativo.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Se requiere que en los espacios para la creación se motive al ejercicio libre y no condicionado, y que los docentes orienten a los estudiantes proponiéndoles temáticas que resulten desafiantes e interesantes para ellos. ● Proponer el desarrollo de temas como la libertad o la justicia; sentimientos opuestos como amor-odio, dolor-gozo, ira-paz, o retos como organizar los elementos básicos de las artes visuales para crear secuencias de movimientos. ● Los programas no consideran como meta el dominio de las técnicas de las artes visuales, sino el acercamiento a diversas formas de expresión y el desarrollo de un pensamiento artístico.
<p>ARTES DANZA</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Se busca que los estudiantes profundicen en los conocimientos, habilidades y estrategias propias de este lenguaje artístico (cuerpo, espacio, tiempo, intención de movimiento, forma), al practicar danzas y bailes rituales, folklóricos y populares. ● Que las y los estudiantes propongan sus propias creaciones de danza libre en las que expresen su punto de vista sobre diversas temáticas. ● También se busca el desarrollo de la sensibilidad estética y el de la cognición, y que, a partir de la práctica y experimentación artística, se detonen procesos de indagación, comparación, apreciación y valoración de diversas manifestaciones dancísticas, ya sean nacionales o del mundo.

	<ul style="list-style-type: none"> ● Los estudiantes indagarán y propondrán dos o más opciones de bailes o danzas que se presentarán frente a un público, como resultado de un proceso de investigación histórica sobre su origen y características. ● Los y las estudiantes practicarán ejercicios sistemáticos de exploración de los elementos básicos de la danza, del desarrollo de un guion escénico y de la distribución de tareas y responsabilidades para preparar el montaje, los ensayos, el diseño y elaboración de la escenografía, vestuario o iluminación; y que observen y analicen bailes y danzas de distintos géneros y estilos, de México y el mundo. ● Se enfatiza en la importancia que para el mundo de las artes en general y de la danza en particular, tienen la disciplina, el orden, el respeto, la puntualidad, los ensayos y los procesos. ● Los o las docentes habrán de buscar que los estudiantes que no gustan de bailar participen de otra manera en la presentación frente a público, ya sea como diseñadores de vestuario, iluminación o escenografía, etcétera. ● Los programas de Danza para secundaria pueden vincularse y relacionarse con contenidos de otras asignaturas y áreas de desarrollo
<p style="text-align: center;">ARTES MÚSICA</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Se pretende que los estudiantes visualicen y conformen un grupo artístico vocal donde todos participen en el montaje de un repertorio, a través de la práctica artística (ensayos y presentaciones públicas).

- Con el grupo artístico vocal se montarán diversas canciones durante el ciclo escolar para desarrollar una escucha atenta de los sonidos que los rodean; de su voz, la de sus compañeros y de los instrumentos musicales; así como aprendizajes relacionados con ritmo, melodía, armonía y timbre. El grupo artístico vocal cuenta con un elemento básico: el canto (ejercicios técnico-vocales que ayudan a la práctica), y dos complementarios: los instrumentales (enriquecen la pista de las piezas musicales que conforman el repertorio), y los escénicos (son un complemento para el montaje del repertorio).
- El repertorio será la materia de desarrollo del grupo artístico vocal y se conforma de las piezas musicales de diversos géneros, épocas y estilos que se interpretarán durante el ciclo escolar.
- Durante el montaje del repertorio, los estudiantes desarrollarán diferentes competencias y habilidades cognitivas, sensoriales, perceptivas, afectivas, de colaboración y trabajo en equipo.
- Dicho repertorio puede estar vinculado a cuatro líneas temáticas: **Equidad** (conciencia de dar a cada quien lo que merece en función de sus condiciones y necesidades). **Diversidad** (conciencia del yo y los otros). **Identidad** (conciencia del yo, del legado histórico y las raíces culturales). **Naturaleza** (conciencia del cuidado ambiental y reflexión del entorno).

TEATRO

- Los programas de Teatro en secundaria desean que los estudiantes profundicen en los conocimientos, habilidades y estrategias propias de este lenguaje artístico, para conocerlo y ponerlo en práctica mediante el método de proyectos.
- Los proyectos, solicitan investigar y proponer trabajos teatrales que impliquen elegir temática, ensayos o bocetos; presentarlos ante un público, y elaborar procesos reflexivos fundamentales para la construcción del conocimiento. Basándose en la investigación y los ejercicios sistemáticos de exploración y construcción de los elementos básicos del teatro.
- El teatro articula en sí elementos de otros lenguajes artísticos y campos de conocimiento.
- En esta disciplina lo importante en el ámbito educativo no es el montaje de la obra de teatro sino el aprendizaje construido a través de la experiencia teatral. Ya que se toma en cuenta las características de las etapas de desarrollo en la adolescencia para alcanzar a la educación integral de manera noble y respetuosa, y así mismo entender las artes como lenguajes que potencializan las posibilidades del ser humano, y no como una materia en la que hay que cumplir para obtener una calificación.
- El trabajo en Teatro en secundaria se genera a partir de explorar y comprender los elementos básicos de las artes: cuerpo, espacio, tiempo, movimiento, sonido, forma y color.
- El teatro utiliza un lenguaje artístico que permite contar historias imaginarias, haciéndolas perceptibles

por medio de la acción y no solo de forma narrativa. Estas historias suceden en el espacio y en el tiempo a partir de los vínculos entre los elementos básicos del Teatro:

ACCIÓN: Lo que sucede en la historia que será representada, y que se encuentra principalmente en el texto dramático y el trabajo del actor.

ESPACIO ESCÉNICO: El espacio escénico se refiere al lugar físico real donde se representará la obra.

DISCURSO: Lo que se quiere comunicar o generar en el espectador con la obra de teatro.

ESPECTADOR: Las personas que verán la obra de teatro con fines de entretenimiento o didácticos.

FICCIÓN: Construcción de elementos imaginarios que se superponen al mundo real para contar historias.

- Estos elementos, a su vez, se desglosan en una serie de actividades que les dan forma, los hacen perceptibles y son realizadas por las personas que se dedican al Teatro, por ejemplo:

ACTUACIÓN: La actividad de los actores al darle forma, por medio de su cuerpo, a los personajes (personas, animales o cosas) que intervienen en la historia.

ESCENOGRAFÍA: La construcción en la realidad del lugar o lugares en que sucede la historia imaginaria.

VESTUARIO: La ropa que cada personaje debe llevar para ayudar a su representación.

ILUMINACIÓN: Ayuda a crear atmósferas, a reforzar la escenografía y, de manera práctica, a facilitar que el espectador observe cada detalle visual importante en la historia.

SONIDO: Ayuda a reforzar las atmósferas y la acción y, de

	<p>manera práctica, que el espectador escuche cada detalle sonoro importante en la historia.</p> <ul style="list-style-type: none">• El teatro permite que los estudiantes desarrollen de forma lúdica aspectos vinculados con el conocimiento de sí y de su entorno.
--	---

Elaboración propia, con base en los documentos de la SEP (2017)

Este último cuadro comparativo, y de manera general este primer capítulo, permite hacer un análisis de los antecedentes de la educación artística, así como también permite reflexionar la forma en la que las instituciones educativas han llevado a cabo los objetivos, proyectos y actividades sugeridas por la Secretaría de Educación Pública, con el anhelo de fungir como un apoyo al profesorado, y a su vez, un acompañamiento a las y los adolescentes, estos últimos siendo mi principal sujeto de estudio. Conocer estos antecedentes, así como la forma en la que se espera que se lleve a cabo la educación artística en las aulas, me facilita pensar en el entorno educativo a los que están expuestas y expuestos las y los adolescentes, al igual que deliberar lo que se espera que ellas y ellos tengan como herramienta para la construcción de su identidad, pensando que la educación artística cuenta con un amplio enfoque pedagógico en cada una de sus disciplinas y que con el apoyo de las y los docentes es posible adentrarse a comprender las preferencias, habilidades, intereses y gustos de cada una y uno de los adolescentes.

CAPÍTULO 2. EL Y LA ADOLESCENTE EN SU CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD SIN ESTEREOTIPOS DE GÉNERO.

En este segundo capítulo, me centraré en hablar sobre la adolescencia, conocer más de lo que pasa por la vida de una y un adolescente, reflexionar los prejuicios sociales que giran en torno a esta etapa de la vida, así como analizar la forma en la que intervienen los estereotipos de género en la construcción de su identidad.

2.1 LA ADOLESCENCIA.

La adolescencia se reconoce como el período de crecimiento que se produce después de la niñez y antes de la edad adulta, entre los 10 y 19 años. Independientemente de la dificultad para establecer un rango exacto de edad es importante el valor adaptativo, funcional y decisivo que tiene esta etapa.

En palabras de Soler y Oriola (2019), la adolescencia es aquella etapa evolutiva en la cual chicas y chicos pretenden mostrar y consolidar una identidad de género que sea coherente con su identidad sexual. Estas autoras también, señalan un aspecto muy importante por resaltar en esta etapa vital, como las relaciones interpersonales, mediante las cuales las y los adolescentes se encontrarán cumpliendo una función fundamental en esta edad, aquello que conocemos como desarrollo socioemocional. De acuerdo con Martínez (2003), las relaciones interpersonales, influyen en la conformación de aspectos como autoestima, identidad personal, autopercepción o el pensamiento moral, aspectos de suma relevancia en la adolescencia.

Según datos recuperados de UNICEF (**Gráfico 6**), la adolescencia tiene 3 etapas que presentare a continuación:

Gráfico 6. La adolescencia.

ADOLESCENCIA		
Adolescencia temprana	Adolescencia media	Adolescencia tardía.
<p>Entre los 10 y 13 años. Las hormonas sexuales comienzan a estar presentes y por esto se dan cambios físicos: “pegan el estirón”, cambian la voz, aparece vello púbico y en axilas, olor corporal, aumento de sudoración y con esto surge el enemigo de los adolescentes: el acné. Comienzan a buscar cada vez más a los amigos.</p>	<p>Entre los 14 y 16 años. Comienzan a evidenciarse cambios a nivel psicológico y en la construcción de su identidad, cómo se ven y cómo quieren que los vean. La independencia de sus padres es casi obligatoria y es la etapa en la que pueden caer fácilmente en situaciones de riesgo.</p>	<p>Desde los 17 y puede extenderse hasta los 21 años. Comienzan a sentirse más cómodos con su cuerpo, buscando la aceptación para definir así su identidad. Se preocupan cada vez más por su futuro y sus decisiones están en concordancia con ello. Los grupos ya no son lo más importante y comienzan a elegir relaciones individuales o grupos más pequeños.</p>

Elaboración propia, con base en los datos de la UNICEF

2.1.1 CARACTERÍSTICAS EN LA ADOLESCENCIA:

J. L. Pedreira Massa y L. Martin Álvarez (2000), afirman que la adolescencia es un fenómeno con repercusiones biológicas, psicológicas y sexuales, de duración variable, donde se afirman los rasgos de carácter y las consolidaciones afectivas y profesionales.

Además de ello, en este trabajo también abordaré la adolescencia desde lo psico-social, puesto que es importante analizar y reflexionar en torno a lo que los y las adolescentes son con lo que deberían ser, y es justo en este momento en donde también toman partido los estereotipos de género. Para poder abordar estos apartados de la adolescencia tomaré los aportes de Documentación social 120 (2000) en donde se retoma el trabajo de J. L. Pedreira Massa y L. Martin Álvarez (2000) respecto a la adolescencia y las características antes mencionadas.

Desarrollo físico.

Este primer desarrollo de la adolescencia, se identifica por ser el momento en donde se produce un aumento de peso y talla, asimismo se presentan los caracteres sexuales primarios y secundarios, los cuales tienen un importante significado social; un ejemplo de ello se refleja en el crecimiento mamario y/o ensanchamiento de caderas, en el caso de las adolescentes. A su vez, el caso de los adolescentes se manifiesta a través del vello facial y del cambio de voz.

Por otra parte, el aumento de las hormonas sexuales también conducen hacia eventos relevantes que se producen durante la adolescencia, como lo es la menarquia, poluciones nocturnas, el aumento de impulsos sexuales y también transformaciones en el comportamiento.

Como lo resaltan los autores citados previamente (p. 79-80), estas transformaciones corporales escapan al dominio del yo, ya que se imponen en el y la adolescente como una necesidad, siendo vividas, en ocasiones, con incertidumbre y temor. De aquí surge la importancia de familiarizar a los y las adolescentes con el cuerpo, sus características y cambios, además de todo ello que pueden experimentar a lo largo de su vida, especialmente en la adolescencia, para prevenir el rechazo a las evoluciones que su mismo cuerpo puede sufrir como parte de esta etapa vital.

Desarrollo psico-sexual.

En la adolescencia el impulso sexual se dispara y se produce un resurgimiento de los sentimientos edípicos e incluso fantasías sexuales con el padre o la madre. En general, se reprimen estos deseos y fantasías y se dirige hacia afuera la sexualidad o hacia otros intereses. La maduración pulsional produce un cambio de actitudes del adolescente que conciernen, sobre todo, a las relaciones de intimidad con las figuras previamente investidas (fenómeno de atracción-repulsión con los familiares próximos), como si existiera una reducción de la distancia entre el adolescente y sus padres y madres, teniendo sentimientos de invasión y promiscuidad

permanente. En este desarrollo, la masturbación se convierte en una actividad normal, así como son frecuentes los enamoramientos e idealizaciones y tienen lugar las primeras relaciones sexuales y, en algunos casos, relaciones homosexuales transitorias, siendo un aspecto importante de que vayan descubriendo y en proceso de la construcción de su identidad personal y de género. (p. 80-81)

Desarrollo cognitivo y moral.

El pensamiento formal le permite al adolescente pensar no sólo en su propia existencia, sino también en la de otras personas, resultando difícil distinguir entre lo que los demás están pensando y sus propios pensamientos. De forma simultánea, no tiene en cuenta todas las contradicciones vitales, razón por la que su plan de vida suele resultar utópico, ingenuo y es motivo de confrontación de sus ideales con la realidad. Sin embargo, una importante proporción de jóvenes no alcanza el pensamiento formal. Un aspecto más específico del desarrollo cognitivo es el *desarrollo moral*. (p.81)

Analizando este desarrollo, encontramos un gran obstáculo para construcción de su identidad en un ambiente personal sano, ya que el y la adolescente están expuestos a toparse con vaivenes de emociones, desorientándoles las ideas y pensamientos sobre sí mismos, cayendo en problemas de moral sobre lo correcto e incorrecto, lo debido e indebido, aquello que muchas veces no les permite experimentar por temor.

Desarrollo psico-social

La sociedad impone al adolescente un cambio de estatus, que incluye la necesidad de independencia y de buscar el porvenir fuera de la familia, unido a la necesidad de autonomía de los jóvenes con relación a sus padres, creando en el y la adolescente una lucha intrapsíquica y una ambivalencia respecto a la dependencia-independencia. Progresivamente, el adolescente se va distanciando de sus padres e integrándose en el grupo

de amigos, cuya constitución y relaciones van cambiando. En un principio, el grupo de amigos es del mismo sexo y centrado en la actividad más que en la interacción. En la adolescencia media, se crean interacciones más afectivas en el grupo y comienza a descubrirse el objeto heterosexual u homosexual. Ya en la adolescencia avanzada se desarrollan relaciones heterosexuales y homosexuales, y el grupo va dando paso a una relación en pareja o no, en ocasiones. En la interacción grupal se crean unos elementos culturales compartidos por el grupo, con el que se identifican, cohesionan y que les ayuda a resolver sus problemas. Esta cultura adolescente la constituyen elementos como: la distribución territorial, la percepción del tiempo (eterna juventud), la relativización de las creencias y valores, el lenguaje (jergas, tatuajes) y los rituales (bebida en común, ir de fiesta), los productos como el deporte, la música, la cultura estudiantil y del ocio y las marcas comerciales. De esta suerte, el grupo de amigos es señal de identidad, convirtiéndose durante mucho tiempo en algo más importante que la propia familia. Los estudios realizados muestran que el grupo de compañeros proporcionan el apoyo y el contexto para el aprendizaje de nuevas habilidades sociales. El adolescente adquiere nuevos papeles y no aquéllos que se le adjudican como niño o niña, creándose posibles incompatibilidades con las expectativas centradas en él: Por fin, termina por elegir una profesión y adquiere las competencias y habilidades profesionales necesarias y precisas para valerse en sociedad. (J. L. Pedreira Massa y L. Martín Álvarez, 2000, p. 82-84)

2.2. LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES EN LA ADOLESCENCIA.

La Secretaría de Educación Pública (SEP), con respecto a esta etapa del ser humano, incluye las artes dentro de sus programas curriculares de educación básica con algunos propósitos específicos, para que los y las adolescentes:

- Desarrollen la competencia artística y cultural a partir del acercamiento a los lenguajes, procesos y recursos de las artes, con base en el trabajo

pedagógico diseñado para potencializar sus capacidades, atender sus intereses y satisfacer sus necesidades socioculturales.

- Adquieran los conocimientos y las habilidades propios de los lenguajes artísticos: artes visuales, expresión corporal y danza, música y teatro, que les permitan desarrollar su pensamiento artístico, paralelamente a sus actitudes y valores, mediante experiencias estéticas que mejoren su desempeño creador.
- Valoren la importancia de la diversidad y la riqueza del patrimonio artístico y cultural por medio del descubrimiento y de la experimentación de los diferentes aspectos del arte al vivenciar actividades cognitivas, afectivas y estéticas.

Con estos objetivos, la SEP pretende que los y las adolescentes puedan adentrarse en las artes y puedan considerarlas parte de su formación como estudiantes y ciudadanos formados con las diferentes habilidades artísticas y culturales, así como con los valores que caracterizan a la educación artística.

Dichas competencias, permiten que el alumnado integre a sus habilidades las herramientas necesarias para conocer y comprender el mundo desde una perspectiva estética, promoviendo el desarrollo del pensamiento artístico a partir de los lenguajes propios de esta asignatura que son considerados como el objeto de estudio, ya que ponen en práctica un conjunto de aspectos socioculturales, cognitivos y afectivos, que brindan la oportunidad de formular opiniones informadas, tomar decisiones, responder a retos y resolver problemas en forma creativa. Y es por ello que la SEP asegura que, la competencia artística y cultural implica la utilización de conocimientos (saberes), habilidades (saber hacer), valores y actitudes (estimar los resultados de ese hacer) que le otorgan al alumno y la alumna diversas formas para considerar, comprender e interpretar críticamente las manifestaciones del arte y de la cultura en diferentes contextos,

así como expresar ideas y sentimientos potencializando su propia capacidad estética y creadora por medio de los códigos presentes en los lenguajes de artes visuales, expresión corporal y danza, música y teatro.

Durante la adolescencia, los seres humanos somos vulnerables a lo que percibimos como ataques a nuestras ideas, pensamientos, valores y creencias, sobre todo si viene de nuestro entorno (social, cultural y familiar), mismo en el que a su vez nos encontramos construyendo nuestra propia identidad, esquivando en muchas ocasiones los estereotipos de género que puede incluirse inconscientemente a esta construcción de identidad. Un ejemplo de lo anterior es la música, una rama de las artes que, siguiendo las líneas de Soler y Oriola (2019), es una de las actividades preferidas por las y los adolescentes y que en muchos casos tiene gran influencia en la consolidación de la identidad de género. Si se analizan los mensajes que contienen las letras de la música popular, como la urbana o bien, la regional mexicana, podemos encontrar que en ellas se encuentra una clave en la transmisión, afirmación o ruptura a los diferentes estereotipos que se enlazan sociedad y cultura. Añadiendo a este ejemplo, la música puede presentarse como factor importante para unir sociedades en las que conjuntamente se está creando una identidad, en la que algún o alguna adolescente puede encontrar sentido para su propia construcción de la misma, y a su vez identifica los estereotipos de género que pueden estar presentes.

Analizando esta situación, se presenta una gran oportunidad para la tarea docente, a través de una orientación a las y los estudiantes, permitiéndoles reflexionar y hacer una crítica profunda sobre el contenido de la música que ellas y ellos consumen.

2.3. LA IDENTIDAD COMO UN RETO EN LA ADOLESCENCIA.

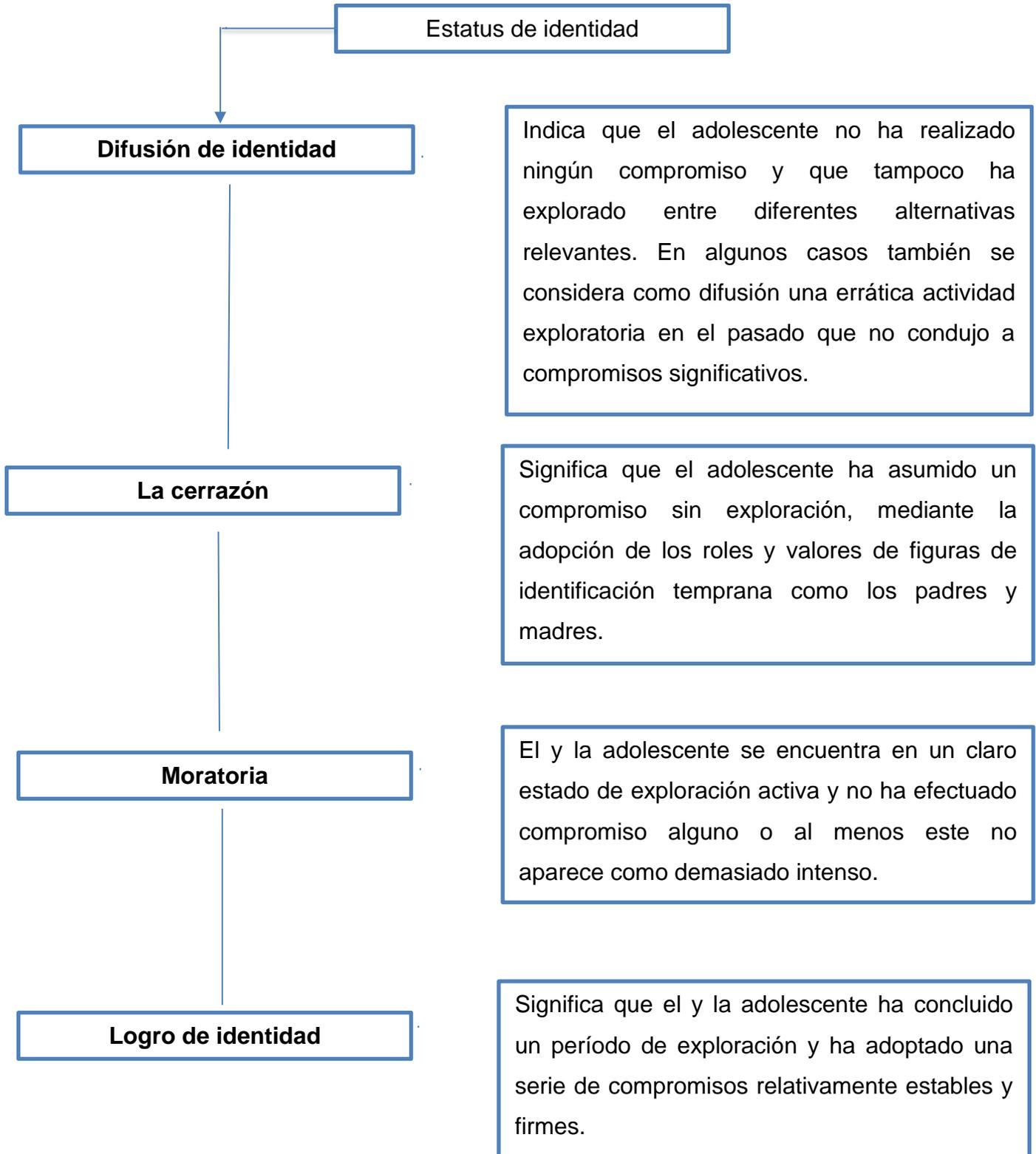
La educación artística se encuentra dentro de las áreas de desarrollo personal y social, que propone el documento *Aprendizajes Clave para la educación integral*, perteneciente a los planes y programas de estudio de educación básica (SEP,

2017). El desarrollo personal y social, es reconocido como un proceso gradual, en el cual, en conjunto las artes, la educación física y la educación socioemocional, las y los estudiantes comienzan a analizar y reflexionar sobre sí mismos y sí mismas, a indagar en sus gustos, habilidades, necesidades, intereses, destrezas, etcétera; y así, construir su identidad.

Los retos de distinta índole que en forma de “tareas evolutivas” han de afrontar los y las adolescentes, se sintetizan en la formación y consolidación de un sentido de identidad personal al final de la adolescencia tal y como popularizó Erikson en sus escritos (Erikson, 1968, 1971, 1972). En su visión psicosocial, la crisis de identidad se ha resuelto de modo adaptativo cuando se logra un ajuste satisfactorio entre la autodefinición personal y los roles sociales que el sujeto desempeña. Dicho “encaje” le permite experimentar un sentimiento de identidad interior en forma de “continuidad progresiva entre aquello que ha llegado a ser durante los largos años de la infancia y lo que promete ser en el futuro, así como entre lo que él piensa que es y lo que percibe que los demás ven en él o ella, y esperan de él o ella” (Erikson, 1971, p. 71, citado por Pérez Gómez, 2017, p.135). Esta identidad resulta todavía tentativa, pero constituye ya la base para las posteriores reformulaciones durante los años adultos, como bien lo mencionan (Schwartz, 2007; Waterman, 1993; Whitbourne, Sneed y Skultety, 2002;), (Pérez Gómez, 2017, p.135) pues es importante analizar lo vivido en edades tempranas del sujeto, ya que serán el resultado de lo que desempeñen en su futuro.

El psicólogo James Marcia (1980, 1993, 2001), describe cuatro estatus de identidad, basados en la cantidad de exploración (“crisis” en su formulación original) y compromiso que el adolescente está experimentando o ya ha experimentado, los cuales son: **logro**, **moratoria**, **cerrazón** o **identidad hipotecada** y **difusión de identidad**. Cada uno de ellos, como lo menciona Marcia, representa un estilo particular de afrontar las tareas, de establecer y revisar el propio sentido de identidad personal. A continuación, presento el **Gráfico 7**, en donde brevemente expongo cada uno de estos estatutos de identidad, presentados por Marcia.

Gráfico 7. Estatus de identidad



Elaboración propia, con base en los aportes de Marcia (1980, 1993, 2001).

Según Marcia (1993) y Meeus (1996), los estatus de identidad pueden dividirse en dos grupos: logro de identidad y moratoria aparecen como **estatus “activos”** y **“maduros”** asociados generalmente a características positivas (altos niveles de autoestima, autonomía y razonamiento moral) mientras que cerrazón y difusión se configuran como **estatus “pasivos”** e **“inmaduros”**, asociados a características más negativas (bajos niveles de autonomía y razonamiento moral y mayor grado de convencionalidad y conformismo).

Resulta importante hacer hincapié en las y los adolescentes sobre dichos estereotipos que impiden su desarrollo pleno, que nublan sus pensamientos, ideas y valores críticos, con los cuales deberían desempeñarse en su vida personal y profesional.

2.4. ESTEREOTIPOS DE GÉNERO CON LAS Y LOS ADOLESCENTES EN LA ESCUELA.

En palabras de Bonder (1993), los estereotipos de género constituyen las ideas que ha construido una sociedad sobre los comportamientos y los sentimientos que deben tener las personas en relación a su sexo y que son transmitidas de generación en generación. La principal problemática con los estereotipos de género es que se naturalizan hasta llegar al grado de olvidar que aquellas construcciones sociales no son realidades absolutas sobre el cómo debería ser una mujer o un hombre. Se encuentran fuertemente ligados a la sociedad, tomando el control de las actitudes, comportamientos y actividades que cada persona debería reproducir según sea su género, y asimismo castigando aquellas actitudes que rebasen el límite permitido para su género.

Allport (1954:20), desarrolló lo que se conoce como *"pensamiento categorial"*, en el que explica como las personas pueden categorizar lo que sucede en diferentes contextos. Este pensamiento es constitutivo, es decir, apoya a comprender el entorno social, además de resultar indispensable para lograr una vida más ordenada, ya que Allport considera al pensar, la mente humana requiere del

apoyo de ciertas categorías, y así, una vez realizadas, se transforman en la base para el "*prejuzgar normal*".

Los estereotipos de género, entonces podrían considerarse como una categoría social muy extensa, ya que en este sentido toda persona necesariamente debe integrarse a uno de los dos grupos existentes: hombres y mujeres. (Athenstaedt *et al.*,2008). A partir de ello, podría explicarse el surgimiento de los estereotipos que giran en torno a lo masculino y femenino, mediante las categorías planteadas anteriormente de hombres y mujeres, de quienes se crean expectativas sobre cómo deberían ser las interacciones sociales.

Desde su punto de vista, Dovidio (et al., 2003:813), expresa que los estereotipos de género funcionan como *subagrupamientos* o *subcategorizaciones*. Por ejemplo, Fiske (et al; 2002), proporciona un estereotipo muy generado en las mujeres, "sumisas", sin embargo, Fiske explica que existen muchas mujeres que no se identifican con este estereotipo, (ej. Aquellas que se encuentran ejerciendo una profesión), y debido a esto, surgen los "*subagrupamientos estereotípicos*", los cuales se encargan de penalizar aquellas actitudes que se desvíen del comportamiento esperado, lo que podría ser el descuido del hogar y de la familia, por parte de la figura femenina. Estos subagrupamientos resultan muy funcionales, ya que gracias a ellos se pueden explicar aquellos casos que no se ajustan a una categorización previa de un grupo social (Fiske et al., 2002).

Simó (2010), habla de la coeducación, entendida como la educación que promueve la igualdad de género sin que exista discriminación. En palabras del mismo autor, la coeducación juega un papel importante al momento de impartir actividades en las que se ayude a erradicar todo tipo de estereotipos, así como también brindar orientación a las y los estudiantes sobre dichas actividades, además de las dudas e inquietudes frecuentes que ellas y ellos presenten. Como trabajo de las instituciones, se encuentra el de la autoestima, puesto que La baja autoestima es fuente de dependencia e inseguridad y de una identidad débil dispuesta a ser arrendada a bajo precio (Ballarín Domingo, 2006). Entonces, recordando un poco los describo en este capítulo, se habla de la importancia de la

construcción de la identidad en las y los adolescentes, lo que obliga a considerar asimismo que tipo de identidad en cuanto a su autoestima, se está formando.

Dentro de esta misma línea se encuentra la coeducación emocional, que como Altable Vicario (2006) la describe como aquella educación sentimental y erótica que permita desbancar los modelos tradicionales de masculinidad y feminidad, que, necesariamente ha de hacer hincapié en aspectos diferentes para mujeres y para hombres, porque se tienen diferentes aprendizajes culturales. De forma general, todas las personas que forman parte de las comunidades educativas, tienen este gran reto y labor, trabajando en llevar a cabo actividades o bien, promoviendo políticas y aprendizajes en los que se ayude a la prevención y erradicación de todo rol o estereotipo social a los que están expuestos los y las estudiantes en los diferentes espacios socializadores en los que crecen, y que los que además impiden que disfruten de un pleno desarrollo para la construcción de su identidad.

En palabras de Contreras y Trujillo (2014), es necesario realizar estudios de género que permitan descubrir y cuestionar los estereotipos que de manera implícita y simbólica nos encontramos en los espacios educativos y a partir de los resultados obtenidos proponer posibles soluciones coeducativas que sean extrapolables a la vida cotidiana.

Respecto a estos estudios y análisis, por su parte Colás y Villaciervos (2007), realizaron un estudio en una institución de educación secundaria, en el que descubrieron que existe un alto porcentaje de estereotipos de género, los cuales clasificaron en seis dimensiones para su análisis, las cuales son: corporal, comportamiento social, competencias y capacidades, emocional, expresión afectiva y de responsabilidad social. Esto permite reflexionar en torno a cómo los estereotipos de género están presentes en todo entorno, en todo grupo y espacio, incluso en un momento de charla, están presentes de alguna u otra manera, llevándonos a reproducirlos de manera inconsciente.

Desde otro punto de vista, (Amurrio Vélez, Mila; Larrinaga Rentería, Ane; Usategui Basozabal, Elisa; Del Valle Loroño, Ana I; 2009), a través de sus investigaciones y

análisis con adolescentes y jóvenes de Bilbao, han comprobado que las relaciones de pareja entre adolescentes y jóvenes, se adaptan directamente a los estereotipos que promueven la reproducción de violencia y desigualdad, en el momento en que se otorga el poder máximo a los varones.

Con la reflexión de estas investigaciones, se detecta que los estereotipos en cuanto a ser un “hombre de verdad” y una “buena chica”, se encuentran dentro de las experiencias negativas de violencia y abuso en las relaciones afectivas de las y los adolescentes y jóvenes. (Gerber, 1991, 1995; Martín Serrano y Martín Serrano, 1999; Toldos Romero, 2004).

Siguiendo con el ejemplo que anteriormente se hacía con respecto a la música, las y los adolescentes encuentran en ella un componente que puede ayudarles a construir su identidad, ya que pueden identificarse con las y los demás a través de un género musical, de su grupo o artista favorito, independientemente del tipo de letra o ritmo de las canciones, existen aspectos más allá que atrae la atención de las y los adolescentes, aspectos como la vestimenta, peinados, ideologías o actitudes de dicho grupo musical, conllevando a que puedan ir definiendo sus gustos, preferencias, personalidad y la identidad. Con esto se puede analizar que, como bien lo presentan Soler y Oriola (2019), las y los adolescentes emplean la música como medio para definir sus propias identidades, comunicando sus valores, actitudes y opiniones de los demás y como lo mencionaba anteriormente, también en la música las y los adolescentes pueden identificar los estereotipos de género presentes en su entorno, dejándoles la oportunidad de reflexionar en torno a ellos.

Por otra parte, en los centros educativos existe lo que se conoce como currículum formal, sin embargo, al ponerse en práctica se introducen una serie de saberes, actitudes, contenidos, etc. que no están señalados en el currículum formal, pero que tampoco la o el docente pretende conscientemente incluirlo, sino que permean su práctica y los materiales curriculares: creencias, teorías implícitas, ideología, estereotipos). Contrario a esto, y siguiendo las líneas de Diaz (2006), fue postulado por Philip W. Jackson en 1992 en el cual contribuyo a demostrar que

las interacciones escolares, se enseñan y se aprenden contenidos no previstos, lo cual se conoce como *currículum oculto*. Es decir, mediante las interacciones que se pueden dar entre todas las personas de los centros educativos, como el alumnado, las y los docentes y demás miembros de los centros escolares, se adquieren conocimientos inconscientemente sobre valores, creencias, actitudes e ideologías. Lo que permite considerarlo oculto, es precisamente el hecho de que no sea visible para la persona receptora y transmisora.

Lo anterior nos permite pensar en la posibilidad como parte del *currículum oculto* están presentes los estereotipos de género, lo cual ha sido reafirmado gracias a las diversas investigaciones que se han hecho en diferentes centros educativos, las cuales arrojan que persisten ideas y creencias sobre los roles destinados para hombres y mujeres. Esto es, si en la práctica educativa pueden transmitirse valores, discriminaciones y estereotipos de género, los centros educativos pueden verse como un lugar hostil para mujeres, pero también para los hombres.

El hecho de hablar del género, tiene dos contraposiciones, por un lado, permite agrupar al mundo en hombres y mujeres para llevar a cabo estudios o censos poblacionales. Y, por otro lado, esto funge como una limitante para hombres y mujeres. En palabras de Lamas (2007, p. 218), la dicotomía masculino-femenina instituye estereotipos condicionantes sobre los papeles y limitan las potencialidades humanas al estimular o reprimir los comportamientos cuando se busca adecuarse al género. Con esta explicación de Lamas, se puede resumir que los estereotipos de género pueden llegar a justificar las agresiones, la violencia, la discriminación y a limitar a toda persona por su sexo o género, clasificando sus actitudes y comportamientos, es decir, se les permiten o se les impiden ciertas actividades y comportamientos tanto a mujeres como a hombres.

Es indispensable identificar los estereotipos que se reproducen en aquello que rodea a las y los adolescentes, incluso desde la infancia, a través de los diferentes medios de comunicación, sociedad, familia, amigos, etcétera. Como lo rescata la socióloga Amparo Tome (2001), existe una semejanza entre el arquetipo de hombre que la sociedad impone mediante sus estereotipos, con los héroes que

aparecen en películas o programas televisivos, así como también en el modelo que domina en los deportes y juegos que dependen de una competición física en donde se refleja una cooperación nula entre sí, a menos que sea para vencer a un contrario y obtener un status de “el mejor”. Desafortunadamente, este estereotipo, se distingue por la agresividad y la violencia con la que forja su deber ser.

Pérez y Heredia (2020), resumen al curriculum oculto como los aprendizajes no intencionados pero influenciados por la cultura, que se manifiestan y pueden adquirirse por medio de las interacciones sociales, por tanto, la escuela al ser un espacio socializador ayuda a promover el aprendizaje de los géneros femenino y masculino, a través de dichas interacciones sociales.

Siguiendo con el curriculum oculto, se señala el concepto de curriculum oculto de género (COG), presentado por Maceira (2005, p. 222), después de ser definido por Lovering y Sierra en 1998. Se define al COG como las construcciones de pensamiento, valoraciones, normas, creencias, supuestos, mitos, discursos, conceptos, significados, relaciones de poder, roles, entre otros, que son transmitidos mediante recursos textuales y simbólicos en la escuela y refuerzan la discriminación femenina. Y, por otra parte, Vázquez (2002, p. 222) lo define como un conjunto de creencias y valoraciones sociales que impregnan los aprendizajes en la escuela que no son oficiales y no son visibles, que establecen los papeles y las relaciones entre las mujeres y los hombres, postura que comparto, ya que se toma en cuenta a ambos sexos.

Como bien lo expresan los autores anteriormente, el curriculum oculto de género, es interiorizado por las personas, lo cual provoca la inconsciencia al reproducirlo y transmitirlo con las y los demás. En otras palabras, el COG en la mayoría de ocasiones se manifiesta no intencionalmente, dando paso a que siga prevaleciendo la clasificación de roles, expectativas y el deber ser para hombres y mujeres. (Vázquez, 2002; Maceira, 2005)

Con lo expuesto anteriormente, se abre un espacio de reflexión acerca de lo que se acepta como natural para hombres y mujeres según la sociedad. Para Lovering

y Sierra (1998), esto impide a las personas conocerse y encontrar otras formas de ser, pensar y sentir.

Dentro de las instituciones educativas, específicamente en educación secundaria, el COG se ve presente de múltiples maneras, como algunos autores han compartido abiertamente a través de estudios realizados en diferentes países. Por ejemplo, Gutiérrez e Ibáñez (2013) e Islam y Asadullah (2018), mediante una metodología cuantitativa que se realizó en España, Indonesia, Malasia, Pakistán y Bangladesh, rescatan que las diferencias de género se ven reflejadas en los libros de texto con las imágenes que se presentan en los materiales, en donde predomina la presencia masculina, esto con la justificación sobre las características que se le otorgan a las mujeres, asegurando que son introvertidas y pasivas. Por otro lado, en el caso de Bolívar y Hernández (2005), se llevó a cabo un estudio en las aulas de instituciones de Colombia, a través de una investigación metodológica cuantitativa, en el que se encontró que se les asignan estereotipos sexistas a cada género. Se enlistaron algunos de los estereotipos asignados a los hombres, algunos son: independencia, fuerza física, iniciativa, sin capacidad para expresar sus sentimientos, fuerte impulso sexual, liderazgo, autosuficiencia, inteligencia, racionalidad, autodidacta, fortaleza y tenacidad. Mientras que los estereotipos femeninos son: la dependencia, debilidad física, sumisión, pasividad, ternura, escasa sexualidad, generosidad, auto negación, dedicada a las labores domésticas y la función reproductiva. Asimismo, sucede en España, según los aportes de Cortizo y Crujeiras (2016), ya que se le asigna al alumnado las actividades acordes a su género. Finalmente, en el caso de México, Delgado (1993, citado por Delgado, 2003), se efectuó una investigación que demostró la presencia de del curriculum oculto de genero a través de la participación de las y los estudiantes dentro del salón de clases. Un ejemplo de ello se demostró en como las mujeres aun ejercen actividades subordinadas e intentan impartir el poder hacia los hombres ridiculizándolos con las y los demás compañeros.

Partiendo desde este trabajo sobre educación artística, es de gran importancia permitirles a las y los adolescentes que exploren otras alternativas de trabajo en

las diversas ramas de las artes y evitar que sean limitados por lo que los estereotipos y roles de género les permiten según su condición sexo-genérica. El COG trata de configurar su identidad a través del proceso de adquisición de género, lo que nuevamente conlleva a limitar ahora el desarrollo personal y académico de las y los estudiantes, lo que imposibilita conocer la igualdad de las personas, para cumplir así su crecimiento libre, sin estigmas, prejuicios, roles y estereotipos de género. (Lamas, 2002)

En el trabajo titulado *“Los estereotipos en los y las jóvenes y adolescentes”*, por las autoras Amurrio Vélez, Mila; Larrinaga Rentería, Ane; Usategui Basozabal, Elisa; Del Valle Loroño, Ana I. (2009), se describe que después de las investigaciones que llevaron a cabo con jóvenes y adolescentes, se refleja la importancia de estudiar los estereotipos de género inmersos en la sexualidad de las y los mismos, ya que se encuentran en la transición de la vida en la que se inicia la construcción de su identidad como hombres o mujeres, por medio de los patrones de comportamiento esperados para cada género. Además de ellos, describen que el estudio de los estereotipos de género, ayuda a las rupturas de ciertos patrones tradicionales (masculinidad y feminidad) o en su defecto, a la continuidad de los mismos.

Recapitulando, en este escrito se han podido observar los diferentes agentes que constantemente se impregnan en las instituciones educativas y que día a día son partes de la vida del alumnado, interponiéndose en su grupo de amistades, en momentos de clase o convivencia, lo cual enciende una alerta a padres y madres de familia, así como a toda la comunidad educativa a analizar y reflexionar sobre el crecimiento y desarrollo de las y los estudiantes, mediante sus ideologías, conocimientos, valores y todo aquello que ellas y ellos expresan y comparten con los demás a su alrededor, evitando así la prevalencia de prejuicios, estereotipos y roles de género que intervienen de manera oculta. Es educar en igualdad sin que exista la dominación ni sumisión por ninguna parte, eliminando todos los estereotipos sexistas, racistas y, en general, discriminatorios de las personas, y a

su vez apoyando a la construcción de una sociedad más igualitaria y libre (Fernández Rius, 2005).

CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA.

Para este tercer capítulo, se desarrolla la metodología que me permitió llevar a cabo esta investigación, es decir, presenta el enfoque que seleccioné, las razones y su conceptualización, además se habla acerca de la población con la que se trabaja y los instrumentos que consideré más pertinentes y que asimismo me ayudaron a recolectar información muy significativa.

3.1 ENFOQUE METODOLÓGICO.

El tipo de investigación que se considera más apropiado, de acuerdo a los objetivos de este trabajo, es la investigación cualitativa, debido a que, en palabras de Sampieri (2006), el enfoque cualitativo es un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos. Es *naturalista* (porque estudia a los objetos y seres vivos en sus contextos o ambientes naturales) e *interpretativo* (pues intenta encontrar sentido a los fenómenos en términos de los significados que las personas les otorguen).

Desde otra perspectiva, Patton (1980, 1990), (citado por Sampieri 2006, p. 49) define los datos cualitativos como descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones, conductas observadas y sus manifestaciones. Esta aportación me guía a seleccionar dicho enfoque, ya que es de mi interés analizar a personas, así como sus actitudes e interacciones en eventos o situaciones vividas directamente en la educación artística y que a su vez se enlazan a su vida personal.

"La investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento." (Sandín, 2003: 123).

3.2 POBLACIÓN Y MUESTRA.

Para esta investigación se contó con la participación de cuatro estudiantes y dos docentes de la materia de educación artística, pertenecientes a la escuela secundaria Oficial No. 273 “5 de febrero”, la cual se sitúa en el grupo de las escuelas secundarias generales, ubicada en el municipio de Tenango del Aire, Estado de México. Los datos que se presentan de la institución a través de la página web *municipios.mx*, mencionan que cuenta con dos turnos, matutino y vespertino, teniendo un total de 398 estudiantes: 276 del turno matutino y 122 del turno vespertino. La institución cuenta con seis grupos por turno, cada grado ordenado por el grupo A y B. Asimismo, según datos proporcionados por el director escolar de la institución, este plantel está conformado por 20 docentes aproximadamente, de los cuales 9 laboran en ambos turnos, y entre los que se encuentran el director escolar, el subdirector, orientadores y orientadoras y el resto del personal docente. Para el caso específico de mi investigación, me centro en los y las alumnas del tercer grado del turno matutino.

3.2.1 TIPO DE MUESTRA.

La muestra cualitativa es una parte de un colectivo o población elegida mediante criterios de representación sociocultural, que se somete a investigación científica social con el propósito de obtener resultados válidos para el universo. (Mejía, 2000:166)

Con lo que respecta al tipo de muestra que utilicé de apoyo a mi investigación, se trata de un *muestreo por conveniencia o muestreo oportunista*, puesto que mis estudiantes entrevistados fueron seleccionados al azar, sin tomar en cuenta criterios que les permitieran participar en la entrevista que se llevó a cabo, ellas y ellos tomaron la decisión de participar sin alguna situación que les haya obligado a presentarse. La muestra por conveniencia es el procedimiento que consiste en la selección de unidades de la muestra en forma arbitraria, las que se presentan al investigador sin criterio alguno que lo defina. Además, las unidades de la muestra

se auto seleccionan o se eligen de acuerdo a su fácil disponibilidad. (Mejía, 2000:169)

Por otra parte, Salamanca y Martín-Crespo (2007), describen al muestreo por conveniencia, como muestra de voluntarios, y se utiliza si el investigador necesita que los posibles participantes se presenten por sí mismos. Consideran que es un proceso fácil y económico que permite pasar a otros métodos a medida que se recolectan los datos.

3.3 TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN.

Para Bisquerra (2009, p.336), la entrevista es una técnica cuyo objetivo es obtener información de forma oral y personalizada, sobre acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de la persona como las creencias, las actitudes, las opiniones, los valores, en relación con la situación que se está estudiando. También señala que, dentro del campo de la investigación cualitativa, la entrevista funciona como una técnica en la que la recolección de información es con identidad propia, y a su vez es complementaria de otras técnicas, como la observación participante y los grupos de discusión. Bisquerra (2009, p. 337), distingue diversas modalidades de entrevistas; para este trabajo me guíe en las entrevistas por su estructura y diseño, es decir, entrevista estructurada, semiestructurada y no estructurada. Para esta investigación opté por trabajar con una *entrevista semiestructurada*.

Las entrevistas semiestructuradas, según Bisquerra, parten de un guion que determina de antemano cuál es la información relevante que se necesita obtener. Por lo tanto, existe una acotación en la información y el entrevistado debe remitirse a ella. Las preguntas, en este formato, se elaboran de forma abierta lo que permite obtener una información más rica en matices. Es una modalidad que permite ir entrelazando temas e ir construyendo un conocimiento holístico y comprensivo de la realidad. Siguiendo con en este mismo marco, Ruiz Olabuénaga (1999, p. 170), comparte que la entrevista a profundidad se puede caracterizar de la siguiente manera **(Gráfico 8)**:

Gráfico 8. Entrevista en profundidad.

ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD	
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none">• Pretende comprender más que explicar.• Busca maximizar el significado.• Adopta el formato de estímulo/respuesta sin esperar la respuesta objetivamente verdadera, sino subjetivamente sincera.• Obtiene con frecuencia respuestas emocionales, pasando por alto la racionalidad.
LAS RESPUESTAS	<ul style="list-style-type: none">• Son abiertas por definición, sin categorías de respuestas preestablecidas.• Son grabadas conforme a un sistema de codificación flexible y abierto a cambios en todo momento.
PERFIL DE EL O LA ENTREVISTADORA	<ul style="list-style-type: none">• Formula preguntas sin esquema fijo de categorías de respuestas.• Controla el ritmo de la entrevista en función de las respuestas del entrevistado.• Permite interrupciones e intervención de terceros si es conveniente.• Si se requiere no oculta sus sentimientos o juicios de valor.• Explica cuando hace falta del sentido de las preguntas.• Establece una relación equilibrada entre familiaridad y profesionalidad.• Adopta el estilo del oyente interesado, pero no evalúa las respuestas.

Elaboración propia, con base en los aportes de Ruiz Olabuénaga (1999:170)

En mi investigación, las entrevistas fueron ordenadas en dos grupos, la entrevista para las y los estudiantes y la entrevista para las docentes de la materia de artes.

Por otra parte, aun cuando no realicé entrevistas en profundidad, las cuales de acuerdo con Ruiz Olabuénaga (1999, p. 170), permiten generar un espacio libre y de confianza, considero que se logró obtener respuestas sinceras. Asimismo, fue posible tocar temas delicados y que exigen respeto al tratar de indagarlos, como la forma en la que las y los estudiantes han presenciado los estereotipos de género, es decir, sin han llegado a afectarles directamente o inconscientemente, y de igual forma con la participación de las docentes que, puede generar un impacto en ellas hacer una reflexión sobre su trabajo dentro de la institución en cuanto a temas o actitudes propias que involucren estereotipos, prejuicios y cualquier situación que genere un ambiente violento y excluyente. Es por ello que, brindar un espacio de confianza, de libertad de expresión y seguro, ayudó a obtener datos que de otra forma no se hubiesen podido conseguir fácilmente.

3.3.1 ANÁLISIS DE INFORMACIÓN.

Para poder realizar un análisis organizado y completo de la información, recurrí a efectuar *categorías de contenido*, que de acuerdo con Bisquerra (2000:358), consiste en buscar temas comunes o agrupaciones conceptuales en un conjunto de narraciones recogidas como datos de base o de campo. Partiendo de ello se genera una *categorización*, ya en esta fase se segmenta el conjunto inicial de datos, a partir de unas categorías descriptivas que permiten una reagrupación de los datos para identificar patrones, regularidades, principios, pero también, inconsistencias, incoherencias y discontinuidades. Inicialmente, esta categorización será predominantemente de tipo descriptivo y durante el proceso se va tomando un carácter más teórico y a su vez abstracto. Por otra parte, para definir cada una de las categorías seleccionadas se llevó a cabo una sistematización de datos con ayuda de una combinación de *lógica inductiva y deductiva*, ya que tal como lo presenta Ruiz Olabuénaga (1999:359), al principio, la codificación inductiva es inevitable para efectuar una primera sistematización de

los datos. Posteriormente, el proceso se puede ir orientando hacia un análisis de la información de acuerdo con una codificación más teórica, centrada en las cuestiones pertinentes a lo que se pretende saber.

Este trabajo se sistematizó mediante cinco ejes de análisis, que nombre de este modo por el alcance descriptivo que tienen, y que expongo a continuación. Cabe destacar que estos ejes fueron de gran ayuda para lograr identificar los datos más relevantes que se deseaban reconocer de cada entrevista.

3.3.2 EJES DE ANÁLISIS.

Para el análisis de la información obtenida en las entrevistas realizadas, utilicé cinco categorías.

1. Práctica docente en educación artística:

Opinión de las y los estudiantes, así como de las docentes encargadas de la materia de artes, respecto a la educación artística, esto con el objetivo de reflexionar el papel que tiene la EA en la vida del alumnado y de las docentes y si es una intervención positiva o negativa.

2. Influencia de la educación artística en la construcción de la identidad de las y los adolescentes:

Impacto que tiene la educación artística en el crecimiento y desarrollo de las y los adolescentes, específicamente en la construcción de su identidad, si influye de manera positiva, se puede esperar que tenga el mismo impacto al momento de crear y reforzar su identidad. Alude también a la opinión de las docentes respecto a dicha influencia en la construcción de la identidad de su alumnado.

3. Estereotipos de género en educación artística:

Evaluar cómo la EA puede ser un apoyo a la construcción de la identidad sin estereotipos de género de las y los adolescentes a través de sus

aportes y los de las docentes en las entrevistas; es importante reconocer que los estereotipos de género pueden estar presentes de manera consciente e inconsciente en cualquier contexto de la vida de las y los estudiantes manifestándose en el currículum oculto, a través de comentarios, acciones y actividades violentas y excluyentes por parte del mismo estudiantado y/o de las y los docentes de la institución. Asimismo, conocer lo que las y los adolescentes saben sobre los estereotipos de género.

4. Estrategias para la educación artística sin estereotipo de género:

Actividades formativas que ayuden, no solo a controlar los estereotipos de género dentro de la materia de artes, sino a erradicarlos, de modo que no existiera la idea de clasificar las actividades artísticas de acuerdo con el género, por el contrario, permitir explorar nuevas actividades, experimentar las artes desconocidas, y a su vez eliminar las opiniones y sugerencias que esconden prejuicios y estereotipos impidiendo la libertad de reconocer los gustos y preferencias de cualquier estudiante. Las docentes comparten su opinión acerca de que existieran estas actividades, así como el alumnado.

5. Logros obtenidos con el alumnado en la materia de educación artística:

Espacio donde las docentes comparten la experiencia que han tenido en la materia de educación artística, puesto que ambas cumplen diferentes funciones en la institución, entre ellas inglés, geografía, historia y química, materias diferentes a lo que involucra a las artes y que a su vez implica otro reto para ellas poder separar sus especialidades para poder cumplir el trabajo que en la institución se les solicita.

Poder agrupar de esta manera la información en estos cinco ejes, me permite hacer un análisis más encaminado hacia el objetivo de mis entrevistas. En el

próximo capítulo en donde se exponen los resultados organizados a partir de cada uno de estos ejes, se presenta también lo más relevante de las respuestas de cada adolescente y de las docentes, ya que considero que todo es fundamental y totalmente valioso en las respuestas obtenidas por las y los participantes. Las circunstancias propiciaron un ambiente de confianza y libertad de expresión al momento de entrevistar, lo que llevó a que no toda la información sea fundamentalmente centrada en una respuesta a las categorías, sino que además se presentan datos de criterio personal que sirven y enriquecen este trabajo.

CAPÍTULO 4. "LA VOZ DE ESTUDIANTES Y DOCENTES RESPECTO A LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES EN SECUNDARIA"

En este capítulo se presentarán los resultados de las entrevistas hechas para conocer la opinión de las y los adolescentes sobre la educación artística, experiencias sobre cómo han llevado la construcción de su identidad en conjunto con esta materia, además de conocer también las sugerencias de trabajo desde lo interno con las docentes hasta lo general en la educación artística. Dichas entrevistas fueron llevadas a cabo con el apoyo de las y los adolescentes que se encuentran cursando el tercer grado de educación secundaria, en el turno matutino de la institución "5 de febrero" del municipio de Tenango del Aire, Estado de México.

Se contó con la participación de cuatro estudiantes, dos hombres y dos mujeres, así como también la participación de las dos docentes encargadas de la materia de educación artística, para conocer los retos a los que se han enfrentado al impartir la materia, sus fortalezas y debilidades que han encontrado en las artes, así como conocer también su opinión sobre las posibles sugerencias y estrategias de mejora para la materia.

4.1 La educación artística y el trabajo docente en la materia.

Para la realización de este trabajo, es fundamental conocer la opinión respecto a la educación artística por parte de las y los estudiantes, así como la de las docentes encargadas de impartir esta materia, principalmente, pues se reflexiona el papel que tiene la EA en la vida del alumnado y de las docentes y si es una intervención positiva o negativa.

En la institución cuentan con las ramas de artes visuales y danza, únicamente. Durante las entrevistas se logró conocer la opinión de las y los estudiantes, así como la de las docentes de la materia de educación artística, precisamente de las artes, en donde los factores principales que se encontraron fueron los siguientes:

EH1: Pues, es una materia donde uno puede expresar sus emociones y sentimientos a través de movimientos artísticos. Yo pienso eso.

EM1: Es una materia fundamental porque nos ayuda a expresarnos mejor y también nos ayuda a liberar ciertas emociones.

EH2: Pues en sí, artes es una materia muy amplia. Es una materia que convoca, como tú has dicho, danza, música y las demás, y es una gran forma de expresarse, tanto mentalmente, tanto socialmente y dar a conocer lo que uno piensa o lo que uno siente. A través de la expresión del arte.

EM2: Pues que es algo muy padre para poder expresar ya sean los sentimientos o la opinión a través de una imagen. Porque a veces hay personas, por ejemplo, yo entiendo más a través de una imagen de lo que siente el autor que si me lo explicaran o algo así.

Con las opiniones que se recabaron de cada estudiante, se pudo analizar que coinciden en pensar que el arte les permite expresarse, les permite sentir y ser ellas y ellos mismos, en el caso de **EM2**, ella cursa artes visuales, por lo cual se inclina a hablar que visualmente ella entiende mejor cualquier tema, lo que de otra forma se le complicaría.

Al llevar a cabo las entrevistas con las docentes de educación artística, se encontró que atender cada una de las necesidades del estudiantado, son grandes retos a los que ellas se han enfrentado, al igual que tratar de hacer atractivas las actividades que los planes y programas de estudio sobre EA, agregando a esto el tratar de trabajar con las barreras que las y los estudiantes ponen al limitar sus capacidades que alguna actividad de las ramas de las artes les exige.

ED1: Pues yo creo que el principal reto son los planes y programas, porque siento que no son muy acordes a los gustos e intereses de los chicos. Planes y programas se encuadran en tener que trabajar lo que ellos te están pidiendo. Cuando a lo mejor el alumno ni siquiera sabe, por ejemplo, qué es el arte y cuáles son las artes a las que se divide. Entonces eso ya no lo maneja los planes en

tercer grado. Se supone que en tercer grado ya nos hablan de cultura colectiva, arte colectivo. Entonces, ellos todavía no tienen la base principal.

Otra también es la diversidad de los niños. Hay niños que no son muy buenos para hacer un dibujo, para expresarse en papel, pero son muy buenos para cantar. Y su forma de expresarse es cantando. Es diferente. Otros en oratoria. Entonces yo creo que las artes tendrían que englobar toda esa parte, la diversidad de inteligencia de los niños. Sobre todo, en artes.

ED2: La principal o una de las principales barreras que hay es que muchos de ellos presentan resistencia, *“no sé dibujar, no puedo,”* entonces, por ejemplo, cuando abordamos las técnicas de las artes visuales que empezamos prácticamente de cero porque trabajamos con el carboncillo donde ellos empiezan a hacer sus bocetos, dicen *“es que no puedo, es que no sé”*, entonces tengo que ir trabajando con ellos.

Otra que también es una barrera, yo creo que es no tener los materiales, aunque son sencillos, dicen *“es que se me olvidó, es que no lo traigo, es que me lo robaron”*, entonces es un impedimento porque ya no se puede avanzar con todos al mismo tiempo, por eso yo les decía, pueden trabajar con su lápiz, pero no voy a obtener los mismos resultados y no voy a saber si están logrando lo que yo deseo que aprendan o no lo es. Entonces es lo que puede frenar un poquito para lograr obtener el resultado deseado, entonces esas serían las barreras que ellos ponen como no puedo, tal vez no me gusta y se predisponen a que es que yo no sé dibujar, a mí no me sale eso y ya a partir de ahí ya ellos ponen mucha resistencia porque se enfrascan tanto en el no puedo que finalmente terminan creyendo que de verdad no.

Respecto a este tipo de experiencias contadas por las docentes de EA, las y los estudiantes también tuvieron la oportunidad de compartir su opinión acerca del trabajo que desempeñan sus profesoras impartiendo la materia de educación artística, con la finalidad de conocer de qué forma van aprendiendo sobre artes, si están encaminados a lo teórico o a lo práctico, o bien, aprenden de ambas.

EH1: Sí, es buena. La profe sí nos enseña a bailar y pues está chido. Sí, es interesante cómo aplicar movimientos y cómo expresarse a través de ellos, más

que nada. Es lo que se nos enseña de manera teórica, y ya luego vamos a practicar.

EM1: Sí, la maestra es muy variada en su trabajo, sabe llevar un equilibrio entre danza y visuales. Yo llevo danza, pero cuando mis compañeros se van a bailar, a los que no nos gusta nos pone a hacer alguna otra actividad en artes visuales.

EH2: Me la imparten de ambas maneras, tanto teórica como práctica, pero me gusta más la práctica, me gusta más dibujar.

EM2: Sí, me gusta mucho. Antes, cuando era más pequeña sí hacía de repente dibujos, pero ahorita ya es como más obligatorio, entonces lo haces. Y, de repente sí me gusta mucho lo del carboncillo o lo de la técnica de puntos, es algo muy padre. O igual luego hay figuras de 3D y a mí me salen.

Con los resultados anteriores, se puede inferir que las docentes tienen técnicas variadas de trabajo, es decir, imparten la teoría y la práctica, aunque es evidente la inclinación hacia lo práctico por parte de las y los estudiantes en ambas ramas artísticas, en algunos casos por distracción y algunos otros por placer, como es el caso de EH2 Y EM2, quienes disfrutaban de dibujar y de aprender nuevas técnicas.

4.2 Influencia de la educación artística en la creación de la identidad de las y los adolescentes.

Otro de los aspectos de suma importancia es el impacto que tiene la educación artística en el crecimiento y desarrollo de las y los adolescentes, específicamente en la construcción de su identidad. Relacionando un poco con el eje anterior, influencia positiva de la EA, se podría esperar que tenga el mismo impacto al momento de crear y reforzar su identidad.

Para conocer un poco más sobre ello, se les pregunta a las y los estudiantes si creen que la educación artística les ha ayudado a definir sus intereses, sus gustos, sus preferencias y saber un poco más quiénes son ellas y ellos mismos, es decir, si les es de ayuda al ir construyendo su propia identidad.

EH1: Pues sinceramente casi no. De hecho, las artes me gustan, pero a la vez no, me da flojera hacerlo sinceramente, pero de que he aprendido algo, pues sí he aprendido algo, sí me sé expresar más o menos bailando. Sin embargo, no soy el mejor bailando. Yo solamente bailo porque es por calificación y pues no soy muy bueno coordinando y a veces me estreso, pero echándole ganas pues sí se puede, pero definitivamente descubrí que bailar no me gusta, no es lo mío.

EM1: la materia, sí, desde muy chiquita he estado muy implicada en artes, de pequeña me gustaba mucho, hoy estoy practicando un instrumento, entonces desde muy pequeña me han gustado las artes, tanto visuales como danza o como música. Sí, siento que la danza es un equilibrio entre lo que pasa estudiando y en tu vida cotidiana, realmente suele ser un medio de expresión muy fácil, incluso me gustaría dedicarme profesionalmente en la música.

EH2: Así como que he sido otro, no, porque he aprendido diferentes tipos de arte, diferentes maneras de expresarlo, pero claro que, pues he implementado algunas de estas en la vida. Como, por ejemplo, en proyectos o en formas de hacer trabajos. Ya incluyo más decoración, digámoslo así. Porque, antes era muy despistado, o sea, no decoraba tanto, no le ponía esmero. Pero ahora siento que ya lo estoy decorando un poco más, tengo más limpieza en mis trabajos y más organización, algo que he aprendido en artes, ya no me gusta el desorden en mis trabajos.

EM2: Sí, tiene que ver mucho porque igual, por ejemplo, mi mamá tiene el pensamiento de que todas las materias ayudan porque te encaminan a ver qué te atrae. Entonces, por ejemplo, de artes igual ahorita actualmente me gusta muchísimo dibujar y hacer diferentes técnicas. No me sale muy bien, pero me gusta. Y, por ejemplo, yo voy a lo de diseño asistido por computadora, entonces también me ayuda muchísimo porque hacen dibujos, entonces sí me ayuda y sí me gusta también, de hecho, quisiera estudiar profesionalmente el dibujo.

Conociendo las opiniones de las y los adolescentes, se puede resumir que la materia de EA les permite descubrir sus capacidades, sus habilidades, conocer que les gusta y que no les gusta definitivamente, en el caso de EH1, menciona que no le gusta bailar, que el esfuerzo que hace por bailar es meramente por el

valor que se le otorga en su calificación, lo que nos deja en reflexión que aunque no es positivo lo que la danza le deja en su vida escolar, si le permite descubrir que no optaría por bailar si no hubiese algún valor de por medio, le permite descubrir que la danza requiere de coordinación, lo que le causa estrés, ocasionando que no sea una práctica que disfrute. Por otra parte, en el caso de EM1 Y EM2, han descubierto que las artes empatizan con sus gustos y preferencias, inclusive para llevarlo a cabo de manera profesional. Finalmente, con EH2 se ha observado que las artes sencillamente le han permitido modificar su personalidad en el momento en que decidió realizar sus trabajos y proyectos en orden, organizados y con limpieza, actitud que antes no tomaba en cuenta.

Siguiendo con la opinión sobre la influencia de las artes en la construcción de la identidad de las y los adolescentes, las docentes de la materia también tuvieron la oportunidad de compartir su opinión acerca de ello.

ED1: Sí, están en el proceso, en esta etapa de su adolescencia están en el proceso de soy esto, soy aquello. O sea, es un boom para ellos de emociones, aún no se definen. Obviamente tenemos que ver la parte de la familia, que tanto influye. Sin embargo, aquí en la escuela yo creo que es como un desahogo para muchos de ellos y ahí es donde se expresan en muchas situaciones. Entonces, sí, ¿por qué?, porque me he dado cuenta que la mayoría de ellos a lo mejor no son buenos en artes, como tal, pero siempre encontramos algo en lo que ellos puedan expresarse e ir sacando muchas situaciones, inclusive de casa que traen.

Entonces, ¿la pueden construir?, sí, sí la pueden construir su identidad. Si van viendo hacia qué lado se van. *“Me gusta más esta parte de la música, a mí más la literatura”*. Sin embargo, viene esa parte de no poder ir hacia lo que a ellos les gusta porque solamente nos encuadramos en artes visuales.

ED2: Bueno definitivamente influye mucho en los sentimientos las, emociones, por ejemplo, aquí en la comunidad son muy dados o son muy fieles a sus fiestas patronales, entonces por ejemplo aquí son muy dados al Chinelo, entonces, ellos como que de cajón, puede ser al principio, durante la clase o al final, pero es de cajón para ellos colocar la pista del Chinelo. Entonces es una melodía muy viva, muy alegre, de mucho movimiento, entonces por ejemplo, aunque estén un

poquito tristes, pero ya terminan moviendo las manitas, aunque sea el dedo, o sea, si les modifica el estado de ánimo de una o de otra manera, por una parte de su cultura es un patrimonio intangible, pero finalmente es parte de su identidad a donde quiera que ellos vayan siempre van a llevar muy arraigada esa danza del Chinelo, la danza de los moros, porque forman parte de su cultura y finalmente forman parte de su identidad.

Con las opiniones manifestadas por las docentes, se identifican dos planos, por una parte, cómo les ayuda a construir su identidad lo que se les imparte dentro del currículo escolar en EA, y por otro lo que ellos y ellas han venido aprendiendo en su entorno familiar, social y cultural por fuera de los centros escolares, como lo son las danzas que se viven en su comunidad en las fiestas patronales. Relacionado a esto, retomo la opinión de Erickson (1971), la cual describo en el capítulo II de esta tesina y en donde se habla acerca de la crisis de la identidad en las y los adolescentes, y que aparece como una continuidad progresiva entre aquello que ha llegado a ser durante los largos años de la infancia y lo que promete ser en el futuro, así como entre lo que él piensa que es y lo que percibe que los demás ven en él o ella, y esperan de él o ella. Me parece interesante resaltar dicha opinión, puesto que las docentes cargan un fuerte valor a lo vivido por los y las adolescentes en sus diferentes contextos: escolar, familiar, social y cultural, mencionando que todo aquello permite que se construyan como seres con identidad que poco a poco van definiendo o van reforzando. Por ejemplo, ED1 comparte que la familia tiene un rol importante en esta construcción de identidad, a lo que la materia de artes les permite explorar, descubrirse a sí mismos y mismas, y en muchas ocasiones explotar sus habilidades y capacidades, así como también les permite ser ellos y ellas mismas desde lo emocional, pueden liberarse, expresar cualquier sentir que traigan consigo (enamoramamiento, tristeza, frustración, aburrimiento, enojo), y que incluso fuera de artes, en la escuela pueden desconectar de todo lo que les acontece por fuera de la institución. ED1 también rescata una situación importante, y es el hecho de que en muchas ocasiones la educación artística no les permite construir esa identidad, conocer sus

preferencias, y explotar sus habilidades porque los planes y programas limitan el conocimiento de todas las ramas de la EA, impidiéndoles que puedan apreciar las demás disciplinas y tal vez de esta forma reconocer y decidir si son buenos y la vez disfrutan de alguna rama artística.

Para ED2, el entorno familiar, cultural y social influyen en la construcción de su identidad mediante el baile y la música a la que las y los adolescentes están expuestos desde sus inicios de vida (quienes son nativos de la comunidad), como la danza de los Chinelos y la danza de los Moros. La docente expresa que este tipo de danzas siempre logra cambiar el estado de ánimo de las y los estudiantes, situación que ha notado en las convivencias que se llevan a cabo en la institución, comenta que es una melodía alegre que de un momento a otro ya los hace bailar y cambiar de actitud si es que tenían algún estado de ánimo bajo. Esta opinión resulta valiosa, pues expresa que ya es parte de su identidad, es decir, en donde quiera que se desenvuelven las y los estudiantes, a lo que quiera que decidan encaminar su vida profesional y personal, siempre esta danza estará presente en sus vidas y será algo que los caracterizará de los demás; como también lo desarrollé en el capítulo anterior, y en palabras de Schwartz (2007), Waterman (1993), Whitbourne, Sneed y Skultety (2002), la crisis de la identidad constituye la base para las posteriores reformulaciones durante los años adultos, pues es importante analizar lo vivido en edades tempranas del sujeto, ya que serán el resultado de lo que desempeñen en su futuro.

Las respuestas que se comparten dentro de esta categoría aportan a este trabajo, ya que las y los estudiantes se adentran en sus vivencias, en sus emociones, en su sentir y en su personalidad, pues resulta un espacio para reflexionar en aquello que aporta la educación artística en su crecimiento y su vida, aunque no sea precisamente positivo. Por parte de las docentes, sus aportes dieron pie a una reflexión y evaluación para su propio trabajo, así como también a una introspección de sentimientos y emociones que la EA les permite conocer.

4.3 Estereotipos de género en educación artística, y cómo afecta en la construcción de la identidad de las y los adolescentes.

Los estereotipos de género pueden estar presentes de manera consciente e inconsciente en cualquier contexto de la vida de las y los adolescentes, y es por ello que considero fundamental analizar cómo la EA puede ser un apoyo a la construcción de la identidad de estas adolescencias, sin estereotipos de género, y asimismo indagar lo que saben sobre dichos estereotipos de género.

EH1: Son como ideales que se les dan a mujeres y hombres, lo que tendrían que hacer, sentir y pues a mí me parece que no son buenos porque idealizan a una persona cuando realmente no debería ser así, ¿verdad?, he escuchado que, los hombres deben trabajar, deben ser fuertes, más imponentes y que, las mujeres deberían hacer trabajos domésticos y no es así siempre, no es así en todos los casos. A veces los hombres también saben cocinar, algunas mujeres también trabajan. Yo no estoy a favor de los estereotipos porque nada más idealizan como debería de ser alguien y eso no está bien.

EM1: Lo típico, mujer casa, comida y hogar, hombre estudia, trabaja y mantiene, mujer débil, mujer fuerte, estereotipos comunes.

EH2: Si, de las formas que la sociedad dice cómo se debe comportar cada persona. Esos son los estereotipos de género, de acuerdo a su género.

EM2: Bueno, pues, antes estaba más arraigado eso de clasificar a las mujeres y a los hombres, de que las mujeres tenían un papel y que no podían salir de esa burbuja donde los hombres las controlaban más. Actualmente sigue existiendo, pero ha habido más libertad en que las mujeres ya se pueden dedicar a diferentes cosas, ya pueden trabajar, ya no es obligatorio que se casen ni que tengan hijos, o puede ser que sean madres solteras y no es tan mal visto. Entonces, eso es lo que he escuchado y está muy bien porque ya no estamos sometidas a seguir algo que a veces no queremos o que no nos gusta.

Al escuchar los conceptos que las y los estudiantes brindaron, se hace el enlace a otra pregunta, y es precisamente saber su opinión sobre si creen que los

estereotipos de género se ven reflejados en la materia de artes según sus experiencias.

EH1: Pues la forma en la que debe vestir uno, en artes hay que... tanto hombres como mujeres tienen que presentarse bien, con seguridad y bien parados en el escenario, y, el único estereotipo es la forma en la que deberían de vestir, las mujeres deben de vestir con vestidos largos, llamativos y todo; y los hombres nada más algo muy sencillo, pantalón, playera y nada más. Se le da un poco más de importancia en el aspecto de las chicas, a los hombres no les importa tanto su apariencia.

EM1: Sí, realmente muchas de las historias que presentamos cuando tenemos que hacer obras incluso en otras materias, son de mujeres, ya que no muestran apoyo los hombres en este tipo de cosas, más que nada por su masculinidad.

EH2: Por ejemplo, en danza, como usted menciona, cada persona tiene su rol, un hombre no puede, bueno, a mí pensar, no puede interpretar a una mujer, o sea, la mujer debe interpretar a la mujer y el hombre debe interpretar al hombre. Aunque no tendría nada de malo si es al revés, pero es visto con burla o algo así. No tiene nada de malo, sin embargo, actualmente es visto como algo malo, o es visto como que no es acorde. Entonces no sería lo más adecuado por las burlas, por todo ello.

EM2: Podría ser, porque a veces estamos acostumbrados a ver, por ejemplo, el ballet, es muy común ver a las niñas con el tutú y esas cosas. Es raro, porque para mí es raro ver a un hombre igual así, porque de repente la gente dice que se ve muy afeminado, porque a mí me ha pasado que es raro ver a hombres, pero debería ser más normal porque no es necesario que tenga que ver con su orientación sexual, sino que es ser libre, que les guste el baile, la pintura o cosas así.

A través de las opiniones de las y los adolescentes, se abre un enorme panorama que posibilita observar que los estereotipos de género se encuentran presentes en la materia de artes. Analizando un poco lo que comparte EH1, resalta que en los bailables que han presentado en danza, tiene una gran importancia la apariencia de las mujeres, contrario a lo que se espera de los hombres, pues pueden asistir a

la presentación de una forma muy sencilla y no tan exuberante. De manera inconsciente, las chicas y los chicos dejan ver que la forma en la que han desarrollado sus ideas, ha sido dentro de los bombardeos constantes de los estereotipos, ya que destacan que no hay importancia en ellos, sin embargo, generan juicios ante la libertad de expresarse, de sentir y de ser de otro u otra compañera. Adicionalmente, EM1 comparte que en la mayoría de las presentaciones que se hacen en cuanto a obras teatrales (pertenecientes a otra materia), la mayor participación es femenina, ya que los compañeros no desean participar, señalando ella que es debido a su *masculinidad*, lo que nos deja reflexionando que independientemente de que no se lleve artes teatro en educación artística, han tenido la oportunidad de llevar a cabo obras teatrales, negándose la oportunidad de participar, sea por razones de intimidación, falta de interés, rebeldía u otras situaciones que podrían desconocerse, pero que finalmente están generando estereotipos en sí mismos y mismas. Los aportes de EH2 y EM2, dan apertura diciendo que él y ella aprobarían que ambos sexos se atrevieran a experimentar cualquier situación que deseen, sin embargo, nuevamente se revelan los prejuicios y estereotipos sociales que se les han inculcado, expresando que no sería lo ideal que algún hombre realizara alguna tarea o actividad de una mujer, o viceversa, para evitar burlas, rechazo o idealizaciones por parte de los demás. Es interesante escuchar las opiniones personalmente, pues cuando él y ella emitían estas respuestas lo hacían con pena, temor o vergüenza de lo que podría pensar quien los escuchara, en este caso la entrevistadora, y al mismo tiempo tratando de sonar inclusivos. Dichos aportes de las y los estudiantes, dan pie a reflexionar sobre lo explica Bonder (1993), (a quien expongo en el capítulo II): los estereotipos están fuertemente ligados a la sociedad, tomando el control de las actitudes, comportamientos y actividades que cada persona debería reproducir según sea su género, y asimismo castigando aquellas actitudes que rebasen el límite permitido para su género.

Por otra parte, nuevamente las docentes pudieron emitir su opinión acerca de los estereotipos de género dentro de las artes, lo que desata la inquietud por conocer su opinión sobre aquello de lo que ellas son responsables dentro del aula.

ED1: Puede ser que existan en otro lado. Porque aquí en esta secundaria, no. Hay un chico llamado Juan, y es un chico que claramente lo ha expresado, su inclinación por la situación sexual, y yo no he visto que sea atacado, e incluso en otros grados también, tenemos chicos que abiertamente lo expresan, y no he observado que los ataquen o que les digan cosas. Incluso aquí Juan es muy aplaudido cada 10 de mayo, porque Juan presenta un cuadro, ya sea con sus compañeras que también están inscritas en Casa de Cultura, o ya sea porque con su grupo de danza participa, pero es aplaudido.

Hubo una ocasión en que mi otra compañera, en el baile *Flor de piña*, tuvo que incluir hombres porque querían bailar. Entonces, no porque tuvieran otra inclinación, sino porque ellos querían bailar también. Entonces, yo nunca he visto esa parte, que les dijéramos, las puras mujeres porque dibujan bien, o los puros hombres porque ellos sí saben.

ED2: Pues en lo que corresponde las artes plásticas, y también ahorita con la reforma, no la marcan tanto, ya todo está en busca de que sea inclusivo, pero en danza necesariamente tiene que ser marcado por los bailables el rol del varón, el rol de la mujer, entonces ahí, indistintamente y forzosamente sí está muy marcado, pero en las artes plásticas no, las artes plásticas permiten jugar de una manera tan divertida, bonita, que no están marcando los estereotipos, y al contrario permite una amplia gama.

Lo único que pasa es que cuando toca hacer alguna representación y son pocas niñas, les digo, nos tenemos que apoyar niños y les toca hacerla en papel de niña. Por ejemplo, en este ciclo en tercero se tuvo que participar en un bailable que tienen apertura para realizar una representación, pero no alcanzaban las niñas, y dije ni modo, les toca, y salían con que no, es que yo no quiero, y pues lo siento, es para evaluación y tienen que participar.

En este espacio, las docentes expresan que no identifican conductas que reflejan discriminación mediante los estereotipos de género, se añadió una pregunta extra en la que se les cuestionaba si en la enseñanza consideraban que existieran los estereotipos, a lo que nuevamente la respuesta fue negativa. Es interesante comparar las opiniones de las y los estudiantes con la de las docentes, puesto que ellas y ellos inconscientemente o directamente, en algunas ocasiones, afirman la existencia de estereotipos de género en su convivencia y en las actividades solicitadas por la educación artística, contrario a la idea que tienen las docentes al observar el desenvolvimiento de su alumnado. Todo lo anterior aprueba pensar un poco en el currículo oculto de género, en donde muchas veces las actitudes discriminantes, exclusivas o de prejuicio en cuanto al género, están presentes; están en el día a día en las aulas educativas, sin embargo, los sujetos están tan acostumbrados a reaccionar y convivir de esa manera que se toma como normal, aquello que muchas veces rebasa el término.

Por ejemplo, en el caso de ED2, se habla acerca del condicionamiento a la participación del baile, al ser una actividad que repercute en la evaluación, lo que conlleva a una participación forzada para lograr una calificación aprobatoria y evitar que se perjudique. Esta expresión me parece interesante retomarla de la docente, al preguntarle qué hubiese pasado si no estuviera de por medio una calificación, contestando lo siguiente:

ED2: el resultado hubiera sido el mismo, el niño no hubiera hecho el papel femenino. Lo hubiera hecho cualquier persona menos quien yo solicitaba, y pues sí, probablemente y si no hubiera existido el condicionamiento de la calificación, pues a la mejor no nos hubiera salido.

Lo anterior, deja un tema importante por rescatar y es lo que en muchas instituciones acontece, el hacer las actividades, tareas o proyectos por la simple existencia de un valor numérico como lo es una calificación, lo que lejos de impulsar un deseo por conocer y participar en las artes, les provoca el rechazo, el aburrimiento y el desinterés por la materia, encaminando todo esto a que la educación artística poco a poco desaparezca de los intereses y preferencias del

alumnado y perder así la oportunidad de tener nuevas opiniones acerca de las artes y también de los estereotipos de género, los que muchas veces impiden la construcción de ideas inclusivas y sin violencia.

4.4 Estrategias para la educación artística sin estereotipo de género:

Entonces resulta importante pensar en actividades que ayuden, no solo a controlar los estereotipos de género dentro de la materia de artes, sino a erradicarlos, de modo que no existiera la idea de clasificar las actividades artísticas de acuerdo al género, por el contrario, permitir explorar nuevas actividades, permitir experimentar las artes desconocidas, y a su vez eliminar las opiniones y sugerencias que esconden prejuicios y estereotipos impidiendo la libertad de reconocer los gustos y preferencias de cualquier individuo.

Las docentes comparten su opinión acerca de que existieran estas actividades, expresando lo siguiente.

ED1: Pues está bien, porque pues logras amalgamar a los dos, ¿no?, tanto hombres y mujeres, a quitarles esa venda de no hacerlo por su género, entonces, en esa parte ayuda mucho, ayuda muchísimo. Es raro a lo mejor muchas veces ver que un hombre haga alguna actividad que por lo regular como sociedad tenemos visto que solo son de mujeres, pero sin embargo lo hacen, entonces, pues es muy bueno. Bueno, al menos yo lo he visto. Incluso fuera de las artes, fuera o dentro de las artes se nota, cuando tenemos los convivios o tenemos algún evento grande, son los chicos que a veces se llegan a meter aquí y empiezan a ayudarnos a picar la fruta. O sea, situaciones que no solo tenemos las mujeres. Entonces, dentro de las artes o fuera de las artes hemos tratado de incluir a los dos sin tener que decir el sexo débil son las mujeres, sino darles ese empoderamiento que a lo mejor en casa muchas veces se los quitan, el entorno social y familiar influye mucho.

ED2: Fíjate que, por ejemplo, los niños de repente salieron con los comentarios de: *maestra, ¿Por qué no vemos el tema de los Drag Queen?*, y yo: *después lo checamos*. De momento me sacaron de onda porque yo ya había escuchado de

eso, ya había visto a alguien de Drag, pero no había investigado cuál era el trasfondo, cuál era el origen, y que ahora se estuviera retomando esto, de momento me sorprendió, con todo y el estudio que tengo y por ejemplo, ahorita cursando la maestría, de repente cuando yo empecé a leer y dije, bueno a ver, si lo veo por el lado educativo es una parte que se necesita, y si se tiene que cubrir en el mi plan de estudio, entonces finalmente no tiene nada de malo, o sea, es meramente artístico, si no está modificando ninguno de sus roles. Ahora bien, a esto se suma que tiene que ir forzosamente de la mano el cimiento de todo lo que traen de casas, y si todo viene fuerte y reforzado y bien cimentado, no va a pasar nada, el hecho de que ellos lleven a cabo una representación así, pero pues desafortunadamente hay algunas situaciones, algunos casos donde no lo es, donde no están esos roles desde sus hogares, son muy débiles. Entonces, es ahí en donde nos va a costar un poquito de trabajo porque nosotros mismos tenemos que empezar de cero a formar esos pilares con los niños para que ellos tengan las bases firmes y ahora sí se pueda desarrollar un trabajo plenamente.

Considero valiosas ambas participaciones de las docentes, ya que en ambas hay aspectos importantes por resaltar. Principalmente se encuentra la intención que se tiene por reforzar los conocimientos y que se obtengan aprendizajes fructíferos para el alumnado, tratando de pensar en que las actividades les benefician directamente a ellas y ellos. Asimismo, es interesante que ambas consideran que el entorno familiar tiene un papel importante en las actitudes que puedan llegar a tener las y los estudiantes en dichas actividades para erradicar los estereotipos, situación que es cierta en muchas ocasiones, ya que recordando un poco las opiniones de las y los adolescentes en preguntas anteriores, al expresarse dejan ver los cimientos que traen consigo de casa, y que en la mayoría de los casos son negativos, son cerrados y limitantes, complicando el trabajo docente en el que se espera que el alumnado modifique conductas que estereotipan. Retomando la participación de ED2, en la que nos habla de la forma en la tomo la petición de sus alumnas y alumnos al querer hablar de los Drag Queen, situación que decidí buscar el enfoque pedagógico a manera de no caer en la desinformación, en el prejuicio y discriminación con sus estudiantes, lo que parece valioso de

mencionar, puesto que fue una situación que la tomó por sorpresa y que aprendió a la par de las y los adolescentes, situación que no resultaría sencilla pero que finalmente se modificó a manera de que no se tocaran temas que puedan crear un ambiente violento y discriminante al momento de adquirir cierta información que exige tener los valores universales trabajando constantemente.

Un poco enlazado a esta integración de actividades o modificaciones al currículo de la educación artística, se le interroga a las y los adolescentes lo que desearían cambiar o modificar en el trabajo que se les imparte en la materia de artes, y a su vez a las docentes lo que ellas sugieren cambiar a los planes y programas de estudio sobre EA.

EH1: Pues una buena enseñanza teórica y también alternarla con práctica, eso.

EM1: Realmente conozco a muchos de mis compañeros que les gusta tocar la guitarra y todo eso, y que no les gusta bailar, o que les gusta más hacer artes plásticas, y entonces sería que se pudiera mezclar un poco, poco a poco, talleres tal vez estaría bien.

EH2: Siento que solamente que se quitara la cotidianidad, o sea, que se agreguen más formas de trabajar, más formas de ver el arte, no siempre teoría-práctica, teoría-práctica. Y la práctica siento que puede ser más abierta, no simplemente trabajar en una marquilla, sino explorar diferentes tipos de arte o implementar diferentes formas de expresar.

EM2: Pues, en sí está muy bien. Hay participación, hay entusiasmo. Pero tal vez se dedicarán más al dibujo, o sea, enseñar bien la estructura, como ejercicios, ejercicios para reforzar. Pero en sí está muy bien, es muy práctico, entonces eso lo hace menos tedioso.

Gracias a las últimas opiniones que emitieron las y los estudiantes, se puede desglosar un análisis, en donde resalta la solicitud de una diversidad de las ramas artísticas, para así poder ver de forma más atractiva la materia, además de que algunas o algunos de los entrevistados comentan que sus compañeros y compañeras no logran decidir o descifrar cuál era su gusto, su interés o su

inclinación por alguna disciplina artística, esto debido a la gama tan reducida de disciplinas que se les imparten, lo que encamina a pensar en incluir más oportunidades en la educación artística y así hacer más sencilla la decisión por seleccionar alguna rama artística que cumpla con las expectativas de sus capacidades, habilidades, intereses y preferencias para desarrollarla plenamente sin la necesidad de un valor numérico de por medio, o bien, con el miedo a que existan comentarios que estereotipan sus gustos e inclinaciones artísticas.

Las docentes respondieron a la interrogante de la siguiente manera:

ED1: Yo siento que no cuadra, no cuadra tanto el hecho de que, digamos, por ejemplo, como aquí, así nos viene ya desde arriba (la SEP), que arte solo es arte visual y danza, nada más, y para ciertos grupos. Entonces que pudiera haber artes visuales, danza, música, o sea, esa diversidad. A lo mejor, pues, la mayor limitante es la especialidad, porque igual no tenemos precisamente esa especialidad con las compañeras para impartir dichas ramas. Hay compañeras, por ejemplo, que no tienen esa especialidad de las artes visuales y, buenos, pues, tienden a traer a veces fotocopias para que ellos trabajen, porque tenemos esa limitante.

ED2: No pues yo creo que no, no le cambiaría nada, así como vienen trabajando los bloques abarcan todas las esferas desde lo individual hasta el equipo, el punto en artes danza como en artes dibujo y se trabaja, así como lo dicen todas sus esferas, tiempo-espacio. Entonces creo que no, yo creo que no lo modificaría.

Respecto a lo que situaron las docentes, en el caso de ED2 es interesante el hecho de que no pretenda cambiar o modificar algo de los planes y programas de estudio, ya que, en las respuestas a las interrogantes anteriores, se rescatan muchos aspectos importantes que sería lógico querer modificar, o inclusive integrar algún aspecto que ha descubierto con su alumnado. En el capítulo I de este trabajo, se desarrollan los principios pedagógicos que se esperan para la materia de artes, sin embargo, no puede comprobarse el trabajo docente en cada institución, es decir, si sea adecuado y acorde a lo que la SEP plantea lograr con los y las estudiantes o simplemente pase desapercibido como se ha podido

detectar en algunas incongruencias por parte de la docente ED2, respecto a que ha visto debilitada la enseñanza de las artes por parte del alumnado, cuando reflejan desinterés por las ramas que se imparten en la institución y sabiendo de esta problemática, no pretenda mejorar o integrar algo para la materia. Por otra parte, en el caso de ED1, expresa un aspecto interesante por detallar, como lo es la parte de que las instituciones en todos los niveles educativos no cuentan con personal especializado en la materia de EA, lo que también es una limitante para poder ampliar las disciplinas artísticas que las y los estudiantes desean que se impartan, ya que, por ejemplo, ambas docentes no cuentan con la especialidad en artes, ambas cumplen más funciones dentro de la institución, quitándoles el tiempo para tal vez actualizar o ampliar sus conocimientos en EA, viéndose afectados directamente las y los adolescentes.

En lo que respecta a este eje, se puede rescatar la importancia que el alumnado le da a una educación artística que pueda ser más práctica, que les ayude a explorar sus habilidades y aptitudes. A su vez, también le otorgan importancia a la educación teórica para absorber conocimientos que pueden ser fundamentales en su vida profesional y cotidiana. Por su parte, las docentes consideran primordial una educación práctica, pero también actualizada en cuanto a contenidos, ya que los intereses y el contexto social que viven las y los adolescentes ha sufrido diversas transformaciones que exigen una transformación por parte del sistema educativo.

4.5 Logros obtenidos con el alumnado en la materia de educación artística.

Finalmente se abrió un espacio a las docentes para poder compartir la experiencia que han tenido en la materia de educación artística, recordando que ambas cumplen diferentes funciones en la institución, entre ellas inglés, geografía, historia y química, materias diferentes a lo que involucra a las artes y que asimismo implica otro gran reto para ellas poder separar sus especialidades para poder cumplir el trabajo que en la institución se les solicita. Las docentes pueden

compartir los logros que han obtenido con su alumnado en la materia de EA, lo cual considero muy significativo para compartir.

ED1: El logro con ellos, creo que el haber conjuntado ciertas partes de las artes con otras me ha ayudado mucho en cuanto a su actitud de ellos, porque, por ejemplo, hay muchos niños que en otras asignaturas he escuchado que dicen, *es que es el grosero, o es que es el que no trabaja*, y por ejemplo, cuando estamos en artes, por lo regular cuando estoy explicando algún tema, los chicos ponen la atención, pero cuando ya van a empezar en marquilla y van a empezar a hacer algo, ya saben y me dicen, *teacher, ¿puedo escuchar música?*, y conjuntan las dos, el dibujo y la música. Yo sí soy de las que les permito que escuchen música mientras hacen su actividad, porque la materia me lo permite. O sea, la materia me permite que escuchando música ellos puedan estar dibujando, coloreando, pintando, haciendo lo que sea, porque de esa manera como que se expresan mucho mejor cuando están tranquilos y relajados.

Si yo lo obligo a sentarse y dibujar, entonces me va a hacer cualquier cosa. Entonces, ese ha sido el mayor logro que he tenido, poder ayudar a los chicos a no sentirse presionados en una asignatura y que puedan sentirse muy tranquilos al hacer alguna actividad, entonces creo que ese ha sido el mayor logro, ver la satisfacción con ellos y la tranquilidad que tienen, muchos de ellos por situaciones familiares, lo que sea que viven, como que descansan en esa parte de la materia.

ED2: El mejor logro es que dentro de esas resistencias, por ejemplo, en las presentaciones lo que me ha ayudado es que uno de los niños lo empieza a tomar con un poco de juego y de ahí, eso me sirve para que empiece a arrastrar a sus otros compañeros, entonces esa como resistencia que empezaban a tener como mal visto, lo cambian a juego, y al rato están peleando *préstame a mí la peluca, a ver préstame la peluca, y me voy a poner la falda a ver cómo me veo*, y empiezan a jugar y empiezan a hacer de esto, algo tal vez un juego divertido entonces lejos de verlo mal, empiezan a jugar con ello y le quitan esa malicia. Y entonces es cuando se presta la oportunidad para poder trabajar.

Lo que se expresa anteriormente por las docentes, por ejemplo, en el caso de ED1 comparte la gran cantidad de situaciones o actividades que la educación artística

permite hacer y explorar, conjugar dos disciplinas, brindar un sinfín de emociones al estar ejerciendo alguna de las ramas artísticas y asimismo hace que entiendas y aceptes cada una de las emociones que experimentas en ese momento, lo cual resulta realmente valioso por destacar, esta situación es en la que deben enfocar absoluta atención los planes y programas de estudio, en explotar las emociones y los sentimientos de quien ejerce alguna disciplina artística, pues esto encamina a cuestionar profundamente lo que son, lo que quisieran ser o quizás lo que ya no quieren ser, añadiendo la forma en la que quieren demostrarse ante los demás contextos que les rodean, presentando una postura libre de violencia prejuicios y estereotipos, únicamente su identidad sin sentir temor, vergüenza o culpa. Por otra parte, con ED2, se reflexiona en cuanto a la forma en la que los y las estudiantes se van quitando resistencias que en un principio ponían al realizar alguna actividad que no deseaban hacer por pena, vergüenza o miedo a las burlas, sin embargo, resulta indispensable indagar en el juego que desempeñan para quitar tapujos que podrían estar generando más violencia inconscientemente, dentro de lo que se mencionaba anteriormente como el currículum oculto, ya que puede tratarse de un juego inocente o totalmente intencional en busca de un ambiente violento.

A lo largo de este capítulo, se pueden apreciar las ideologías, pensamientos y sentimientos de las y los estudiantes de tercer grado de secundaria, junto con las de las docentes de educación artística que han participado en esta entrevista, dejando información valiosa por reflexionar e incluso debatir. Es importante resaltar la importancia de una educación artística más atractiva y emotiva para las y los adolescentes, con la cual se lograrían mejores resultados académicos, puesto que no solo se trataría de solo ir en busca de una calificación aprobatoria, sino también de aquello que el alumnado resguardará entre sus conocimientos más significativos en su vida escolar y personal, para poder compartir en su vida futura. Asimismo, un monitoreo activo y constante por parte de las y los docentes de la materia, respecto a los contextos en que cada estudiante pertenece, a las preferencias, gustos, intereses, inquietudes y sentimientos de las y los adolescentes, puede brindar abundante material que sirve de apoyo al momento

de interactuar dentro de la educación artística, y no solo limitar el aprendizaje a lo que los planes y programas de estudio proponen. Finalmente, este capítulo da pie a hacer una reflexión en cuanto a que una educación más liberadora e inclusiva, permite abrir una puerta a un sinfín de ideas nuevas, valiosas y significativas que las y los estudiantes traen consigo y que muchas veces no son escuchadas y apreciadas por el profesorado, pero al dar una oportunidad la educación no parecería tediosa, y las artes dejarían de ser una materia más.

REFLEXIONES FINALES.

Poder profundizar en el marco de la educación artística, me permitió conocer panoramas que desconocía. Saber y entender que la materia de artes va más allá de dibujos y danzas que no generan sentimientos y emociones algunas, fue un gran reto que, conforme avanzó esta investigación logré reconocerlo y asimismo compartirlo con quienes fueron parte de este trabajo.

La principal función de la educación artística ha sido provocar en las y los estudiantes un espacio donde puedan ser libres al expresarse, al sentir y al decidir. El objetivo inicial de esta investigación fue conocer de qué forma la educación artística puede apoyar a la construcción de la identidad sin estereotipos de género de las y los adolescentes de secundaria, y gracias al trabajo realizado con las docentes y los y las estudiantes de la Escuela Secundaria Oficial N. 0273 "5 de febrero", he llegado a la conclusión de que las autoridades escolares, el trabajo docente y el entorno escolar de cada institución son de suma relevancia para poder formar adolescentes críticos ante las actitudes que expresan, las actividades que realizan y los juicios, opiniones e ideas que emiten con las y los demás a su alrededor. La educación artística por su parte, brinda el espacio idóneo para la creación de nuevas estrategias que implementen una educación inclusiva, de libre expresión, adolescentes con identidades reforzadas en valor, juicio e innovación para presentarse a una sociedad con mucho trabajo por delante.

Las docentes con quien tuve la oportunidad de conversar a través de las entrevistas realizadas, me dejaron ver la importancia que para ellas tiene la materia de artes, puesto que ambas ponen gran empeño en las actividades que se llevan a cabo en clases; a pesar de no ser especialistas en la rama, la enseñanza de las artes les ha permitido explorar nuevas alternativas educativas en las que han puesto a prueba nuevas capacidades y habilidades, así como también han experimentado un espacio en dónde es posible y necesario sentir, expresar, crear, enseñar y al mismo aprender de sus estudiantes. Debido a esta gran importancia

que para las docentes implica la educación artística, también han dejado conocer los mayores obstáculos a los que se enfrentan al impartir la materia, entre los que destaca la resistencia por parte de las y los adolescentes al ejecutar nuevas actividades artísticas en las que el género juega un papel indispensable, por ejemplo, los bailes que requieren la participación de ambos sexos, las representaciones escénicas que exigen dejar de lado los prejuicios y estereotipos con los que cada estudiante trae consigo de familia o de la sociedad a la que pertenece.

Es fundamental el trabajo constante para la erradicación de los estereotipos de género dentro de los planteles, en el caso específico de la Escuela Secundaria oficial No. 0273 "5 de febrero", los estereotipos que se reflejan tienen que ver con lo que ellos y ellas llaman "*lo que es bien y mal visto*" según la sociedad, es decir, que un hombre realice actividades que comúnmente realizan más las mujeres, por ejemplo ellas y ellos mencionan: un baile, un cartel creativo, un personaje de mujer es necesario que lo realice una mujer y viceversa. Además de ello, una de las docentes expresaba que, si las y los estudiantes se interesan por un tema con perspectiva de género, inicialmente lo tomaban a manera de "juego", un juego que posiblemente trae consigo morbo y poca de la seriedad y respeto que estos temas solicitan. La implementación de más ramas artísticas en las instituciones y un buen manejo de información por parte de las docentes permitirán que las y los adolescentes se familiaricen con dichas artes y de esta forma ir perdiendo los prejuicios y/o estereotipos que fomentan vergüenza e inseguridad en las y los estudiantes.

Tras conocer más las vivencias y opiniones de las y los adolescentes, así como la de las docentes, considero que en esta institución se han obtenido grandes avances respecto a la educación artística, puesto que se ha expresado cómo las nuevas generaciones exigen al profesorado una actualización de temas que les inquietan, que les interesa conocer y descubrir, por lo que las docentes de la materia se han dado a la tarea de hacer cambios, actualizaciones y tratar de crear

nuevas estrategias que permitan que el alumnado obtenga educación que les sea útil en su vida académica y asimismo en su vida personal, lo cual no puede pasar desapercibido, pues formar personas educadas para la vida cada vez se vuelve más indispensable en la sociedad actual. Por otra parte, considero que para enriquecer estos avances, no puede olvidarse la importancia de la práctica de dichos temas que se incluyen en la EA, como la igualdad de género, la inclusión y la diversidad, por mencionar algunos, ya que no solo resulta indispensable tener conocimiento de las problemáticas, sino que también es necesario llevarlo a la práctica, poner escenarios a los que las y los estudiantes están expuestos a vivir dentro y fuera de las instituciones, y así realizar constantes simulacros de cada situación para fomentar una toma de decisiones desde la conciencia, el respeto, la tolerancia, la igualdad y la inclusión.

La Nueva Escuela Mexicana, ofrece en materia de educación artística, a docentes especializados para un acompañamiento al estudiantado que le garantice un aprendizaje adecuado en cuanto a las artes. Dentro de este mismo contexto, estimo que la Nueva Escuela Mexicana con su propuesta hacia una educación con sentido crítico y humanista para poder atender las necesidades reales de las comunidades educativas, según sus contextos, permitirá un amplio avance en cuanto a la formación del profesorado que estará frente a las futuras generaciones y asimismo un avance en lo que respecta al comportamiento del alumnado para la recepción del aprendizaje que el proyecto de la Nueva Escuela Mexicana espera conseguir para ellas y ellos, con el apoyo precisamente, de la educación artística. Añadiendo a esto, pienso que analizar a profundidad el proyecto de la NEM, abre la posibilidad de que se realicen investigaciones que enriquezcan los conocimientos de las y los estudiantes, así como de los y las profesionales de la educación para poder enterarse y a su vez acompañar los objetivos de la NEM en cada una de las materias que integran los currículos escolares, en cada nivel educativo y para cada interés personal que presenten las y los estudiantes.

El trabajo metodológico realizado en esta investigación me permitió descubrir las ventajas que se tienen al llevar a cabo entrevistas, por ejemplo, lo ya mencionado

anteriormente y de manera personal, tener la oportunidad de presenciar los gestos, las emociones y las expresiones que mis entrevistados y entrevistadas emitían al responder cada pregunta, resultó más satisfactorio ser parte de sus respuestas y de alguna manera sentirme parte de las vivencias que fueron compartidas.

Finalmente, como futura profesional de la educación, creo que la principal herramienta para propiciar una sociedad más consciente de los cambios que día con día se presentan, una sociedad más justa para trabajar en la inclusión de todo ciudadano y ciudadana, y más crítica para reconocer la diversidad que como país tenemos, es construir una sociedad educada, teniendo de forma inmediata como vía de apoyo a cada una de las materias que conforman el currículo escolar, y principalmente la educación artística que, con todo el material que tiene para enriquecer a las y los adolescentes puede ser el inicio de la mejora y el cambio. La adolescencia brinda la oportunidad de reflexionar sobre quiénes somos, cuál es nuestro propósito en la sociedad, en la familia y en las escuelas, y de qué manera poder cumplirlo, y es ahí en donde entra la labor docente, el acompañamiento de padres y madres de familia y el proyecto que tiene la educación artística con ellos y ellas para coadyuvar a encontrar la respuesta a estas y más inquietudes que surgen en esta etapa vital; por esta razón, es importante brindar una orientación de calidad por parte de las instituciones educativas, para evitar la divulgación de información errónea, la presencia de estigmas, prejuicios y estereotipos que perjudican el desarrollo de las y los estudiantes, que serán quienes en algunos años se encuentren al frente de la toma de decisiones sobre servicios, derechos y sobre la educación que se nos brindará en el país. Elaborar esta investigación me deja aprendizajes valiosos para poder desempeñar mi labor como profesional. He podido sentir, apreciar y vivir las emociones, sentimientos y experiencias de la mano con las y los adolescentes que permitieron que este trabajo se lograra; así como también he podido apreciar y reconocer el trabajo que todos los días presentan las docentes de la materia de artes, cumpliendo nuevos retos que la educación les impone. Sin duda alguna seguiré trabajando en crear estrategias

viabiles que apoyen a la prevención y erradicación de los estereotipos de género, apostando en todo momento por una educación de calidad, educación para la paz y de igualdad, para de esta forma poder combatir cualquier barrera que en años futuros se presenten.

REFERENCIAS.

Allport, G.W. (1954). *La naturaleza del prejuicio*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Altable Vicario, Ch. “El cuerpo, las emociones, la sexualidad”. En Carmen Rodríguez Martínez (comp.): *Género y currículo, Aportaciones del género al estudio y práctica del currículo*. Madrid: Akal, 2006.

Amurrio Vélez, Mila; Larrinaga Rentería, Ane; Usategui Basozabal, Elisa; Del Valle Loroño, Ana I. (2009). Los estereotipos de género en los/las jóvenes y adolescentes. Univ. Del País Vasco (Upv/Ehu). Fac. De Cc. Sociales y de la Comunicación. Dpto. de Sociología. Sarriena S/N. 48940 Leioa

Athenstaedt, U.; Heinzle, C.; Lerchbaumer, G. (2008). Autocategorización de subgrupos de género y autoconcepto de rol de género, en: *Sex Roles*, 58(3-4): 266-278.

Bajardi, A. y Álvarez Rodríguez, D. (2013) Contribuciones de la educación artística a la construcción de la identidad profesional docente: competencias básicas y comunicativas. *Historia y Comunicación Social*. Vol. 18. N.º Especial Noviembre. 615-626.

Ballarín Domingo, P. La educación “propia del sexo”. En Carmen Rodríguez Martínez (Comp.) *Género y currículo. Aportaciones del género al estudio y práctica del currículo*. Madrid: Akal, 2006

Bisquerra, R. (2009). Metodología de la investigación educativa. Facultad de pedagogía

Bolívar, A., y Hernández, R. (2005). Identificación de los estereotipos sexistas en el currículo oculto del Colegio de Bachillerato Dolores María Ucrós de Soledad. Revista Psicogente, 8(13), pp. 9–16. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6113920.pdf>

Bonder, G. La igualdad de oportunidades para mujeres y varones. Una meta educativa. Programa nacional de promoción de la mujer en el área educativa. Buenos Aires. UNICEF, 1993

Colás, P., y Villaciervos, P. (2007). La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes. Revista de Investigación Educativa, 25(1), 35-58.

Contreras, P., y Trujillo, M. (2014). Coeducación para la equidad: a propósito del corpus curricular de la educación chilena. Análisis desde una perspectiva de género. Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia, (9), 29-49

Cortizo, R., y Crujeiras, B. (2016). Análisis de los estereotipos de género en las acciones de alumnos y alumnas de secundaria durante la resolución de una tarea sobre densidad y disoluciones. Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, 13(3), pp. 588–603. De la universidad de Barcelona. Madrid: La muralla, S. A., 2009

Delgado, G. (2003). Educación, Derechos Sociales y Equidad (Tomo II). En Colección: La Investigación Educativa en México 1992-2002 (1a ed., pp. 464–815). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa: Secretaría de Educación Pública: UNAM, Centro de Estudios Sobre la Universidad. Recuperado de http://www.comie.org.mx/doc/portal/publicaciones/ec2002/ec2002_v03_t2.pdf

Díaz, Á. (2006). La educación en valores: Avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales. REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 8 (1) pp. 0. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/155/15508101.pdf>

Documentos oficiales de la SEP (2017)

Dovidio, Jf; Gaertner, S.; Kawakami, K. (2003). Contacto intergrupar: el pasado, el presente y el futuro, en: *Procesos grupales y relaciones intergrupales*, 6(1): 5-21.

Fernández Rius, L. Género, valores y sociedad. Una propuesta desde Iberoamérica. Barcelona: Octaedro, 2005

Fiske, St; Cuddy, A.; Glick, P.; Xu, J. (2002). Un modelo de contenido de estereotipo (a menudo mixto): la competencia y la calidez se derivan respectivamente del estado percibido y la competencia, en: *Journal of Personality and Social Psychology*, 82 : 878-902.

Gerber, M. Estereotipos de género y poder: percepciones de los roles en los matrimonios violentos. Vol. 24, Nº 7/8, 1991; Pp. 439- 457

Gutiérrez, P., e Ibáñez, P. (2013). ¿Cómo se transmiten los estereotipos culturales y sexistas a través de las imágenes de las TIC en los libros de texto? *Enseñanza & Teaching*, 31(1–2013), pp. 109–125. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/11607/12081>

H. Sampieri, R. (2006). *Metodología de la investigación*, cuarta edición. McGraw-Hill/Interamericana. Ciudad de México.

Instituto Nacional de estadística y Geografía (2015)

Islam, K. M. M., & Asadullah, M. N. (2018). Gender stereotypes and education: A comparative content analysis of Malaysian, Indonesian, Pakistani and Bangladeshi school textbooks. *PLoS ONE*, 13(1). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0190807>

J. L. Pedreira Massa y L. Martín Álvarez. *Documentación social* 120 (2000)

Lamas, M. (1986). La antropología feminista y la categoría género. En Lamas, M. (2002) *Cuerpo: Diferencia sexual y género* (1a ed., pp. 21–47). México: Taurus

Lamas, M. (2007). El género es cultura. Recuperado de https://www.oei.es/historico/euroamericano/ponencias_derechos_genero.php

Latapí, P. (1980), *Análisis de un Sexenio de Educación en México, 1970-1976*. México, Ed. Nueva Imagen.

Latapí, P. (1997). *Tiempo Educativo Mexicano, Tomo IV*. México, UNAM, Universidad de Aguascalientes.

Lovering, A., y Sierra, G. (1998). El currículum oculto de género. *Educar. Género y educación*, pp. 8–19. Recuperado de <http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca>.

VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=3570&PHPSESSID=3e44494c87e25119efbbd8b57343130b

Maceira Ochoa, L. (2005). Currículo Oculto en la Educación Superior: Alternativa para superar el sexismo en la escuela. *La Ventana*, 21, pp.187–227. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/884/88402107.pdf>

Martín Serrano y Martín Serrano: Las violencias cotidianas cuando las víctimas son mujeres. Madrid: Instituto de la mujer, 1999

Martin-Crespo Blanco, Ma. C. y Salamanca, A. B. (2007). El muestro en la investigación cualitativa. Departamento de investigación de FUNDEM. NURE investigación. No. 27

Martínez, M (1998). Programa del curso "Actualización pedagógica en la educación artística", novena fase de carrera magisterial en el estado de Jalisco, Guadalajara.

Mejía Navarrete, J. (2000). El muestreo en la investigación cualitativa. *Investigaciones sociales*. IV. No. 5. pp.169

Muñoz, R. (2004). La enseñanza del arte en la educación básica en México. [Tesis doctoral, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey]. Repositorio del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.

https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/571992/DocsTec_1666.pdf;sequence=1

Ornelas, C. (1995), *El Sistema Educativo Mexicano, La transición de fin de siglo. México. Fondo de Cultura Económica, CIDE, Nacional Financiera.*

Patton, M. Q. (1980). *Métodos de evaluación cualitativa.* Londres: Sabio publicaciones. Recuperado por Sampieri (2006)

Pérez y Heredia (2020). El currículum oculto de estereotipos de género en adolescentes de secundaria. Vol. 20 Núm. 2 (2020), Artículos, Páginas 211-241. Recuperado de: <https://doi.org/10.30827/eticanet.v20i2.15787>

Pérez, J (2006). *La educación artística del teatro.* Universidad Autónoma del Carmen, México.

Posner, G. J. (2005). *Análisis del currículo (2a ed.).* México: McGraw-Hill. Santos Guerra, M. Á. (1996). Currículum oculto y construcción del género en la escuela. Kikiriki. Cooperación educativa, N° 42-43(42-43), pp.14-27.

Prawda, J. (1989), *Logros, Inequidades y Retos del futuro del Sistema Educativo Mexicano.* México. Ed. Grijalbo. Colección Pedagógica Grijalbo.

Ruiz Olabuénaga, J. I. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa.* Bilbao: Universidad de Deusto.

Sánchez, I (1985). *Diccionario de las ciencias de la educación,* Santillana, Madrid.

Sandín, M. P. (2003). Investigación cualitativa en Educación: Fundamentos y tradiciones. Madrid: McGrawHill.

Secretaria de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación. Gobierno del Estado de México. (2022)

Recuperado de: <https://seduc.edomex.gob.mx/educacion-secundaria>

Simó, M. E. (2010). La igualdad también se aprende: Cuestión de coeducación. Madrid: Narcea S. A.

Soler y Oriola (2019). Música, identidad de género y adolescencia. Epistemos - Revista de estudios en Música, Cognición y Cultura, 7(2), 27-56. Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música (SACCoM) Universidad Nacional de La Plata <https://doi.org/10.24215/18530494e008>

Tirzo, G. (2007) Orígenes, simbolismo e iconografía del maestro mexicano. México: UPN tradiciones. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana.

UNICEF (2020).

Vázquez González, L. (2002). Educación y género. Una aproximación al currículo oculto de género. En II Jornadas Pedagógicas de la Persona. Identidad personal y educación (pp. 71-75), Sevilla: Kronos. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11441/53207>