

SECRETARÍA ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE POSGRADO

MAESTRÍA EN GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA EN LA ESCUELA. VIOLENCIA, DERECHOS
HUMANOS Y CULTURA DE PAZ

**DINÁMICAS DE CONVIVENCIA ENTRE ESTUDIANTES DE
SECUNDARIA. REPENSANDO LOS ROLES Y ESTEREOTIPOS DE
GÉNERO**

TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

MAESTRA EN GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA EN LA ESCUELA. VIOLENCIA, DERECHOS
HUMANOS Y CULTURA DE PAZ

PRESENTA

NÁYADE SOLEDAD MONTER ARIZMENDI

DIRECTORA DE TESIS:

MTRA. LETICIA VENTURA SORIANO

LECTORAS:

DRA. ANA LAURA LARA LÓPEZ

MTRA. MARINA GIANGIACOMO

CIUDAD DE MÉXICO, OCTUBRE DE 2019

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	4
---------------------------	----------

CAPÍTULO I

<i>REFERENTES TEÓRICO CONCEPTUALES</i>	11
---	-----------

1.1 AGRESIVIDAD, VIOLENCIA E INCIVILIDAD.....	11
1.2 LA CONSTRUCCIÓN DE MASCULINIDADES “HETERONORMATIVAS” EN LA ESCUELA.....	13
1.3 EL GRUPO DE PARES Y EL JUEGO ENTRE VARONES.....	15
1.4 CONVIVENCIA ESCOLAR Y DERECHOS HUMANOS	19
1.5 CULTURA DE PAZ Y GÉNERO	23
1.6 RELACIONES DE GÉNERO	27
1.7 ROLES Y ESTEREOTIPOS FEMENINOS Y MASCULINOS	28
1.8 PERSPECTIVA DE GÉNERO.....	30
1.9 HABILIDADES QUE SE BUSCA FOMENTAR EN EL DISPOSITIVO DE INTERVENCIÓN	33

CAPÍTULO II

UN ANÁLISIS DE ALGUNOS PLANES Y PROGRAMAS DE EDUCACIÓN

<i>SECUNDARIA DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO-----</i>	40
--	-----------

2.1 LA TRANSVERSALIZACIÓN DE GÉNERO EN EL PLAN DE ESTUDIOS 2011 DE EDUCACIÓN BÁSICA.....	41
2.2 CONTENIDOS SOBRE GÉNERO EN LA ASIGNATURA DE FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA: NIVEL SECUNDARIA	42
2.3 EL GÉNERO EN LA ASIGNATURA DE FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA: SEGUNDO GRADO	45
2.4 EL GÉNERO EN LA ASIGNATURA DE FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA: TERCER GRADO	47

2.5	LA TRANSVERSALIZACIÓN DE LA CATEGORÍA DE GÉNERO EN EL NUEVO MODELO EDUCATIVO	48
2.6	LOS APRENDIZAJES CLAVE PARA EL DISEÑO CURRICULAR Y LA PERSPECTIVA DE GÉNERO.....	53
2.7	EL GÉNERO EN LOS APRENDIZAJES CLAVE PARA EL DISEÑO CURRICULAR: FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA, PRIMERO, SEGUNDO Y TERCER GRADO DE SECUNDARIA.....	55

CAPÍTULO III

LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN: UN DIAGNÓSTICO COLABORATIVO DE LAS DINÁMICAS DE CONVIVENCIA EN LA ESCUELA SECUNDARIA..... 58

3.1	PRIMERA FASE DEL DIAGNÓSTICO: EL CONTEXTO DE LA ESCUELA SECUNDARIA	60
3.2	SEGUNDA FASE DIAGNÓSTICA.....	71
3.3	INSTRUMENTOS Y RESULTADOS	72
3.3.1	“LOS CHICOS Y LAS CHICAS CONFIGURAN EL GÉNERO EN LA ESCUELA ASÍ...”.-	72
3.3.2	LOS HOMBRES DEBEN, LAS MUJERES DEBEN-----	74
3.3.3	“EL GÉNERO Y EL CONFLICTO”-----	78
3.3.4	CONVIVENCIA, EL GÉNERO Y CONFLICTO -----	81
3.3.5	LA CONVIVENCIA Y EL GÉNERO -----	82
3.3.6	EL JUEGO RUDO Y LAS PELEAS. LA OPINIÓN DE ALGUNOS ESTUDIANTES -----	85

CAPÍTULO IV

EL PROCESO DE INTERVENCIÓN..... 92

3.4	HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UN DISPOSITIVO DE INTERVENCIÓN	94
3.5	PROYECTO: POSTURA ÉTICA ANTE LOS ROLES Y ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA	96
3.6	TALLER DE CONVIVENCIA Y GÉNERO ENTRE ESTUDIANTES.....	115
3.7	MUSEOGRAFÍA: POSTURA ÉTICA ANTE LOS ROLES Y ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA, CICLO ESCOLAR 2017-2018	126

CAPÍTULO V

LOS RESULTADOS DEL PROCESO DE INTERVENCIÓN	137
5.1 LOS EFECTOS EN LA CONVIVENCIA.....	137
5.2 VOCES DE ESTUDIANTES DE SECUNDARIA SOBRE LA CONVIVENCIA Y EL GÉNERO	140
5.2.1 LAS DINÁMICAS DE CONVIVENCIA GENERADAS DURANTE LA INTERVENCIÓN	140
5.2.2 LA TRANSFORMACIÓN DE LOS ROLES Y ESTEREOTIPOS DE GÉNERO TRAS LA INTERVENCIÓN-----	143
5.2.3 NUESTRA EXPERIENCIA EN LAS ACTIVIDADES -----	145
5.3 REFLEXIÓN FINAL: LA TRANSFORMACIÓN DE MI PRÁCTICA DOCENTE	146
REFERENCIAS	149
ANEXOS	157
ANEXO A. CUESTIONARIO: “LOS CHICOS Y LAS CHICAS CONFIGURAN EL GÉNERO EN LA ESCUELA ASÍ...”.....	157
ANEXO B. ACTIVIDAD: “LOS HOMBRES DEBEN, LOS MUJERES DEBEN”	159
ANEXO B.1 IMÁGENES ELABORADAS POR EL ALUMNADO DE LA ACTIVIDAD “LOS HOMBRES DEBEN, LAS MUJERES DEBEN...”	161
ANEXO B.2 DATOS OBTENIDOS DE LA ACTIVIDAD “LOS HOMBRES DEBEN, LAS MUJERES DEBEN”.....	170
ANEXO B.3. CARACTERÍSTICAS QUE DIJO EL ALUMNADO QUE PUEDEN INTERCAMBIAR UN HOMBRE COMO MUJER.....	172
ANEXO B.4. CUESTIONARIO DE LA ACTIVIDAD “LOS HOMBRES DEBEN, LAS MUJERES DEBEN”	173
ANEXO C. ACTIVIDAD “EL GÉNERO Y EL CONFLICTO”	174
ANEXO D. CUESTIONARIO: LA CONVIVENCIA, EL GÉNERO Y EL CONFLICTO:	176
ANEXO E. CUESTIONARIO: LA CONVIVENCIA Y EL GÉNERO	177
ANEXO F. ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA: EL JUEGO RUDO Y LAS PELEAS. LA OPINIÓN DE ALGUNOS ESTUDIANTES.....	179
ANEXO G. EJEMPLO DE FICHA DE OBSERVACIÓN	181

ANEXO H. PLANIFICACIÓN GENERAL DEL DISPOSITIVO: PROYECTO: POSTURA ÉTICA ANTE LOS ROLES Y ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA. CICLO ESCOLAR 2017-2018.....	182
ANEXO I. EJEMPLO DE PLANEACIONES DEL “TALLER DE CONVIVENCIA Y GÉNERO EN TERCER GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA”.....	188
ANEXO J. RÚBRICA DE AUTOEVALUATIVA DEL PROYECTO.....	194

DINÁMICAS DE CONVIVENCIA ENTRE ESTUDIANTES DE SECUNDARIA. REPENSANDO LOS ROLES Y ESTEROTIPOS DE GÉNERO

RESUMEN

En este documento se presentan los resultados y las reflexiones de un trabajo de investigación-acción en el que participó un grupo de treinta estudiantes de tercer grado de una Secundaria pública ubicada al sur de la Ciudad de México.

El trabajo inició con un diagnóstico participativo para indagar en las formas de convivencia desde una perspectiva de género en los meses de septiembre a noviembre de 2017. La principal problemática que se observó en el diagnóstico fue la existencia de roles y estereotipos tradicionales de género que se reproducían en las distintas dinámicas de convivencia entre el alumnado, especialmente en los juegos “pesados”.

Posteriormente se construyó un dispositivo de intervención, que se desarrolló y evaluó en los meses de abril a julio de 2018, orientado a propiciar un proceso educativo de sensibilización de género.

El dispositivo se constituyó por el “Taller de convivencia y género en tercer grado de educación secundaria” y el “Proyecto: postura ética ante los roles y estereotipos de género”, en los que el alumnado elaboró una serie de actividades que impulsaron un proceso de análisis y reflexión de su posición genérica, plasmada en productos gráficos y escritos, expuestos en una *Museografía* al finalizar el ciclo escolar.

Palabras clave: convivencia, género y educación.

DEDICATORIA

A Dios.

Por fortalecer mi corazón.

A Evangelina y Humberto.

Por todo su amor, apoyo y consejo.

La culminación de este trabajo ha sido posible gracias a ustedes, los amo.

A Lirio y B. Humberto.

Por su cariño, por estar conmigo en las “buenas” y en las “no tan buenas”, los quiero.

A mis amig@s.

Por alentarme y estar al pendiente, especialmente a: Dulce, Gabriel, Eduardo, Laura, Ximena, Norma e Isabel, ¡les estimo un montón!

A la Colectiva Invisibles somos visibles.

Por insistir, persistir y resistir.

A la vida.

Por los retos y las dificultades, me hicieron mucho más fuerte y valiente.

Por los momentos de paz y felicidad.

Por hacerme coincidir contigo.

AGRADECIMIENTOS

A la UPN.

Gracias por haberme recibido como estudiante de posgrado de Maestría en gestión de la convivencia en la escuela. Violencia, derechos humanos y cultura de paz, generación 2017-2019.

A mi directora, la Mtra. Leticia Ventura Soriano

Gracias por su guía y apoyo, por compartir su tiempo y conocimientos a lo largo del proyecto.

A mis lectoras, la Dra. Ana Laura Lara López y la Mtra. Marina Giangiaco

Gracias por sus observaciones y sugerencias en la construcción y mejora de mi trabajo.

A todo el cuerpo docente de la MGC

Gracias por dejar huella en mi vida profesional y personal.

Gracias a mis alumnas y alumnos de tercer grado de secundaria, generación 2017-2018, por permitirme realizar este trabajo de intervención, así como al cuerpo docente que participó y apoyó este proceso educativo.

Gracias a mis compañeras y compañeros de la MGC, generación 2017-2019; y a las personas que ayudaron directa e indirectamente en la realización del mismo; especialmente agradezco a Claudia Gómez por su colaboración audiovisual.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años las aulas escolares de nivel básico en México se han visto envueltas en eventos altamente violentos. Un claro ejemplo es el sucedido el 18 de enero de 2017, cuando un adolescente de 14 años que cursaba el tercer grado de secundaria en un colegio privado de Monterrey, Nuevo León, sacó una pistola y le disparó a su maestra y a tres compañeros (Miranda, 2017).

Los episodios de violencia escolar no son un caso nuevo¹ y tampoco exclusivos de un sólo género. En la actualidad la violencia ha encontrado nuevas modalidades al ejecutarse; por ejemplo, en las redes sociales se suscitan numerosos casos de “ciberacoso”, entre otras expresiones de violencia virtual.

Es sabido que la convivencia día a día en las aulas escolares de educación básica se torna difícil. Es recurrente que ante una situación de tensión la respuesta del alumnado sea la agresión verbal como el uso de groserías, apodos, burlas e insultos; o bien, que se manifiesten actos de violencia física e intimidación, tales como golpes o amenazas.

Asimismo, en algunos casos la violencia verbal, física, psicológica, sexual, entre otras, llega a ser ejercida de manera sistemática por parte de algún/os alumno/as hacia otro/as, tanto en el espacio áulico como fuera de él; apareciendo las figuras de agresor, víctima y observador.

Es así que numerosas problemáticas que afectan la convivencia entre el alumnado adolescente son consideradas habituales, sin embargo el origen de cada situación de tensión es multifactorial, ya que tiene que ver tanto con las dinámicas de convivencia que se establecen en el espacio escolar, como con los distintos contextos en los que se desenvuelve el alumnado, por ejemplo, la comunidad, la familia o el grupo de amistades fuera de la escuela; que se entretujan en dinámicas de violencia más amplias como el narcotráfico, el feminicidio, el desempleo, la pobreza, la trata de personas, entre muchas otras.

¹ En un estudio realizado por José del Tronco Paganelli y Abby Madrigal Ramírez (2013) titulado *Violencia escolar en México: una exploración de sus dimensiones y consecuencias*, se destaca que las escuelas (así como otras instituciones sociales) están imbuidas en entornos conflictivos, de tal manera que ciertas formas de violencia social son producidas y reproducidas en ciertos grados y en distintas modalidades en las aulas, los patios de recreo, las relaciones entre pares o entre docentes-alumnado. En la investigación mencionada, se entrevistaron a 1398 estudiantes de distintos estados de la república mexicana del sexo masculino, entre los datos obtenidos se subraya que éstos reconocieron haber agredido alguna vez físicamente a sus compañeros.

Dice la UNESCO (2019) que la violencia escolar es un fenómeno que afecta a muchas niñas y niños, pero sobre todo a aquellos que no se ajustan a las normas sociales, sexuales y de género predominantes; afirma que las escuelas no son inclusivas o seguras; que no suelen impulsar las medidas que garantizan la igualdad de oportunidades y de tratamiento para todas las personas, que son proclamados en la Convención sobre los Derechos del Niño/a.

Por lo cual, es preciso dejar de considerar las problemáticas de violencia escolar como algo habitual. Es fundamental, poner el foco de atención en las formas de convivencia en las aulas de educación básica.

Se trata de que la comunidad escolar tenga una actitud analítica de los conflictos y las situaciones de violencia que emergen en las aulas. Ya que, las afectaciones causadas por la pugna constante y las escaladas de violencia no sólo tienen que ver con los daños visibles, sino también con los invisibles; que pueden ser traducidos en actos de discriminación, desigualdad, sexismo, exclusión, coacción, acoso u hostigamiento, homofobia, etcétera. Con consecuencias como la depresión, el bajo rendimiento, el ausentismo, la deserción, el cutting y hasta la muerte.

Lo justo es construir climas escolares de compañerismo y seguridad, es decir, ir más allá de los enfoques normativos; colocarse en procesos de continua negociación y elaboración de soluciones a través del diálogo y el acuerdo, tanto en lo individual como en lo colectivo.

Es así que mi preocupación por la convivencia escolar surge casi al finalizar el ciclo escolar 2015-2016, cuando me incorporo como docente en una Escuela Secundaria pública en las Ciudad de México.

Acontecimiento que me resultó un desafío profesional y personal, dado que los grupos que estaban a mi cargo en la asignatura de Formación Cívica y Ética de segundo grado eran sumamente complicados; en repetidas ocasiones presencié agresiones físicas y verbales entre el estudiantado, por ejemplo, se hacían comentarios sobre el color de piel, la “belleza” o la “fealdad” de las personas.

Estos grupos escolares en algunas ocasiones impedían que los docentes impartieran clase, utilizando el escándalo para conseguirlo; convirtiéndose en un contexto en el que el reglamento escolar no era útil para propiciar la convivencia, dado que lo que se reconocía

era una imperante indisciplina por parte del alumnado. Mientras que los momentos de “orden” se distinguían sólo con ciertos docentes y/o en materias como español, Física o Matemáticas, ya que tanto para el alumnado como para la mayoría del cuerpo docente estas asignaturas son las más importantes del plan de estudios; o bien, implicaba el movimiento de un espacio a otro, es decir, salir del salón de clase para dirigirse al patio de la escuela, caso de la asignatura de Educación física.

Por un lado, pude observar que en la práctica la cuestión de la convivencia se convertía en un tema a aprender en clase. Y por el otro, el cuerpo docente solía fomentar orden y disciplina en el aula a través de la implementación del reglamento escolar. Siendo el Consejo Técnico Escolar (CTE)² uno de los pocos espacios en los que el cuerpo docente podía hablar sobre convivencia escolar, no obstante, en estas reuniones se trataba de manera breve; como una labor que le competía casi exclusivamente al tutor de cada grupo.

Posteriormente, en ciclo escolar 2016-2017 en la Escuela Secundaria me asignan la asignatura de Formación Cívica y Ética de tercer grado; así que al comienzo de éste realizó un diagnóstico cuantitativo sobre las prácticas de convivencia entre pares.

Aplicó un cuestionario a 27 estudiantes, nueve por cada grado (primero, segundo y tercero), 18 mujeres y nueve varones fueron seleccionados de manera aleatoria. A partir de las respuestas obtenidas se pudo conocer que la mayoría del alumnado se encontraba a gusto estudiando en esta institución. La mayor parte del estudiantado señaló que se peleaba lo “normal”; más del 80% afirmó que había compañeros/as que les insultaban y molestaban constantemente. Las prácticas que se identificaron que afectaban la convivencia en el salón de clase fueron: poner apodos, insultar, decir groserías, golpear y amenazar. También, el estudiantado consideró que las agresiones y los abusos son un problema de la convivencia escolar, pero comentaban que la violencia era parte de un “juego” entre ellas y ellos, una forma de divertirse o llamar la atención³ (Datos obtenidos de observaciones iniciales de una bitácora grupal).

² El Consejo Técnico Escolar (CTE), son reuniones de educación básica de preescolar, primaria y secundaria que se realizan previo al inicio del ciclo escolar, así como el último viernes de cada mes; conformado por el director del centro educativo y la totalidad del personal docente del mismo, con el objetivo de plantear y ejecutar decisiones comunes dirigidas a abordar problemáticas, logros académicos y necesidades pedagógicas de las y los alumnos (SEP, s.f.)

³ La información descrita anteriormente fue presentada en una sesión del Consejo Técnico Escolar, sin embargo no hubo interés por parte del profesorado en las problemáticas señaladas.

También en este periodo escolar, al impartir la materia de Formación Cívica y Ética, traté de transversalizar algunas temáticas y actividades dentro del currículo formal en relación a la violencia de género, de reflexionar en torno a los roles y estereotipos tradicionales de género y aspectos de la igualdad entre los hombres y las mujeres.

En el siguiente ciclo escolar (2017-2018), tomé a cargo cuatro grupos de tercer grado en la asignatura de Formación Cívica y Ética II y la tutoría de uno de ellos. Al poco tiempo de iniciar clase me doy cuenta que la generación ha presentado algunos cambios en relación a la disposición al trabajo en el aula; pero aún seguían presentándose problemáticas de convivencia, como el juego pesado físico y verbal, la exclusión por el color de piel o la condición económica, la falta de empatía para trabajar y/o colaborar con compañeros/as que no forman parte del grupo de pares, la segregación y exclusión entre subgrupos unisexuales o mixtos, el humor homofóbico y las formas de solucionar los conflictos a partir de acciones que implicaban el uso de algún grado y tipo de violencia (física, verbal, simbólica, etcétera).

Así que al ser tutora⁴ de un grupo de tercer grado en este ciclo escolar, consideré importante no sólo observar las problemáticas de convivencia surgidas en éste, sino también fomentar la resolución de conflictos y la convivencia para la paz, en lugar de mantener las prácticas “tradicionales”⁵ en el aula.

De manera que, elaborar un dispositivo⁶ de intervención durante el ciclo escolar 2017-2018 que contribuyera a construir otras formas de convivencia entre los distintos

⁴ La tutoría se caracteriza por ser una clase que se imparte una vez a la semana, un profesor/a se encarga de impartir la materia, aunque más allá de contenidos curriculares en clase se tratan las inquietudes, dudas y/o problemáticas surgidas en la semana, como las riñas, los desacuerdos, los “reportes” de alumnos/as que no trabajan, etcétera. En esta asignatura el/la docente es quien planea las actividades a realizar, mismas que tienen que ver con el proyecto de vida, la orientación vocacional, por ejemplo. Asimismo, el tutor/a tiene la oportunidad de plantear soluciones a las situaciones de tensión, mediar la convivencia entre el alumnado de manera tanto colectiva como individual.

A su vez, la tutora/o tiene acceso a expedientes académicos del alumnado, bitácora de incidencias del grupo, directorios telefónicos, etcétera. En mi caso, además de cumplir con este rol, también impartí a este grupo la materia de Formación Cívica y Ética II, es decir, cuatro días a la semana durante el ciclo escolar tuve una clase de 50 minutos, más la tutoría.

⁵ Prácticas como asignar comisiones entre el estudiantado: jefe/a de grupo, orden y disciplina, limpieza, etcétera; elaboración de un cuaderno de incidencias interno, en el cual el/la docente en turno puede anotar los conflictos surgidos en clase (sus comentarios u observaciones), distribuir los asientos que ocupa cada estudiante dentro del aula, el pase de lista, entre otras actividades.

⁶ Ver capítulo tres, sobre la conceptualización de un dispositivo de intervención.

actores de la comunidad escolar se consideró imprescindible, ya que ello además de proporcionar acompañamiento al alumnado propiciaría procesos de empatía, colaboración e integración.

Las problemáticas que identifique desde el inicio de mi práctica docente en educación secundaria tenían que ver con los juegos “pesados” entre varones, los roles y estereotipos tradicionales de género, la violencia verbal y física, la exclusión entre grupos de pares y de aquellas formas de “ser diferente” que salen de los parámetros tradicionales de la “hombría”; como la dominación, la competencia, el control de otros/as, el autocontrol, la egolatría, la agresividad y la violencia, o de la “feminidad” esperada, como la sumisión, el cuidado de otros/as, la discreción, ser cariñosas, etcétera.

Es así que establecer un sistema de convivencia democrático, incluyente y empático no era sencillo, y por ello comúnmente quedaba postergado, suspendido o abandonado en la práctica docente; razón por la que se consideró importante poner el foco de atención en las relaciones que se establecían en un grupo de secundaria, para propiciar una convivencia distinta, colaborativa e integrativa.

De modo que, el propósito general de esta investigación fue conocer las dinámicas de convivencia entre un grupo de estudiantes de tercer grado de secundaria pública, relacionadas a los roles y estereotipos tradicionales género; lo que permitió identificar las particularidades que favorecían o dificultaban las relaciones entre las y los estudiantes, para luego implementar de un proceso de intervención que fomentará dinámicas de convivencia con igualdad de género.

Las preguntas que surgieron fueron: ¿cuáles son las características de género que favorecen o dificultan las dinámicas de convivencia entre un grupo de estudiantes de secundaria?, ¿qué genera el juego “rudo” o “pesado”?, ¿cuál es la diferencia entre una actividad consensuada y una situación de violencia?, y si ¿es posible generar dinámicas que favorezcan la convivencia empática entre las y los estudiantes?

Con este proyecto se buscó que en un grupo de estudiantes de tercer grado de secundaria se generaran mejores espacios de convivencia, participación y colaboración; que el estudiantado reconociera y respetará las diferencias que convergen en el aula, la visibilización de otras formas de vivir la masculinidad y la feminidad; así como fomentar otras formas de juego y relaciones de convivencia entre el alumnado.

En este trabajo se empleó la metodología de la investigación-acción⁷. Se utilizó el criterio de conveniencia⁸ y la observación participativa. Así como la revisión documental del cuaderno de reportes escolares del grupo, de la libreta interna de clase (en la que el alumnado y el personal docente hacían anotaciones de lo que ocurría cotidianamente), como también de la elaboración de guías de observación.

Durante el tiempo que se llevó a cabo el estudio, se mencionó al alumnado el objetivo e importancia de su participación; y también que sus datos serían anónimos y confidenciales.

Se llevó a cabo un diagnóstico en dos fases con perspectiva de género de sobre la convivencia escolar, en el que participó un grupo de 30 personas, 15 hombres y 15 mujeres, con una edad de 14 a 16 años, estudiantes de tercer grado de la Escuela Secundaria pública en donde laboraba como docente de Formación Cívica y ética durante el ciclo escolar 2017-2018.

La primera parte del diagnóstico⁹ se llevó a cabo en los meses de septiembre y octubre de 2017, que permitió tener un acercamiento con el conjunto de problemáticas vividas en este un grupo de estudiantes de tercer grado. En dicha etapa se logró reconocer a las/os actores, el contexto, las relaciones, las dinámicas de convivencia que establecía el grupo y las situaciones de conflicto.

La segunda fase del diagnóstico¹⁰ se realizó en los meses de noviembre y diciembre de 2017, que permitió priorizar las problemáticas que se consideraron que dificultaban la

⁷ Este tipo de indagaciones estudian una situación concreta en donde hay un involucramiento del investigador, que a través del análisis y el descubrimiento de los hechos puede comprender la naturaleza de las problemáticas o lo que se requiere mejorar (Elliot, 1993).

⁸ Es una técnica no probabilística, donde se seleccionan aquellos casos de fácil acceso y de proximidad para el investigador. Se utiliza cuando hay recursos limitados de tiempo y personas (Flick, 2012, p.83).

⁹ Un diagnóstico es el estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma. Ésta es una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por los profesores, que tiene como objeto ampliar la comprensión de las y los docentes de sus problemas prácticos a través de un diagnóstico. Mientras que las acciones que se ejecutan van encaminadas a modificar la situación una vez que se logre una comprensión más profunda. Es decir, el diagnóstico que se realicé estará orientado a la mejora educativa a partir de acciones que provocan cambios a través del tiempo; afectando de alguna manera la convivencia escolar (Bisquerra, 2006; Universidad de Jaén, s.f.).

¹⁰ La planificación de un diagnóstico según Bisquerra (2006) implica varias fases: a) identificación del problema o foco de investigación, tiene que ver con lo que ocurre en las aulas y podría cambiar; b) diagnóstico del problema, que requiere hacer una descripción y explicación comprensiva de la situación actual, obtener evidencias que sirvan como punto de partida, recogida de información sobre el tema que desea

convivencia entre el alumnado y que requerían de una propuesta de intervención que favoreciera la mejora de la misma.

Los propósitos del diagnóstico se centraron en:

- 1) Identificar aquellas características de los roles y estereotipos de género que favorecen o dificultan la convivencia entre las y los estudiantes.
- 2) Conocer las relaciones de convivencia desde una perspectiva de género.
- 3) Comprender las dinámicas de juego “rudo” o “pesado” entre hombres y mujeres.

Así que para lograr dichos propósitos se elaboraron una serie de instrumentos para identificar los roles y estereotipos tradicionales de género entre el estudiantado, y cómo éstos influían en el modo de convivir en el aula a través del estudio de los juegos agresivos “rudos” o “pesados”.

De los instrumentos utilizados para la investigación, se implementó un cuestionario cerrado: “Los chicos y las chicas configuran el género en la escuela así...”; dos actividades participativas: “Los hombres deben, las mujeres deben” y “El género y el conflicto”; dos cuestionarios abiertos: “La convivencia y el género”, y “La convivencia, el género y el conflicto”; una entrevista semiestructurada a dos alumnos; y guías de observación de clase.

Posteriormente se realizó el análisis de los resultados obtenidos en los instrumentos y se elaboró una propuesta de intervención que buscó visibilizar los roles y estereotipos tradicionales de género, las dinámicas de conflicto, violencia y juego pesado entre el alumnado para generar ambientes escolares incluyentes y empáticos.

investigar; c) hipótesis acción o acción estratégica, es implica una propuesta de cambio o mejora, la acción es el centro del proceso y la investigación se pone a su servicio, se apoya en el diagnóstico y la revisión documental.

CAPÍTULO I

REFERENTES TEÓRICO CONCEPTUALES

En el presente apartado se abordan algunas categorías teóricas que permiten comprender la problemática de esta investigación, como son: el enfoque de cultura de paz, la convivencia, los derechos humanos, entre otros.

1.1 AGRESIVIDAD, VIOLENCIA E INCIVILIDAD

La agresividad¹¹ y la violencia no son lo mismo, entre ambas hay diferencias, pues la primera tiene que ver con el “coraje”, con la fuerza necesaria para realizar algo; se dice que es de carácter instintivo. Mientras que la segunda es el ejercicio de poder para dañar o herir a otra persona, un grupo o una comunidad.

Si bien, el término de violencia tiene distintas acepciones¹², una manera de entenderla es desde una visión positiva, que comprende los siguientes tipos:

- **La violencia directa:** tiene que ver, por un lado, con la violencia psicológica como el maltrato verbal, la indiferencia y los insultos; por el otro lado, corresponde a los actos que se aplican de manera concreta a una persona, a un grupo de personas o al medio ambiente, como las guerras, los actos de represión, de tortura, los golpes y diversos tipos de maltrato.
- **La violencia estructural:** es la raíz de las injusticias y la opresión social, se expresa en la discriminación, la desigualdad laboral, política y económica, los abusos de poder relacionados con el sexo, la raza, la clase, la edad, la capacidad, etcétera.
- **La violencia cultural:** tiene que ver con cualquier aspecto de la cultura que pueda ser utilizada para legitimar la violencia directa o estructural; está relacionada a la esfera simbólica y materializada en la religión, la ideología, el lenguaje, el arte, las

¹¹ También se define como una fuerza innata al ser humano, vinculada a la fuerza vital o el instinto de supervivencia. Mientras que la violencia, se considera que es aprendida. (CDHDF, 2007).

¹² Hay otra visión que reconoce a la violencia como (1) física, que son actos directos en contra de las personas, (2) económica, que se relaciona con actos de destrucción o vandalismo contra la propiedad; y (3) moral o simbólica, que tiene que ver con agresión en las palabras o los gestos (PREAL, 2003).

ciencias empíricas, los discursos de odio, los mitos de la gloria (heroica, patriótica, patriarcal), entre muchos otros (Galtung, 1998; CDHDF, 2007).

Otro concepto importante del que se tiene que hablar es el de incivilidad, esta es una noción que permite salir del concepto de violencia restringido, relacionado al crimen o al delito; al tomar en cuenta las pequeñas violencias cotidianas.

Por un lado, la noción de incivilidad alude a la falta de respeto hacia el/la otro/a y los desacuerdos en las normas de convivencia, como: las indisciplinas, las resistencias, las faltas de respeto, las malas palabras, la ruptura de normas. Todas éstas vividas como amenazas al orden establecido que transgreden los códigos elementales de la vida en sociedad (Viscardi y Alonso, s.f.).

Por el otro, la violencia entendida como un conjunto de incivildades, tiene que ver con las agresiones cotidianas que sufre una persona, a través de palabras hirientes, interpelaciones, humillaciones; tanto por parte de las/os estudiantes, como del personal docente (Viscardi y Alonso, s.f.).

Es así que, analizar la violencia escolar desde esta mirada permite comprender en profundidad, por qué gran parte de los conflictos son originados en torno a usos, costumbres y valores, más que a delitos y hechos de sangre. Puesto que, lo importante ante las prácticas y los episodios de violencia escolar es alejarse de las miradas simplistas; hay que considerar que son sucesos que tienen que ver con una serie de elementos y procesos que se van configurando en un tiempo y un espacio situados.

Entonces, el juego rudo o pesado entre pares que se aborda en este trabajo recepcional, no se mira bajo la justificación que señala que “así se llevan” o “así son los hombres”; al contrario, este tipo de dinámicas tienen una génesis y un sentido que reclama la construcción de climas escolares de compañerismo y seguridad entre los distintos géneros.

1.2 LA CONSTRUCCIÓN DE MASCULINIDADES “HETERONORMATIVAS” EN LA ESCUELA

Es una realidad que el arquetipo tradicional de la masculinidad aún sigue inspirando la conducta de muchos adolescentes, que ven en el ejercicio de la violencia una forma de “poder” sobre otros/as.

Es a través del “currículum oculto” que la escuela reproduce valores, actitudes y conductas que fomentan las relaciones jerárquicas de género, en las que las mujeres en diversos casos constituyen el grupo socialmente subordinado (McLaren, 2005; Lomas, 2007).

Es así que “las escuelas no son [sólo] agencias socializadoras; [también] son agencias colonizadoras” (Arenas, 2006, p. 174). Se generan características supuestas como “masculinas”, tales como la despreocupación, la tendencia a infringir las normas, resolver problemas matemáticos, la competencia, el trabajo físico y la actitud territorial; y esa actitud territorial (dominante o violenta) por parte de los estudiantes varones, es tanto en el aula como en el patio de recreo. Misma que es matizada por sus “osadías” y “peleas”, asimilando en su identidad masculina la imagen de un cuasi héroe (Askew y Ross, 1991).

También es una realidad que ser hombre y estar en el ámbito escolar no es sencillo, ya que la escuela es un “campo de prueba” para demostrar cuán masculinos son; constantemente muestran una fachada agresiva y temperamental, que niega todo aquello que pudiera estar relacionado con lo femenino, como el dolor, la emotividad o delicadeza.

Puesto que para hacer valer su identidad masculina los estudiantes deberán afianzarse en tres pilares: 1) que no son una mujer, 2) que no son un bebé y 3) que no son homosexuales. Entre tanto, los varones que no se ajustan al canon suelen ser objeto de acoso, burla y hasta de violencia física y/o verbal por parte de otros estudiantes, ya que éstos últimos aprovecharán cualquier ocasión para confirmar sus cualidades “masculinas” (superiores), frente a la vulnerabilidad del otro; con un lenguaje homofóbico, empleando calificativos como “cobarde, nenita, marica o afeminado” (Askew y Ross, 1991; Burin y Meler, 2009).

Entonces, resulta imperioso crear estrategias preventivas, se trata de ir más allá del “Marco para la convivencia escolar¹³” o el programa de “Mochila segura”¹⁴. Es decir, se debe poner el foco de atención en la manera en cómo las/los jóvenes resuelven sus conflictos, entre pares y con las personas adultas. Para así fomentar una convivencia sana y pacífica en las aulas, con una actitud crítica ante las conductas inciviles. Desde acciones pedagógicas que favorezcan la emergencia de otras maneras de concebir y de vivir la masculinidad.

Para este trabajo resulta significativo conocer los procesos de socialización de la masculinidad¹⁵ que tienen lugar en la escuela, pues ésta mediante un sistema de reglas explícitas e implícitas, de prácticas y discursos, crean una definición institucional de lo que significa ser “varón”¹⁶, a través de la construcción de escenarios sociales o universos simbólicos; que se ejecutan mediante la acción pedagógica diaria y los ritos institucionales de lo masculino y lo femenino (Guevara, 2006), como las filas de formación unisexuales, el uso de falda y pantalón¹⁷, los cortes de cabello, la prohibición del uso de aretes en varones, el pedirle comúnmente a los hombres que acomoden o carguen ciertas cosas, solicitar a las estudiantes que cierren las piernas cuando se sientan, que éstas no hablen malas palabras o que ayuden a pasar “la lista”, etcétera, inscribiéndose todo ello en los cuerpos del alumnado.

¹³ El Marco para la Convivencia Escolar es un documento que guía la vida en las escuelas y que integra la normatividad vigente en cuanto al funcionamiento y organización de las escuelas en materia de disciplina escolar.

¹⁴ Este tipo de medidas tiene que ver con la “tolerancia cero”, que se refiere “al control que debe imponerse a la delincuencia de menores, a las escuelas que están en decadencia e incluso en el ámbito laboral con el propósito de controlar conductas desviadas” (Arroyo, 2003, p.1).

¹⁵ La masculinidad se adquiere a través de los otros, en la socialización, es reconstruida y afirmada diariamente; en otras palabras, se prueba y se gana a lo largo de la vida. Se puede decir entonces, que el hombre no nace, se hace. Como diría Joan Scott (1996): lo masculino y lo femenino es un tipo de arquitectura artificiosa, más no, una particularidad innata a los hombres y a las mujeres.

¹⁶ La palabra varón es una opción que algunos/as teóricos de las masculinidades retoman, como categoría de análisis, ya que el concepto de hombre ha estado históricamente confundido con el de humanidad (Salguero, 2014).

¹⁷ El 03 de junio de 2019 en la Ciudad de México se aprobó el uso de “uniforme neutro” en las escuelas, medida con que los niños y niñas inscritos podrán usar falda o pantalón según lo deseen.

De manera que, el género es producido y reproducido en la escuela desde lo estructural (normativo) y lo cultural (en sus prácticas)¹⁸, es decir, normas o reglas bajo las cuales las personas tienen que “actuar” o se “espera” que bajo éstas se proceda de una manera determinada, según el género.

En muchas ocasiones, son los docentes quienes se convierten en un instrumento de ese “poder legítimo”, que se les otorga y se les exige, no sólo como portadores de ciertos “saberes”, sino también bajo el mandato de “orden y disciplina”; al ejecutar ciertas prácticas que son “permitidas”, “normales”, “naturales” y hasta “esperadas”, por el simple hecho de que se considera que “así debe hacerse” tal o cual cosa.

Entonces, es común que el profesorado interiorice los estereotipos dominantes de género que normalizan y asignan lo que es propio en cada sexo, convirtiéndose en objetos de ejecución de lo “normado”; afirmando en el día a día las características supuestas como “masculinas” y femeninas (Arenas, 2006).

1.3 EL GRUPO DE PARES Y EL JUEGO ENTRE VARONES

La convivencia que establecen las y los jóvenes en el grupo de pares en la escuela secundaria es el punto primordial a mirar e intervenir en esta investigación. Pues, en estos grupos es muy importante la aceptación, la aprobación y el reconocimiento social por parte de los/as otros/as.

En el caso de los varones, entrar al “mundo de hombres”¹⁹ consiste en las habilidades sociales que éstos demuestran según los parámetros planteados por cada grupo, que depende también del sector social y generacional.

Por ejemplo, estar en la escuela les ofrece a los grupos de pares, tanto a hombres como a mujeres, la posibilidad de compartir actividades, intereses y proyectos cotidianos,

18 Clifford Geertz (1973) en su texto *La interpretación de las culturas*, dice que el término de cultura alude a “...tramas de significación que el mismo [ser humano] ha tejido... la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la misma ha de ser, por tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones (p. 20).

¹⁹ La masculinidad que no corresponde al referente generalmente es disminuida y/o subordinada, esa “forma de ser hombre” que se aleja de la dominante, muchas veces es identificada como una modalidad precaria de ser varón, que puede y llega a ser sometida o violentada por aquellos que ostentan la calidad verdaderos “varones”; aunque tampoco quienes portan esa “calidad” son los más “poderosos”, pues ciertos sujetos que son poseedores de poder institucional o de riquezas pueden estar lejos de los modelos hegemónicos de masculinidad (Olavarría, 2006; Connell, 2003).

mediante los cuales se crean alianzas, complicidades, rivalidades y vínculos afectivos; lo que contribuye a que las personas reconstruyan constantemente su identidad individual y colectiva (Guevara, 2006).

Los grupos de pares son muy importantes en la construcción de las diferencias sexuales. Ya que el tener amigos/as constituye una manera de adquirir conocimiento social, es decir, éstos son agentes de socialización de género (Arenas, 2006).

Es una forma de cultura informal en la escuela, pues la información transmitida sobre las diferencias de género y sexo se filtran a través de estas agrupaciones (Mclaren, 2007). Por ejemplo, los grupos conformados sólo por varones, comúnmente tienden a comunicarse poco verbalmente, y si lo hacen es a través de la burla; en sus juegos destaca el contacto corporal, como la pelea, la rivalidad, el enfrentamiento y la pugna, juegan de manera muy física, es decir, dominan los espacios corriendo y persiguiéndose (Grugeon, 1995).

Si bien, existen diversas prácticas socioculturales de los estudiantes varones cargadas de agresividad y violencia, que se caracterizan por demostraciones de “aguante” y “fuerza” (Mejía y Saucedo, s.f.). También es cierto, que algunas de éstas dinámicas pueden estar consensuadas entre los pares, por ejemplo, como dar o recibir un apodo, aceptar y aguantar las burlas de los compañeros (por ser moreno, tener sobrepeso, mostrar alguna “debilidad”, ser introvertido, etcétera); o cuando se da el contacto cuerpo a cuerpo en ciertos juegos, como la guerritas de papel, la “pamba china”, la “bolita”, el juego rudo de puños y patadas en los que se simula una pelea de box o de “luchitas”, sin que necesariamente haya un verdadero contacto corporal.

De tal modo, el juego de golpes o juego pesado implica entre los varones el “llevarse y aguantarse”, orientado por un conjunto de reglas (Mejía y Saucedo, s.f.), participan los que son amigos y no se “rajan”, los golpes son con cierta intensidad sin que lleguen a herir al otro; a veces fingen que se golpean, como ellos dicen “lo ciscamos” aparentando que lo golpearan en alguna parte sensible de su cuerpo, dan empujones, cachetadas, palmadas en la espalda, le ponen el pie al otro, se dan jalones de ropa, etcétera.

En el juego no participan quienes no son amigos, es decir, los demás compañeros/as de clase, tampoco suelen jugar los que “no aguantan”. Ya que al “llevarse” alumnos y

alumnas consideran que tienen la capacidad de ser reconocidos socialmente y aceptado/a en el grupo de amigos/as.

En el juego cada quien pone un límite y puede salirse de él cuando quiera. Para los estudiantes de secundaria esta es una forma divertida de “echar desmadre o relajo”, que se desencadena por inactividad y por aburrimiento en la jornada escolar, sobre todo cuando no hay un docente presente.

Por un lado, mientras no se rompa la regla de la diversión, esquivar el golpe, ser más efectivo en la burla que el otro, reírse de lo que se dice, golpear más fuerte, pero sin hacer daño, los estudiantes podrán seguir jugando pesado, hasta que se cansen o alguien más los detenga (Mejía y Saucedo, s.f.).

Por otro lado, las “verdaderas” peleas o “broncas” (como suele llamársele) surgen de un conflicto²⁰, de miradas retadoras, insultos y empujones; éstas implican dinámicas y prácticas distintas al juego pesado. Puesto que, las peleas generalmente son arregladas, se determina quiénes son los implicados, se define un lugar y una fecha para llevarse a cabo. En este tipo de enfrentamientos, ya no se finge, como en los juegos pesados, es a través del uso los puños que se prueba la fuerza de cada uno de los contendientes, aquí debe haber un “ganador” y un “perdedor”; y pierde quien quede tirado en el suelo o quien éste más herido.

De manera que, para este trabajo es importante mirar las prácticas de convivencia entre hombres y mujeres en el espacio áulico, así como la naturalización de roles y estereotipos tradicionales de género, a través del estudio las relaciones de convivencia y los juegos pesados, propios de la etapa que transitan las/los adolescentes.

Dicho lo anterior, es preciso distinguir cuando deja de ser un juego y se genera un conflicto, ya que, si partimos desde sus propias narrativas, muchos de los actos no son necesariamente violentos o tienen la intención de lastimar al otro/a.

Aun con todo, es importante hacer hincapié en la naturalización de la violencia, pues, aunque sea consensual el que los participantes encuentren lógico, divertido, y necesario llevar a cabo prácticas de juego “pesado” en su grupo de amigos/as, de alguna forma fomenta dinámicas de convivencia en constante tensión (Mejía y Saucedo, s.f.), que se hallan alejadas de la empatía, el cuidado y el respeto del otro/a.

²⁰ “Un conflicto es el proceso por medio del cual las relaciones humanas amplían sus posibilidades frente a la realidad o transforman al mundo y su realidad... el conflicto es una fuerza de transformación” (CDHDF, 2007, p. 21).

Es así que en la propuesta de intervención que se plantea en este trabajo, resulta necesaria para sensibilizar e incidir en las dinámicas de convivencia que naturalizan la violencia, y perpetúan los roles y los estereotipos tradicionales de género; sin embargo, para hacerlo primero es necesario comprenderlas, mirar los contenidos simbólicos y sociales que movilizan dichas prácticas, así como la configuración de la subjetividad tanto colectiva como individual que las sostiene y las genera.

El juego pesado entre varones, la presencia de roles tradicionales de género y la forma de resolver los conflictos a través de las peleas de puños, son problemáticas que se hallan enlazadas, aunque cada una tiene su génesis; la agresividad y la violencia están presentes con distintos niveles y matices.

Ante dicho contexto, a partir de las observaciones realizadas en el diagnóstico es posible advertir varias situaciones que impiden el desarrollo sano e integral del alumnado, entre ellas la generación de procesos de exclusión²¹, estigmatización²² y discriminación²³, mismas que impactan en las formas en cómo los hombres y las mujeres resuelven y enfrentan sus conflictos con sus pares, que traen aparejados sentimientos de odio, resentimiento, frustración, rechazo, entre otros.

Por ejemplo, ciertos varones que no “entran” al juego pesado o rudo son rechazados por la mayoría del alumnado, dado que asocian su “no participación” no sólo con una relación de amistad sino también con la característica de la “debilidad”, que a su vez ésta se asocia como un rasgo femenino, soliendo llamar al otro “llorón” o “muchacha”²⁴.

Iniciándose así procesos de discriminación y estigmatización (de devaluación y desacreditación de lo diferente) hacia los individuos. Siendo uno de ellos es la imposición

²¹ Significa rechazar, descartar, dejar fuera del beneficio de algo a alguien, rehusar a admitir o tomar en cuenta a alguien en un grupo (Gutiérrez, 2007).

²² Gutiérrez (2007) señala que es una marca socialmente impuesta para señalar a todo aquel que se desvía de la norma considerada como aceptable, a fin de esa condición sea públicamente visible, por su potencial de desprestigio y marginación.

²³ El concepto de discriminación para Gutiérrez (2007) tiene que ver con separar, distinguir o diferenciar una cosa de otra. Pero también, tiene que ver con dar un trato de inferioridad a una persona o colectividad por motivos raciales, políticos, religiosos u otros.

²⁴ Apodo que un profesor le puso a un alumno por no querer participar en el juego de “apodos” entre un grupo de varones, estudiantes de la secundaria en la que se realizó esta investigación.

de la heterosexualidad y de un tipo de masculinidad hegemónica²⁵, como la única forma apropiada de relacionarse entre varones.

Pues, una cosa es el juego pesado “consensuado” entre varones y otra cosa es un acto de violencia. Si bien, el límite entre jugar y agredir con violencia constituye a veces una delgada línea; cuando se da el segundo caso, se asocia a situaciones como el acoso escolar o *bullying*, que es donde existe un escenario de desequilibrio de poder entre pares, que es intencional y sistemáticamente repetido a través del tiempo (IIJUNAM, 2016).

Si bien, la escuela es un espacio donde niñas/os, adolescentes y adultos pasan la mitad del día, ésta debiera ser un lugar seguro y agradable, pero en muchas ocasiones a través de las prácticas educativas se velan, se ocultan, se ignoran y se naturalizan hechos o acciones que vulneran a los actores inmersos en ese contexto; justificado en argumentos como “así lo indica el reglamento de la escuela”, “siempre se ha hecho así” o “así se llevan, son hombres”, por ejemplo.

Pues la obligación de las instituciones educativas (en este caso de educación básica) no sólo es la instrucción como fin prioritario, es decir, la eficiencia terminal, la aprobación, el cumplimiento del currículo formal, etcétera, que, si bien es importante, nuestra realidad de hoy en día requiere o demanda otras prioridades.

El fin debería estar centrado en promover una cultura del bien común, en otras palabras, fomentar una convivencia que nos permita a todas/os ser, estar y existir de una manera plena y satisfactoria; sin embargo, ¿cómo hacerlo frente a un contexto hostil, violento y conflictivo?

1.4 CONVIVENCIA ESCOLAR Y DERECHOS HUMANOS

Para entender con mayor claridad el enfoque de convivencia escolar y derechos humanos frente a la violencia y el conflicto²⁶, es preciso definir los enfoques mencionados. Por un

²⁵ Se define como masculinidad “hegemónica” a aquella que ocupa la posición dominante en un modelo dado de género; su posición es siempre discutible, no es fija y tampoco igual en todas partes. Asimismo, algunos de los patrones que buscan caracterizar a los hombres se centran en la capacidad (física o intelectual), la prepotencia, en la “potencia” sexual, el éxito con las mujeres, en las actitudes ausentes, distantes e invulnerables, el ocultamiento de sentimientos de dolor o miedo, y la resistencia a difíciles pruebas. Empero, hay que tener en consideración que este tipo de caracterización no es asumida por “todos” los varones, y que tampoco “todos” manifiestan dichos comportamientos estereotipados (Salguero, 2014; Martínez, 2006).

lado, la convivencia escolar es un fenómeno de la vida cotidiana escolar, en el que se hacen presentes elementos de la vida social, económica y cultural de las comunidades de las que forman parte los actores escolares. Asimismo, la convivencia escolar puede entenderse como una agrupación de convivencias complejas, múltiples, incompletas, móviles y contradictorias (Fierro et al, 2013).

De manera particular la gestión de la convivencia es “un conjunto integrado de planteamientos de índole educativa que tratan de argumentar y de justificar una serie de comportamientos y de actuaciones concretas que se adoptan normalmente desde una perspectiva de centro para prevenir y hacer frente a los problemas” (Torrego, 2003, p. 26 en López et al, 2004, p. 682). Es decir, es un tipo de gestión de la convivencia que busca la mejora de la escuela, tanto en el currículo formal, en las prácticas educativas como en la organización escolar.

Por otro lado, el enfoque de derechos humanos²⁷ supone que “... el individuo tiene una dignidad absoluta e irreducible que debe ser defendida... [por] la sociedad o el Estado; la autonomía del individuo requiere de una sociedad organizada de manera no jerárquica...” (Boaventura, 2002, p.7).

De acuerdo con el *Marco conceptual educativo de la CDHDF* (2007), en el ámbito educativo los derechos humanos son un ideal de convivencia, por lo que es substancial promover una cultura de respeto de las garantías de todas las personas, para avanzar hacia una convivencia solidaria de manera cotidiana. Puesto que, los derechos humanos son una “exigencia de dignidad humana”; al ser reconocidos tanto en el marco jurídico mexicano²⁸ y en instrumentos internacionales²⁹.

²⁶ Para Galtung (1998) el conflicto es el contexto en el cual se presenta la violencia, éste tiene una historia, en la que hay un inicio y un final, pero entre ese intervalo existe una prehistoria, una historia y una posthistoria; en la que se mezclan los efectos visibles e invisibles de la violencia.

²⁷ Los derechos humanos tienen varias dimensiones que son complementarias: a) Histórica: son exigencias de libertad e igualdad a lo largo de la historia de la humanidad; b) Política: los derechos humanos implican el reconocimiento de otros y otras, a través del reconocimiento de la diversidad; c) Legal: reconocimiento legal en el plano nacional e internacional para que sean exigibles (CDHDF, 2007).

²⁸ Las principales leyes a nivel nacional que protegen los derechos de las Niñas, niños y adolescentes son, por un lado la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, en su artículo cuarto donde especifica que “en todas las decisiones y actuaciones del Estado se velará y cumplirá con el principio del interés superior de la niñez, garantizando de manera plena sus derechos... a la satisfacción de sus necesidades de alimentación, salud, educación y sano esparcimiento para su desarrollo integral...” (Secretaría de Gobernación, 2014, Art. 4). Por otro lado, la *Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes*, publicada el 04 de

De modo que, bajo un enfoque de gestión de la convivencia y de derechos humanos, este trabajo busca mirar la forma como se configuran las relaciones que día a día surgen en el entorno social (la comunidad, la familia, la institución escolar), las relaciones que se establecen con la autoridad (maestros/as, directivos, etcétera) y las interacciones entre los pares (compañeros/as o amigos/as).

Así, bajo el enfoque de gestión de la convivencia y de derechos humanos, cualquier intervención que se haga en el medio escolar debe tener como objeto el cumplimiento de los derechos del niño/a y las/los jóvenes³⁰, partiendo de que poseen dignidad humana; que implica la participación activa del alumnado en la construcción de espacios libres de violencia, pues si no hay involucramiento por parte de éstos/as como sujetos activos en la construcción de espacios de convivencia, cualquier intervención es parcial y a corto plazo, dado que no se atenderán las bases que configuran las problemáticas de trato entre los actores escolares.

Por lo tanto, el asunto en cuestión quedará “silenciado u olvidado”, y las relaciones humanas y los códigos culturales compartidos no serán reorganizados ni transformados, en

diciembre de 2014 en el Diario Oficial de la Federación (DOF); en la que se reconoce a las niñas, niños y adolescentes como titulares de un amplio catálogo de derechos (Senado de la República, 2015).

²⁹ Son múltiples los convenios, tratados y acuerdos internacionales que protegen los derechos humanos de la infancia, algunos de ellos son:

- La *Convención internacional para la Represión de la Trata de Mujeres y Menores*, publicada en 1921;
- el *Protocolo que Modifica el Convenio para la Represión para la Trata de Mujeres y Niños*, de 1947;
- el *Convenio para la Represión de la Trata de Personas y d la Explotación de la Prostitución Ajena y protocolo Final*, divulgado en 1950;
- la *Declaración de los Derechos del Niño*, de 1959;
- las *Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para la Administración de la Justicia de Menores*, publicada en 1985;
- el *Convención sobre los Derechos del Niño*, divulgado en 1989;
- la *Convención sobre los Derechos del Niño* difunda en 1989;
- el *Protocolo Facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño Relativo a la Venta de niños, la Prostitución Infantil y la Utilización de Niños en la Pornografía*, del año 2000;
- y la *Jurisprudencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos N° 5: Niños, Niñas y Adolescentes* emitida en 2018.

³⁰ Por ejemplo, cuando se presenta un conflicto entre el alumnado lo que suele suceder es que se privilegian los derechos de unos sobre los otros; de tal modo que uno de los sujetos implicados, en repetidas ocasiones queda expulsado de alguna forma, ya sea de la “resolución” del conflicto o de la propia coexistencia en el espacio escolar, sin derecho a réplica, es decir, a que su voz sea escuchada y reconocida, quedando estigmatizado el “agresor” y la “víctima” (IIJUNAM, 2016).

pro de un clima escolar que propicie el desarrollo holístico del alumnado, que tome en cuenta sus capacidades, limitaciones y áreas de oportunidad.

Es así que, situándonos desde esta mirada, ante cualquier situación de violencia en las aulas escolares la garantía de los derechos humanos debe ser para todas las partes. En otras palabras, se busca establecer mecanismos de confianza para promover el desarrollo y la convivencia en sentido integral (biopsicosocial) de los actores escolares. Pues, hoy en día el alumnado demanda modos de convivir distintos a los tradicionales, aquellos de la disciplina inflexible, la autoridad autoritaria, y la repetición autómatas; ante ello, estos enfoques proponen un ejercicio social reflexivo de las prácticas de violencia. Pues, la violencia y sus distintas manifestaciones no son un asunto individualizado, no parte de dos sujetos o de una propiedad intrínseca de alguno de ellos/as, más bien, es una propiedad relacional entre éstos/as y su contexto.

Por lo que, debemos pensar que los problemas de violencia escolar son dificultades de la convivencia, en un espacio donde fluyen las diferencias e intereses (personales, de género, sociales, económicas, biográficas, etcétera). Entonces, ante esas disparidades lo importante es aprender a mediarlas, darles voz y abrirles espacios de socialización que permitan entender lo que el sujeto quiere, le interesa y le desagrada, más allá de la penalización y la configuración de enemistades.

Es preciso alejarnos de conceptualizaciones cerradas en torno a la convivencia, como aquellas que se enfocan sólo en las “buenas prácticas”, que es interrumpida por la violencia y el conflicto, o por actos de “indisciplina” que salen de la “norma”. La convivencia escolar es una categoría amplia y compleja, que va más allá del enfoque normativo e institucional, y que debe situarse como parte de procesos históricos, biográficos, sociales y culturales; de continua negociación de significados y elaboración de soluciones a través del diálogo y el acuerdo.

El problema de la violencia no obedece al desvío individual o la anomia social (ausencia de normas, de orden o de estructura), no sólo tienen que ver con aquellos sucesos espectaculares retratados en los medios de comunicación, sino aquellos que son vividos en la vida cotidiana de los espacios escolares, que incluyen: la agresión verbal, física, psicológica o sexual; las relaciones establecidas en términos violentos por las/los jóvenes con sus pares como los “juegos de agresivos o pesados” (simular pelearse a empujones y

golpes), los pequeños robos o la destrucción de materiales, por ejemplo (Viscardi y Alonso, s.f.).

Es así que, la meta de este trabajo, bajo un enfoque de gestión de la convivencia radica en construir comunidad, pero una comunidad escolar que comprenda que nunca habrá una paz absoluta, porque la escuela será un espacio de constante tensión debido a la presencia de la otredad.

1.5 CULTURA DE PAZ Y GÉNERO

Una de las apuestas de este proyecto de intervención es educar para la paz³¹, para generar el sentido crítico en un grupo de estudiantes de educación secundaria de tercer grado, dotándolos de algunas de las herramientas necesarias para que puedan analizar y reconfigurar sus relaciones de género; que al mismo tiempo que les permita reconocer su potencial creativo, para propiciar en ellos/as acciones que transformen su realidad escolar.

Entonces, la construcción de la paz estaría enfocada en la

“...superación, reducción o evitación de todo tipo de violencias, físicas, culturales y estructurales, y con nuestra capacidad y habilidad para transformar los conflictos, para que, en vez de tener una expresión violenta y destructiva, las situaciones de conflicto... puedan ser oportunidades creativas, de encuentro, comunicación, cambio, adaptación e intercambio” (Fisas, 2011, p.4).

La paz tendrá que ver con la ausencia de violencia, pero no de conflicto³², éste es inevitable dado a que las relaciones humanas son complejas y diversas, pues las personas tienen distintos puntos de vista, identidades, biografías, formas de actuar y responder particulares.

Así que la paz será un proceso de constante mediación entre las personas, en el que se deben encontrar los puntos de acuerdo, considerando tanto los aspectos negativos como los positivos del conflicto, en el que no habrá ganadores ni vencidos.

³¹ Desde la educación para la paz se promueven los valores de la justicia y la equidad. Recupera procesos educativos que dignifiquen a las personas. En otras palabras, las personas se les educa para que conozcan sus derechos y aprendan a defenderlos, al mismo tiempo, que impulsa la autonomía y la emancipación (CDHDF, 2007).

³² No hay vida ni existencia humana sin pelea ni conflicto. El conflicto hace nacer nuestra conciencia, huir de él es ayudar a la preservación del *statu quo*, ante él la salida es la unidad en la diversidad de intereses (Freire, 1994).

En el contexto escolar, la paz va más allá de la disciplina y el orden; ésta tendrá que ver con el desarrollo de habilidades de convivencia de los actores involucrados. Ya que no se trata de instruir a las niñas y los niños, sino de comprender, reconocer y fortalecer sus propias potencialidades, que se identifiquen a sí mismos como agentes de cambio y transformación, para poder elegir y tomar acciones que les permitan construir situaciones diferentes a las vividas en contextos de conflicto, transformando los conflictos de modo que no terminen en desenlaces violentos (Ospina y Ospina, 2017).

Es por ello que en este trabajo la cultura de paz³³ tendrá sentido en la medida que se convierta en un instrumento útil para movilizar al estudiantado, para encarar los mandatos culturales de género y superar la violencia con los que éstos se articulan, reproducen y justifican (Fisas, 1998).

De tal manera que, la construcción de la paz en las aulas ha de buscar que el alumnado aprenda a vivir con las diferencias de manera democrática y justa, en la que todas y todos puedan convivir, que lejos de homogeneizar los pensamientos, los cuerpos, las voces, las identidades, las prácticas, etcétera, se valore la heterogeneidad.

El enfoque de paz que se desarrollará en este proyecto comprende que la paz es un fenómeno amplio y complejo, que exige una comprensión multidimensional y positiva, que no tiene únicamente que ver con la guerra o el armamentismo, sino está relacionada con la cotidianidad de las personas (Jares, 1999).

Por ende, la paz es un supuesto que se reconstruye constantemente y cotidianamente, puesto que tiene un carácter procesal, que permite la construcción de nuevos paradigmas para construir mundos más pacíficos, justos y perdurables; que implica un reto constante de aprendizajes, nuevos comportamientos, procesos de desarrollo, etcétera (Muñoz, 2001).

Por ende, la cultura de paz constituye un medio para desnaturalizar los estereotipos de género, las imágenes del enemigo y al mismo tiempo promueve ideales de paz, tolerancia, no violencia, y la apreciación mutua entre los individuos y grupos. La cultura de

³³ De acuerdo con el *Seminario de Educación para la Paz* (1994) citado en el *Marco conceptual educativo de la CDHDF* (2007). Existen diversas formas de comprender la paz, por un lado, un tipo negativo asociado a la ausencia de guerra, es decir la no-guerra o la ausencia de conflictos bélicos; o a un estado intimista de armonía y tranquilidad persona, relacionada con el no-conflicto o la inexistencia de problemas. Por otro lado, un tipo paz positiva, concerniente a un proceso dinámico de constante construcción, transformación y resolución no-violenta de los conflictos.

paz puede ayudar a consolidar una nueva forma de ver, entender y vivir el mundo. A través de la configuración de otro lenguaje y de la comprensión del propio cuerpo generizado y de los otros cuerpos; en pro de la autoestima, la empatía, el desarrollo de la afectividad, en la apreciación de lo distinto, autocrítica, mostrar los sentimientos, admitir el sufrimiento, las frustraciones y las limitaciones propias, a construir la propia identidad sin excluir a las/los distintas/os (Fisas, 1998).

Pues, día a día en las aulas escolares la violencia infunde miedo y hace a las/los sujetos impotentes frente al mundo que les rodea, aplica instrumentos de destrucción, opresión, intransigencia, odio y exclusión; fomentando la dureza, la agresividad y la violencia.

Xesús R. Jares (1999) cita a Galtung en su texto *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*, para explicar que la violencia³⁴ tiene tres vértices como un triángulo: violencia directa, violencia estructural y violencia cultural, las dos últimas menos visibles, por lo que la paz debe construirse tanto en la cultura como en la estructura. De modo que uno de los retos para construir otra convivencia en la escuela es cambiar los paradigmas, desmitificar los mitos masculinos que asocian la violencia como exclusiva de un género.

Tomando en cuenta lo anterior, es preciso promover la cultura de paz enfocándose en la masculinidad hegemónica y la configuración cultural de la violencia. Puesto que la humanidad a lo largo de la historia ha vivido bajo las normas del patriarcado³⁵, donde el arquetipo masculino: duro, violento, viril, destructivo, que reprime la sensibilidad, la empatía, el miedo o el llanto, que valora el dominio y la competitividad ha sido protagonista; al utilizar la violencia o la amenaza de usarla para dañar o tener poder sobre otras personas, recurriendo también a todo tipo de instrumentos como la religión, los mitos, las leyes, la familia, la escuela, la sexualidad, las emociones, la economía, etcétera (Fisas, 1998). Engendrando un mundo sexuado (binario) donde los cuerpos, el lenguaje, las actividades, los espacios, los tiempos, los roles se mantienen separados por sexo (Garda, 2004).

³⁴ Otros dos autores entienden a la violencia desde otro enfoque, pues por una parte, Bruno Bettelheim citado por Fisas (1998) dice que la violencia es el comportamiento de alguien incapaz de imaginar otra solución a un problema, ésta a su vez tiene que ver con la falta de educación y de entrenamiento para manejarse en los conflictos e imaginar salidas positivas. Por otra, Baselga y Urquijo (1974) señalan que la violencia es una acción llevada a la práctica cuando las personas han agotado los recursos.

³⁵ Es un sistema de dominación e imposición masculina que ha subyugado a las mujeres (Fisas, 1998).

[Pues] la utilización de los estereotipos de género es dañina cuando genera violaciones de los derechos y las libertades fundamentales... Los estereotipos de género más complejos pueden ejercer un efecto negativo exagerado sobre determinados grupos... La Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW), estipula en su artículo quinto que “los Estados Partes tomarán todas las medidas apropiadas para modificar los patrones socioculturales de conducta de hombres y mujeres, con miras a alcanzar la eliminación de los prejuicios y las prácticas consuetudinarias y de cualquier otra índole que estén basados en la idea de la inferioridad o superioridad de cualquiera de los sexos o en funciones estereotipadas de hombres y mujeres (ACNUDH, 2018).

Por ejemplo, los varones desde la infancia son "educados" para promover dinámicas de enfrentamiento, como fruto de prácticas y valores culturales transmitidos de generación en generación a través de un proceso de socialización diferencial, pero también influenciados por algunos medios de comunicación a través de las películas, series, videos, música, juguetes, videojuegos, ciertos deportes, el narcotráfico y la publicidad que exhibe a la violencia como “fascinante”, aceptable y divertida; donde las personas son atacadas, tiroteadas, apuñaladas, destripadas, rajadas, despellejadas, descuartizadas o violadas. En el caso de los niños y los adolescentes, posiblemente tomen estos modelos y los imiten "jugando a ser violentos" para mostrar su masculinidad, siendo recios, osados, pagando su cuota de peligro frente a los obstáculos, encontrando cierta gloria y satisfacción en la pugna (Fisas, 1998).

Dice Vicenc Fisas (1998) que este tipo de masculinidad que conduce a la violencia, al legitimar la “hombría” a través de la gloria y la victoria (en la guerra o en la pugna como eventos excitantes y heroicos); aprendida por los varones desde la infancia, donde buscan hacerse válidos demostrándola a través de distintos actos de violencia, pero a la vez tanto ellos como las mujeres pagan un alto costo en el mantenimiento de estos modelos inútiles y destructivos.

Ante esto, es preciso desacreditar todas aquellas conductas, modelos, roles, mitos y estereotipos sociales que glorifican, idealizan o naturalizan el uso de la fuerza y la violencia, que encubren el desprecio y el desinterés por los demás. Ya que, trabajar con la fascinación que tiene el sexo masculino por la violencia es uno de los desafíos de la educación para la paz, que no sólo ha de comprender el conflicto, sino que además ha de

buscar el entendimiento de los mecanismos de sumisión y dominación tanto estructurales, culturales y subliminales.

Por ello, es preciso preguntarse cómo podemos transformar las prácticas de violencia entre los varones y rescindir los moldes en cierto grado “universalizados” de género que aprisionan a los hombres y a las mujeres desde edades tempranas. Pues los comportamientos violentos no responden a la “espontaneidad” o tampoco son sólo actos de “enfermos mentales”, más bien, muchos de ellos se derivan de experiencias negativas como: el abandono, la violencia familiar, los abusos psíquicos o físicos, las frustraciones y la rabia acumulada; razón por la que es importante poner atención en lo que piensan, dicen y hacen las y los jóvenes a través del análisis de las emociones, la memoria histórica, la capacidad de perdonar y los símbolos binarios entre géneros o sexos. Pues tanto la violencia como la paz son frutos culturales, así como se puede educar a las y los jóvenes para una cosa, también se puede hacer para otra. Es por ello que iniciar procesos de prácticas no violentas tanto con hombres como con mujeres pondría en marcha un proceso de superación de la masculinidad hegemónica (Fisas, 1998).

Por lo que Vicent Fisas (1998) propone algunas herramientas para superar la masculinidad hegemónica, al fomentar valores centrados en la acción no violenta como: la cooperación, la responsabilidad social, la socialización de los varones con prácticas de cuidado y autocuidado, promover expresiones de cariño, amor, ternura y empatía en la vida de los hombres; aceptación de lo diferente y el respeto a su singularidad.

Sin bien es cierto, esto no es una tarea sencilla, sobre todo cuando la masculinidad tradicional es la norma y por ende no se cuestiona por qué es normal y natural, pero socializar de otro modo a los varones posibilitará también la autonomía de las mujeres, en pro de la igualdad y una cultura de paz.

1.6 RELACIONES DE GÉNERO

La construcción social que se le asignan al género femenino y masculino teniendo en cuenta sólo el aspecto biológico de las personas conlleva a delimitaciones simbólicas en las tareas, los valores, las normas, las pautas, el comportamiento, los roles las acciones, las ideas, etcétera, que dan como resultado la jerarquización en la relación entre unas y otros. De manera que, a partir de estas barreras se construyen modelos de masculinidad y

feminidad que ubica en una posición de desigualdad a mujeres y hombres (Mejía, 2008; Torres, 2004).

Valdez, Díaz y Pérez (2005) afirman que

...los sistemas de género sin importar su periodo histórico, son considerados como sistemas binarios que oponen al hombre y a la mujer, lo masculino y lo femenino, y esto... en un orden jerárquico... ya que los roles asignados a hombres y mujeres casi no han variado puesto que siguen presentando los mismos patrones culturales y estereotipos tradicionales de género... (Valdez et al, 2005, p. 46).

Hay que considerar que cada individuo adquiere una identidad psicosocial que es definida a partir de parecerse con unos y diferenciarse de otros, misma que reelabora o confirma a lo largo de su vida (Mejía, 2008).

En este sentido, el núcleo familiar influye en gran medida en la interiorización y asimilación de arquetipos ideales de lo que deben ser y hacer los hombres y las mujeres. A partir de la diferencia sexual, a la mujer se le coloca en el ámbito de lo privado, que debe desempeñar el papel de madre y/o esposa y del cuidado de los hijos; mientras que al hombre se le educa para ser el proveedor del hogar y la cabeza de familia, destacando en la esfera pública (Mejía, 2008).

Si bien es cierto que, en la actualidad, las revoluciones sociales, económicas y políticas, han propiciado ciertos cambios en los roles y estereotipos de mujeres y hombres, trayendo consigo otras maneras de convivir. Aún persisten modelos tradicionales, “que constituyen una constelación de características y conductas sancionadas como apropiadas para los hombres y para las mujeres respectivamente” (Valdez y Gózales, 1999 citado en Aguilar et al, 2013, p.46).

1.7 ROLES Y ESTEREOTIPOS FEMENINOS Y MASCULINOS

Antes que nada, es preciso definir el concepto de rol y el de estereotipo. El primero³⁶, se refiere a determinadas formas de actuar, rasgos, ciertas habilidades sociales, etcétera, que

³⁶ Los roles de género son tareas o actividades que se basan en normas y estándares socioculturales sobre lo que pueden realizar las mujeres y los hombres, mismos que no son estáticos y pueden modificarse. Por un lado, a los varones tradicionalmente se les han asignado roles asociados a la producción, al poder y al espacio público; por ejemplo en lo referente a las ocupaciones se espera que los hombres se dediquen a la medicina, a

esperamos de aquellos que ocupan una posición social particular; concretamente, son aquellas expectativas respecto de cómo han de comportarse los hombres y las mujeres; asimismo, éste se nutre del conjunto de normas y prescripciones que dicta cierta sociedad (Myers, 2006; Benlloch y Bonilla, 1999; Caro, 2008).

Los roles de género generalmente suelen aparecer entre los dos y cuatro años de edad en los seres humanos. De modo que, en la infancia, las personas suelen ser influidas por la información que reciben por parte de la familia o el grupo primario en el que se socializan. Del mismo modo, la socialización en la escuela y los medios de comunicación influyen de manera decisiva en la percepción y asignación de los roles de género (Martín, 2006).

Mientras que el estereotipo³⁷ se define como un conjunto de creencias, imágenes o ideas compartidas y aceptadas, acerca de los atributos personales que poseen los miembros de un grupo. Al igual que los roles de género, los estereotipos de género se imprimen como un modelo de comportamiento en las personas, es decir, como patrones de formas de ser y comportarse (Kipen y Caterberg, 2006; Morales y Moya, 1996), aunque, los estereotipos de género cambian de una sociedad a otra, varían a lo largo del espacio y del tiempo. Asimismo, la adecuación personal de éstos, responde a la necesidad de las personas de sentirse socialmente integradas (Martín, 2006).

Si bien, hoy en día la mujer se percibe como “inteligente, responsable, trabajadora y afectiva, pero no deja de lado su [supuesta] esencia: la maternidad y la educación de los hijos” (Aguilar et al, 2013, p. 45). La cuestión radica en que se piensa que se “presta un

la administración, a la ingeniería, a pilotar aeronaves, a la mecánica o a ocupar puestos directivos. Mientras que en el caso de las mujeres, se espera que adquieran roles asociados al espacio privado (doméstico) y reproductivo, es decir, que se desempeñen como amas de casa o asuman puestos laborales sencillos y “femeninos”, tales como la docencia o la enfermería (INMUJERES, 2007a; CDHDF, 2007).

³⁷ Los estereotipos de género son creencias socioculturales, concepciones preconcebidas, opiniones o prejuicios generalizados de los rasgos, características o atributos que las mujeres y los hombres poseen o deberían poseer, de las funciones sociales que desempeñan o deberían desempeñar o de cómo son y cómo deben comportarse. Por ejemplo, en el caso de las mujeres los estereotipos más comunes son ser: bella, delgada, paciente, limpias, delicada, dependiente, sensible, objeto sexual, frívola, tierna, sumisa, ordenada, tierna, vestir de rosa, jugar con muñecas, ser obediente, entre muchos otros. Entretanto, para los hombres se espera que sean: trabajadores, inteligentes, no llorar, poco sensibles, jefes de familia, fuertes, que les gusten los riesgos, ser agresivos, traviosos, vestirse de azul, jugar con pelotas y coches, tener mucha energía, ser rebeldes, irresponsables, musculosos, altos, etcétera (Delgado et al, 1998; INMUJERES, 2007a; OHCHR, 2019).

servicio... [y socialmente ese] trabajo no es un trabajo, sino un servicio privado” (Artous, 1996). Es así que a muchas mujeres se les ha educado para que su fuente de gratificación y autoestima provenga del ámbito privado, fomentado la esfera afectiva; recibiendo protección por parte de otros, orientadas hacia la intimidad y la dependencia (Ferrer y Bosch, 2013).

1.8 PERSPECTIVA DE GÉNERO

La perspectiva de género es un lente útil que forma parte de la educación para la paz y los derechos humanos; la importancia de trabajar con ella radica en que ésta posibilita tanto la construcción de nuevas realidades de la vida cotidiana de las personas, como en la generación de nuevos consensos para la convivencia solidaria e igualitaria, tanto en los espacios privados como en los públicos (CDHDF, 2007).

“[Por lo que]...urge establecer condiciones de igualdad de trato entre hombres y mujeres... [e] impulsar una educación igualitaria... con una perspectiva de género capaz de distinguir... el origen cultural de [las relaciones de poder entre hombres y mujeres] ...y plantear alternativas sociales (como la educación) para su resolución (Lamas, s.f., p. 1).

La perspectiva de género en la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres, hace referencia a los “...mecanismos que permiten identificar, cuestionar y valorar la discriminación, [la] desigualdad y [la] exclusión de las mujeres... así como las acciones que deben emprenderse para... crear las condiciones... que permitan avanzar en la construcción de la igualdad de género” (LGIMH, 2006, p. 2).

Para Marcela Lagarde (2007) la perspectiva de género “es una voluntad política para transformar el orden de los géneros... [que] implica no sólo reconocer que hay un orden social que nos divide como hombres y como mujeres... [sino también construir] alternativas no opresivas de género” (Lagarde, 2007, p. 25-26).

Entonces, las desigualdades entre los sexos no se podrán comprender si no se toman en cuenta los supuestos sociales que han impedido la igualdad entre las personas. Es decir, la constante división de lo femenino al ámbito privado y lo masculino al público; que consecuentemente, ha adjudicado a las mujeres la responsabilidad del trabajo doméstico, considerada socialmente como una labor inferior. Asimismo, otras situaciones de

desigualdad que surgen para las mujeres es el abandono del mercado laboral en ciertas etapas de la vida, la realización de dobles o triples jornadas laborales al día, la insuficiente formación profesional, la internalización de un modelo único de feminidad, entre muchas otras (Lamas, s.f.).

Por tal motivo, se requiere una perspectiva de análisis que explique la existencia, la persistencia y la perpetuación de las desigualdades entre hombres y mujeres. “Estas condicionantes no son causadas por la biología, sino por las ideas y prejuicios sociales, que están entretejidas en el género” (Lamas, s.f., p. 1).

De modo que, al hablar de perspectiva de género se hace alusión a una herramienta conceptual que busca evidenciar las diferencias entre mujeres y hombres construidas culturalmente. Por ejemplo, se cuestiona las relaciones que se establecen entre los géneros, las ideas, las representaciones o los roles y los estereotipos tradicionales con los que son educadas las personas.

Así que, al analizar alguna situación bajo esta perspectiva permitirá, por un lado, la transformación de las relaciones que se establecen entre las personas en los distintos ámbitos de su vida; y por el otro, abrir la búsqueda de distintas vías que equilibren las desigualdades entre las mujeres y los hombres.

Pues, la apuesta de la perspectiva de género es la elaboración de nuevos contenidos y herramientas que propicien una socialización simétrica entre las personas, mediante acciones como:

- 1) Redistribución equitativa de las actividades entre los sexos (en las esferas de lo público y privado).
- 2) Justa valoración de los distintos trabajos que realizan mujeres y hombres... referentes a la crianza de las hijas e hijos, el cuidado de los enfermos y las tareas domésticas.
- 3) Modificación de las estructuras sociales, los mecanismos, las reglas, prácticas y valores que reproducen la desigualdad.
- 4) El fortalecimiento del poder de gestión y decisión de las mujeres.
- 5) La importancia de la aplicación de la perspectiva de género radica en las posibilidades que ofrece para comprender cómo se produce la

discriminación de las mujeres y las vías para transformarla
(INMUJERES, 2007b, p. 5)

Siguiendo con la misma idea, se cita a Marcela Lagarde (2007) en el *Marco conceptual educativo de la CDHDF*, para señalar que la perspectiva de género es una herramienta de análisis revolucionaria, ya que implica el trabajo para la paz y los derechos humanos. En otras palabras, permite la modificación de la convivencia entre mujeres y hombres, posibilitando la generación de relaciones sin jerarquías ni dominación, trastocando entonces, el orden social, cultural patriarcal; que permite abatir las estructuras y las relaciones jerárquicas, al construir espacios que acojan a la diversidad humana.

Para trabajar con esta perspectiva, la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (CDHDF), propone tres ejes de análisis:

- 1) **Visualizar la construcción del sistema sexo-género³⁸**: Desnaturalizar las ideas que sostienen que un género es superior a otro, según las diferencias sexuales (biológicas).
- 2) **El uso y la división de los espacios**: Analizar la división sexual del trabajo (en el espacio público y el privado), que tiene que ver con la asignación de tareas productivas y reproductivas en función del sexo biológico³⁹.

³⁸ “El género no es una consecuencia directa del sexo... El sistema sexo-género no es automático y mucho menos fijo, universal e incapaz de ser modificado” (Villanueva, 2018, p. 23). De manera particular, el concepto sistema sexo/género fue propuesto por Gayle Rubín (1996) quien lo define como el cúmulo de disposiciones por el que una sociedad traduce la sexualidad biológica en actividad humana (Rubin, 1996 en Serret, 2008, p. 43).

Es decir, “Todo individuo está sometido al sistema de valores relativo a la diferencia sexual que construye la cultura en que está inmerso, el género como componente comportamental, incidirá de manera diferencial no sólo entre los diversos sujetos sino a lo largo de su ciclo vital” (Martínez y Bonilla, 2000, p.10).

De manera diferenciada, el género se define como un “conjunto de diferencias biológicas, anatómicas y fisiológicas de los seres humanos que los definen como hombres y mujeres (varón o hembra). Esto incluye la diversidad de órganos genitales externos e internos, [y] las particularidades endocrinas” (INMUJERES, 2007c, p. 119). Mientras que por género se entiende que “un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder (Scott, 1986, p. 44)”.

Joan Scott (1986) a partir de esta conceptualización propone que para el estudio de género, se deben tomar en cuenta elementos tales como: 1) símbolos y mitos culturalmente disponibles, que evocan representaciones múltiples; 2) conceptos normativos, interpretaciones de los significados de los símbolos; 3) instituciones y organizaciones sociales de las relaciones de género, como el sistema de parentesco 4) y la identidad subjetiva.

- 3) Las dinámicas de la opresión:** Identificar las relaciones de poder entre las personas⁴⁰, resultado de la explotación, la subordinación y el dominio, mediante el análisis de la vida cotidiana (CDHDF, 2007).

Así que la perspectiva de género ayudará a develar distintas prácticas discriminatorias invisibles ejercidas hacia las personas en distintos espacios de socialización como la familia, la escuela, la comunidad, los medios de comunicación, entre otros; por razón de su género, sexo, clase social, condición de salud, apariencia física, origen étnico, preferencias sexuales, edad, etcétera.

1.9 HABILIDADES QUE SE BUSCA FOMENTAR EN EL DISPOSITIVO DE INTERVENCIÓN

El dispositivo de intervención diseñado en este trabajo a través de la ejecución de diversas actividades centradas en las prácticas dialógicas, en otra pedagogía del cuerpo y el performance como herramienta de expresividad; buscó re articular los contenidos curriculares oficiales, para desarrollar entre las y los estudiantes sus potencialidades ético, creativo y comunicativo, descritas en las siguientes líneas:

LAS PRÁCTICAS DIALÓGICAS: Roberto Garda (2004) señala que una forma de intervenir la masculinidad reside en las prácticas dialógicas, escuchando a los varones narrar y reflexionar sobre su violencia. Al “hablar” y contar sus historias cargadas de experiencias de maltrato los varones se colocan como sujetos de “lenguaje y acción” (aunque yo le agregaría el cuerpo, como territorio de marcas, narrativas y cicatrices); para

³⁹ En dicha división, tradicionalmente las actividades del espacio privado (doméstico) han sido consideradas propias de lo femenino, en términos de responsabilidad moral y biológica; que no es reconocido como un “trabajo formal” (o remunerado). A diferencia de las actividades del espacio público, (laboral, político, social, etcétera), supuestas como masculinas; relacionadas con la provisión, con las actividades remuneradas, el reconocimiento y el prestigio social.

⁴⁰ Es por ello que es importante reconocer aquello que impide o limita el desarrollo de los hombres y de las mujeres, por lo que deben hacerse los siguientes cuestionamientos: cómo se construyen las identidades de género, cuál es el uso de los espacios, cómo se usa el poder, lenguaje, cómo se establece la división del trabajo sexual; cuáles son los papeles sociales, las modas, las canciones, las películas, los chistes, las políticas públicas, entre muchos otros (CDHDF, 2007).

el investigador citado, esta práctica significa muchas veces la apertura de una puerta, la cual permite la entrada a la construcción de una nueva intimidad (otra forma de relación con el diálogo, el lenguaje y el mismo cuerpo). Visibilizar la violencia a partir del diálogo y las narrativas permiten que los varones reflexionen sobre la dominación masculina, significa que ellos puedan analizar las formas de control y los ejercicios de poder sobre las mujeres, sobre otros varones y sobre ellos mismos, sobre sus historias de vida donde se les exigió cumplir los mandatos masculinos.

Dice Garda (2004) que atender la violencia de los hombres es reflexionar sobre los valores socioculturales tradicionales masculinos, como mandar, representar, protagonizar, poseer, responder, que no sólo se dirige a las mujeres, sino también hacia otros hombres que no pueden o no quieren cumplir el ordenamiento masculino hegemónico.

De modo que, las violencias que ejercen los hombres (física, psicológica, verbal, sexual, económica, patrimonial, etcétera) con sus pares, sus parejas, hijos/as, padres y madres, representa los míticos valores culturales de lo que “debe” ser un varón, que a su vez están sosteniendo formas de control y dominación sobre quien piensan como inferior.

Es por ello que los varones al inhibir sus sentimientos creen que están cumpliendo con la representación del “hombre fuerte”, porque si lo hicieran denotarían “debilidad e inferioridad”; entonces lo que comúnmente suelen hacer los hombres es expresarlos a través de emociones cargadas de violencia, ya que la gran mayoría la ha vivido desde niño imitándola o padeciéndola (Garda, 2004).

Entonces, los hombres ejercen violencia porque ejecutan los roles tradicionales de género masculinos y las formas de control sobre los/as otros/as, por medio del insulto o el desprecio, por ejemplo. Ya que en la cotidianidad son rebasados por los mandatos de género y los llevan a cabo sin más reflexión. De modo que es ahí donde debe hacerse hincapié en el trabajo de intervención con los varones. Pero, no basta con detener la violencia el golpe, la burla o la mirada, es necesario impulsar un cambio en entre los hombres desde edades tempranas (Garda, 2004); y para que ello suceda debemos concebir que la violencia con sus múltiples matices y manifestaciones es una forma de expresión naturalizada por los hombres, donde utilizan el cuerpo, el lenguaje, sus sentidos, su propia historia y que tiene como consecuencia herir, hacer daño, lastimar y aislar a las/los otros/as.

Uno de los primeros pasos para que los varones identifiquen sus violencias es encontrar el punto en el que ellos puedan reconocer sus necesidades, sentimientos e historias personales. Una de las vías para que suceda es que sus historias de violencia sean habladas, en donde ellos elaboren su propio lenguaje, no sólo el de las palabras, sino también el corporal y/o el artístico. Por lo que, es significativo que los varones encuentren un estadio de confianza para poder expresarse, y para hacerlo deben aprender a perder el miedo a que otros hombres y mujeres sepan que comúnmente no alcanzan los estándares de virilidad (Garda, 2004). Al hacerlo develaríamos y desestructuraremos los códigos de género que se reproducen en las aulas escolares, lo que consecuentemente al tener un diagnóstico situado nos permitirá abrir posibilidades de cambio.

Es así que Garda (2004) advierte que es preciso trabajar con las mujeres, ya que la violencia y la dominación no son exclusivas de los varones, porque también reproducen las formas de dominación que impone la masculinidad hegemónica, convirtiéndose a la vez en tornillos y engranajes del dispositivo de poder masculino.

Asimismo, incentivar las prácticas dialógicas puede permitir:

- construir realidades a través del lenguaje en sus múltiples manifestaciones verbales y no verbales, como elementos de creación y de acción.
- la identificación de sus recursos y potencialidades, sus relaciones cobrarían gran relevancia en la construcción de futuros deseados orientados a las múltiples vivencias de paz.
- aproximarse desde un lenguaje apreciativo que les faculte a las y los estudiantes reconocer sus situaciones de violencia, los recursos y potencialidades que les permiten salir adelante (Ospina y Ospina, 2017).
- reconquistar la palabra como instrumento de visibilización, desnaturalización y reflexión; siendo el diálogo un acto creador, y no una acción depositaria de ideas de un sujeto en el otro (Freire, 2005).

PEDAGOGÍA DEL CUERPO: La propuesta que se plantea en este trabajo propone partir de la sensibilización de las y los jóvenes en el reconocimiento de su cuerpo, de su voz y la comprensión de sus emociones como la alegría, la tristeza, el enojo, etcétera, que alojan y registran en su cuerpo; a partir de una mirada crítica y reflexiva de género, que busque no

sólo el reconocimiento de sus propios cuerpos y voces como parte de sí mismos, sino que además integre la necesidad de mirarlo, escucharlo, reconfigurarlo y vivirlo (Velasco, 2009).

El cuerpo y el lenguaje, son dos aspectos que constituyen al ser humano, son básicos y también los más olvidados en la cultura que vivimos. La pedagogía⁴¹ ha provocado que nuestro cuerpo se relegue a un segundo plano en la vida de las personas, por lo que todos y todas necesitamos reconquistar nuestro cuerpo, integrar los órganos con las sensaciones y los pensamientos (Duran, 2009).

En las aulas escolares o en los procesos de enseñanza-aprendizaje cotidianamente se manifiesta una determinada concepción sobre el cuerpo. Es a partir de la mirada y de la voz que se establecen elementos de libertad o de control sobre las personas; que convierte al cuerpo en un objeto de poder, del que se produce una variedad de saberes, con el fin de conocerlo, vigilarlo y producirlo, que es mediado por una lógica institucional, que tiene que ver con la distribución de los pupitres, la duración de las clases, los juegos o el tipo de uniforme que deben usar las mujeres y los varones (Jiménez, 2009).

De modo que, la escuela está activamente implicada en la construcción de género⁴² de su alumnado, es por medio de su organización y la práctica docente que reproduce las normas tradicionales y los valores que colocan masculinidad y feminidad radicalmente en oposición (Stromquist, 2006).

Entonces la escolaridad al no estar ajena a todas esas concepciones corporales que dictan lo que “debe ser” una “mujer” y un “hombre” en sociedad, filtra esas imágenes dicotómicas, por ejemplo, en los juegos en los que participa el alumnado tanto dentro como fuera de los escenarios escolares, y que de alguna manera influyen en la imagen que el estudiantado construye. Los juegos y sus objetos están encuadrados en estereotipos binarios de género y de una belleza corporal “ideal”, por ejemplo, los superhéroes fuertes y

⁴¹ En nuestros tiempos, la escuela es una de las instituciones que permanece fiel a la idea del cuerpo fragmentado instaurada por Descartes, quien pensaba que la mente-cuerpo eran entidades separadas, dispares (Jiménez, 2009).

⁴² Recordemos que la escuela tiende a reproducir la masculinidad y la feminidad mediante los grupos pares (generalmente de igual edad e igual sexo). Las y los estudiantes pasan significativa gran cantidad de tiempo con sus amigos/as o compañeros/as y los perciben como referentes individuales y grupales (Stromquist, 2006).

musculosos o las muñecas anoréxicas preocupadas por cubrir el cuerpo con trapos de la más diversa índole (Sánchez, 2009).

Dice Sánchez (2009) que la escuela es un escenario importante desde el cual se deberían cuestionar todos esos valores que no hacen sino dificultar el desarrollo del alumnado con los más variados prejuicios de género, originando así procesos de exclusión y violencia en la etapa de la niñez, la pubertad y la adolescencia.

Así que propiciar la desnaturalización de los roles y estereotipos de género tradicionales permitiría no sólo la modificación de las nociones de masculinidad y feminidad en el alumnado, sino también la reflexión sobre su cuerpo y su voz, convirtiendo a éstos en espacios críticos.

EL PERFORMANCE COMO HERRAMIENTA DE EXPRESIVIDAD: Las artes performativas son herramientas sumamente útiles por su expresividad emocional y corporal. Puesto que las experiencias estéticas que pueden desarrollarse a partir de éste fomentan la creatividad y estimulan la capacidad de percepción y autopercepción de los estudiantes, así como el desarrollo de sus capacidades expresivas. Por ende, la performance es muy eficaz por los estímulos directos que ofrece y por la herramienta básica de expresión que utiliza: el cuerpo y también el lenguaje (Tylor, 2012).

Para Tylor (2012) el performance es un lente metodológico que ayuda a comprender el mundo. Existen múltiples definiciones de la palabra “performance” que se utiliza en el teatro, la antropología, las artes visuales, en diversos campos de las ciencias para señalar una amplia gama de comportamientos. Una definición del performance hace alusión a éste como una construcción social, mimética de muchos tipos de actos corporales incorporados que se repiten (tanto estéticos como sociales). Entonces, el performance significa representar, evoca nociones de mimesis, el quiebre entre “lo real” y su “representación”, que como acción e intervención va más allá de la teatralización.

El performance favorece a desarrollar la conciencia de propio cuerpo y de las emociones, permitiendo la expresión de sentimientos, vivencias e ideas. Contribuye a desarrollar el espíritu crítico, a experimentar otro tipo de socialización y la capacidad de trabajar en grupo profundizando en las relaciones entre los estudiantes. Asimismo, es útil

para valorar otras formas de expresión poco comunes, estimulando la curiosidad y la creatividad entre el alumnado (Gómez, 2005).

Con la actividad propuesta en la Guía para el docente de los Talleres de Convivencia de Educación Secundaria, pertenecientes al Programa Nacional de Convivencia Escolar del ciclo escolar 2017-2018, la actividad “Contando historias” permitirá retomar en este dispositivo de intervención el trabajo con el cuerpo y el lenguaje, en el cual los estudiantes podrán expresarse utilizando básicamente el propio cuerpo sin necesidad de usar instrumentos complejos. Representará una experiencia práctica donde el estudiante tendrá un papel activo, expresándose a través del arte del performance; desnaturalizando sus relaciones dicotómicas de género y visibilizando elementos que configuren una nueva relación con su cuerpo, su entorno y sus compañeros/as.

POTENCIAL ÉTICO: a partir de las herramientas adquiridas en esta intervención las y los adolescentes podrán regular sus interacciones consigo mismos y con el mundo social que habitan. Asimismo, el alumnado podrá vincular su bienestar con el bienestar y cuidado de sus compañeros/as, reconociendo que son merecedoras de afecto, respeto y buen trato. De esta forma, unas y otros aportarán a la construcción de paz en su aula escolar, planteándose nuevos caminos posibles para la convivencia con las otras y los otros (Ospina y Ospina, 2017).

POTENCIAL CREATIVO: éste permitirá que el estudiantado cree alternativas para transformarse a sí mismo y transformar su contexto. Puesto que, la creatividad es una postura y una actitud que posibilita recurrir a los recursos propios para crear algo nuevo; que involucra la creación de caminos innovadores. Es decir, los actos creativos implican proyectar, transformar, generar, tener unos recursos presentes y convertirlos en determinados objetos o acciones. Entonces, para tener respuestas creativas, se debe pasar de las palabras a las acciones, reconociendo otras formas de expresión, como los movimientos, los gestos, las pinturas, las fotografías y todas las expresiones que permitan comunicar nuevas ideas mediante estrategias alternativas a las conocidas. De manera que, el potencial creativo da importancia a otras formas de expresión; porque, se trata de encontrar caminos alternos a lo ya establecido. Así que, al fomentar el potencial creativo en las alumnas y los

alumnos posibilitará que ellas y ellos creen nuevas maneras de actuar, de relacionarse, de narrarse a sí mismos y de narrar su cotidianidad (Ospina y Ospina, 2017).

POTENCIAL COMUNICATIVO: la comunicación es una herramienta que permite construir vínculos relacionales, que permite elaborar relaciones pacíficas a través del diálogo; de manera que cuando las y los estudiantes identifiquen que las relaciones de convivencia se generan por medio de las prácticas dialógicas, el potencial comunicativo constituirá una forma de construir paz en el espacio escolar como fuer de él (Ospina y Ospina, 2017).

CAPÍTULO II

UN ANÁLISIS DE ALGUNOS PLANES Y PROGRAMAS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

Este apartado se realiza con la finalidad de elaborar un análisis de la transversalización de la perspectiva de género en los contenidos del *Plan de estudios 2011*, concretamente de la asignatura de Formación Cívica y ética de segundo y tercer grado de educación secundaria. Así como de los textos del *Nuevo modelo educativo* y *Los aprendizajes clave para el diseño curricular 2017*. Para dicho análisis se retoman a autores como Teresa Yuren (2005), François Dubet (2002), Edgar Morin (1999) y Martha Nussbaum (2012).

Se considera que el llevar acabo el estudio de estos textos curriculares permitirá revisar las potencialidades, las incongruencias y las omisiones en los mismos, en cuanto a la transversalización de la perspectiva de género. Ya que es en la asignatura de Formación Cívica y ética de tercer grado, que se implementa el “Proyecto: postura ética ante los roles y estereotipos de género”, una parte del dispositivo de intervención diseñado para este trabajo de investigación⁴³.

Asimismo, darle importancia a la elaboración de este tipo de análisis permitirá poner al género como una categoría primordial en la convivencia entre las personas. Pues los estereotipos de género y las relaciones jerárquicas entre los sexos se reproducen en los procesos educativos (formales e informales). De manera que la educación puede contribuir de modo preciso al cuestionamiento de los moldes tradicionales de género, los prejuicios y a romper los roles estereotipados y discriminatorios de género (Schüssler, 2007).

Como es sabido, la transversalización del enfoque de género en educación es parte de las tendencias internacionales alentadas por las Naciones Unidas y promovidas por distintos movimientos feministas; ejecutándose una serie de convenios y acciones para alcanzar la igualdad de oportunidades entre los sexos. De modo que, los países que forman

⁴³ La propuesta está desarrollada en coherencia con el plan de estudios 2011, por lo que es válido este análisis, para establecer congruencia y desarrollo como un contenido cocurricular que profundiza en los fines propuestos.

parte de las Naciones Unidas, como es el caso de México, que se han apegado a estos pactos⁴⁴; los compromete a ejecutarlos en los ámbitos nacionales, por ejemplo, en la política pública educativa (Buquet, 2011).

Es así que la transversalización de esta perspectiva implica que en la administración pública se implementen propuestas de leyes, estrategias políticas o programas para hombres y mujeres en todas las áreas y en todos los niveles, orientadas a transformar el rezago histórico de las mujeres (Schüssler, 2007).

2.1 LA TRANSVERSALIZACIÓN DE GÉNERO EN EL PLAN DE ESTUDIOS 2011 DE EDUCACIÓN BÁSICA

En el *Plan de estudios 2011* de Educación Básica, de acuerdo con el acuerdo 384 publicado en el Diario Oficial de la Federación en el año 2006, se establecieron las condiciones para

⁴⁴ Para proteger los derechos y libertades fundamentales de las mujeres, se han creado instrumentos internacionales específicos, que reflejan las necesidades y demandas de los distintos movimientos de mujeres a nivel mundial, tales como:

- la *Declaración Universal de Derechos Humanos* (1948); *Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre* (1948);
- el *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos* (1966);
- la *Declaración sobre la Protección de la Mujer y el Niño en estados de emergencia o en conflicto armado* (1974);
- la *Convención Americana sobre Derechos Humanos* (1978);
- la *Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer* (CEDAW, 1979);
- la *Declaración sobre la Eliminación de la Violencia Contra la Mujer* (1993);
- la *Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la Mujer* (Convención de Belem Do Pará, 1994);
- el *Protocolo Facultativo de la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer* (1999);
- y la *Declaración y Plataforma de Acción de Beijing* (1995).

Mientras que en el marco jurídico mexicano está:

- la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* (1917),
- la *Ley General de Acceso de Las Mujeres a una Vida Libre de Violencia* (2007);
- la *Ley del Instituto Nacional de las Mujeres* (2001);
- la *Ley General para la Igualdad entre mujeres y hombres* (2006);
- la *Ley General para Prevenir, Sancionar y Erradicar los Delitos en Materia de Trata de Personas y para la Protección y Asistencia a las Víctimas de estos Delitos* (2012);
- la *Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación* (2003);
- la *Ley General de Víctimas* (2013);
- y la *Ley General de Educación* (1993) en su artículo ocho, y treinta y tres.

la revisión de los planes de estudio y programas de este nivel educativo, con el objetivo de propiciar su congruencia con los rasgos del perfil de egreso del alumnado para la educación básica; donde se identifican un cúmulo de competencias para que éstos/as puedan lograr una vida plena y productiva (SEP, 2011b). En el texto se destacan 23 acciones implementadas, entre ellas una que se refiere a la perspectiva de género e indica que

Se construyó un proceso de revisión y mejora continua de los materiales para vigilar su concordancia con el programa... la transversalidad de tópicos de preponderancia nacional, **como la equidad de género**, productividad, educación financiera, seguridad y salud, y educación ambiental, entre otros (SEP, 2011b, p.23)

El *Plan de estudios 2011* que comprende a la educación básica, de manera muy generalizada toca la transversalización de la perspectiva de género, como vemos en el párrafo anterior se retoma a la “equidad de género” pero en relación con otra serie de tópicos, que a primera vista distan unos con otros de tener una relación estrecha entre sí.

Esto quizá este fundado como dice Yuren (2005) en que este dispositivo⁴⁵ formal obedece a factores estructurales cuya forma de operar suele estar oculta en la normalidad de la vida escolar, es decir, aún encierra prácticas tradicionales y ritualizadas, estructuras que engendran el autoritarismo social, una cultura magisterial renuente a la transformación, una relación con “nuevos” saberes, etcétera; que al mismo tiempo, al ser todo tan poco claro, muy general y ambiguo obstaculiza que el profesorado forje competencias y motivaciones no sólo para su formación, sino también para la formación de su alumnado.

2.2 CONTENIDOS SOBRE GÉNERO EN LA ASIGNATURA DE FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA: NIVEL SECUNDARIA

La Educación Secundaria constituye el último nivel de la Educación Básica, el alumnado cursa 27 materias en total. Cada asignatura contempla sus propios planes y programas de estudio, algunas se imparten sólo en un grado, otras en dos y otras más (como español y matemáticas) en los tres periodos escolares. Los *Programas de estudio 2011* incluyen “los

⁴⁵ La noción de dispositivo pedagógico está relacionada a significados, normas, distribuciones temporales y espaciales de la escolaridad, involucran a la acción docente, las formas de organización escolar, los contenidos educativos para la enseñanza de competencias; que se materializan en técnicas y procedimientos vinculados con la producción de subjetividad en el alumnado (Grinberg, 2008)

propósitos, enfoques, estándares curriculares y aprendizajes esperados” (SEP, 2011a, p. 7); éstos representan una guía para que las maestras/os apoyen su práctica en el aula.

De manera específica, el *Plan de estudios 2011* de Educación Básica de nivel Secundaria de la asignatura de Formación cívica y ética, contempla temáticas transversales en sus contenidos, entre las que destacan la “educación ambiental para la sustentabilidad”, la “educación para la paz y los derechos humanos”, la “educación intercultural” y la “**perspectiva de género**” (SEP, 2011a).

Asimismo, se agrega que

La escuela tiene como compromiso **promover una convivencia** basada en el respeto a la integridad de las personas, además de brindarles un trato afectuoso que les ayude a restablecer su autoestima y reconocer su dignidad y, con base en un trabajo educativo, posibilitar la eliminación de cualquier forma de **discriminación por género**... (SEP, 2011a, p. 29).

Las siguientes “nociones y capacidades” son las que se propone desarrollar este plan de estudios en el alumnado

- **Desarrollo personal:** identidad, autorrealización, afirmación, cuidado de sí, salud integral, bienestar socioafectivo, prevención y la integridad personal.
- **Desarrollo moral:** libertad, dignidad humana, autonomía, moral, ética y justicia.
- **Convivencia democrática:** democracia, ciudadanía, participación, **igualdad**, derechos humanos, legalidad, diversidad, **equidad**, solidaridad y paz (SEP, 2011a, p. 99).

De estas **nociones y capacidades**, las que se encuentran en el rubro de “Convivencia democrática” son las que se “acercan” a la perspectiva de género; empero, en ningún momento la nombran, únicamente hacen referencia a la “equidad” o la “igualdad” de manera muy general, sin embargo, ambos conceptos pueden ser comprendidos y definidos con distintos matices.

Sólo en el apartado titulado “**Los énfasis en la educación secundaria**” se destacan ocho competencias cívicas y éticas que el alumnado debe desarrollar en su tránsito por la educación básica. De manera concreta, sólo una de estas competencias nombrada como “**Respeto y valoración de la diversidad**” plantea que “**la equidad de género y la**

diversidad cultural son centrales... para analizar críticamente la realidad y reconocer condiciones que generan discriminación y exclusión...” (SEP, 2011a, p. 101).

Hablar de una competencia es referirse a lo que puede hacer una persona en un campo determinado de acción o de situaciones problemáticas. Dice Yuren (2005) que el sujeto es competente si es capaz de interactuar con otros/as y de reflexionar sobre sí mismo. En este caso, la perspectiva de género forma parte de una de las competencias a desarrollar, sin embargo, dentro del *Plan de estudios 2011* no la pone de manera central, más bien es parte de otra competencia llamada “Respeto y valoración de la diversidad”. En este sentido menciona Yuren (2005) que las competencias operan en la persona como redes de sentido social, que dan sentido a la propia existencia. Empero, no basta con la adquisición de nuevos saberes para modificar el sistema, pues un verdadero cambio implica la transformación del modo que quedan estructurados.

Pues si bien, la categoría de género está presente de alguna manera en el plan de estudios, no es suficiente con nombrarla, se necesitaría hacer efectiva esa “transversalización” que el mismo plan de estudios propone; pues a lo largo del documento pareciera que en los contenidos curriculares de la asignatura la perspectiva de género se diluye, pues sólo aparece de manera intermitente como un “concepto”, que la hace perder relevancia ante otros contenidos.

Asimismo, no nombrar a la categoría de género con su debida relevancia y autonomía de otras categorías, de alguna manera obedece a la estructura de un dispositivo formal que produce silenciamientos y evita la problematización de las relaciones jerárquicas entre los hombres y las mujeres.

Ahora bien, si nos centramos en las “nociones y capacidades” de la asignatura parece que éstas quedan concentradas en lo que Nussbaum (2012) llama “control sobre el entorno de cada uno”, es decir, en la capacidad política de las/los sujetos de gobernar sus vidas, en la participación política, la toma de decisiones, la libertad de expresión y de asociación.

2.3 EL GÉNERO EN LA ASIGNATURA DE FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA: SEGUNDO GRADO

En el *Plan de estudios 2011* de la asignatura de Formación cívica y ética en el apartado dedicado a segundo grado, en el **Bloque II. Los adolescentes y sus contextos de convivencia**, uno de sus contenidos es la “**identificación y pertenencia de personas y grupos**”, integrado por diversas temáticas como la “importancia de los componentes de la sexualidad en las relaciones humanas... reproducción, **género**, erotismo y vinculación afectiva. Información sobre los derechos sexuales y reproductivos...”, entre otros (SEP, 2011a, p. 42).

Mientras en el **Bloque III. La dimensión cívica y ética de la convivencia**, uno de los contenidos temáticos que pueden abordarse en este módulo es “**El reto de aprender a convivir**”, que a su vez contiene seis subtemas a desarrollar y a elegir por parte del docente; uno de éstos puede ser “**La equidad de género** en las relaciones entre mujeres y hombres. Los estereotipos que obstaculizan la equidad. Diferencias y relaciones entre sexo y género” (SEP, 2011a, p. 43).

En el **Bloque V. Hacia la identificación de compromisos éticos**, en una unidad en la que, en lugar de abordar grandes temáticas, se propone la elaboración de proyectos por parte del alumnado con la guía del profesor/a. Es decir, se puede elegir la realización de tres proyectos durante la última etapa del ciclo escolar, o centrarse sólo en uno; que dependerá de las decisiones que tome el docente y/o del alumnado en relación a sus intereses, necesidades y aspiraciones. De modo que, uno de los proyectos planteados en el *Plan de estudios 2011*, es aquel que se refiere a las “**Características y condiciones para la equidad de género en el entorno próximo**”, en el que se plantea investigar y problematizar dos puntos:

- [1] “**Caracterización de las relaciones de género** en el entorno: roles, estereotipos y prejuicios. Convivir y crecer con igualdad de oportunidades. Formulación de estrategias que favorecen la **equidad de género**”. [2] Derecho a la información científica sobre procesos que involucran la sexualidad. Argumentos en contra de actitudes discriminatorias hacia personas que padecen VIH-sida y otras infecciones de transmisión sexual, así como a alumnas embarazadas y a personas con preferencias sexuales diversas (SEP, 2011a, p. 45).

En este quinto bloque, de acuerdo al *Plan de estudios 2011* se concibe como un espacio para condensar los aprendizajes y competencias cívicas y éticas logradas durante el ciclo escolar, para que el estudiantado las aplique en un proyecto que tenga un impacto personal y social en la vida del mismo; a través del desarrollo de proyectos basados en compromisos éticos que pongan en práctica las nociones abordadas en el grado como: ética, derechos humanos, paz, justicia, libertad, participación, diálogo, toma de decisiones, cuidado del ambiente, **equidad de género** y resolución de conflictos (SEP, 2011a).

Entonces, al realizar una revisión de los contenidos temáticos de la asignatura de Formación cívica y ética de segundo grado, en los que supone que el género es una categoría a transversalizar, puede observarse que sólo en ciertos momentos del currículo formal, el género aparece como un tema a estudiar y problematizar. Asimismo, cuando sí “aparece” como contenido temático a abordar, se coloca como una “opción” a escoger de muchas otras temáticas o problemáticas que también se proponen dentro del currículo. Es así que el docente tendrá la opción de desarrollar o no los contenidos sobre género en su clase. Ahora bien, la cuestión sería dirigirse a los libros de texto para revisarlos y ver de qué manera y qué tanto abordan esta categoría.

Ya que, al hacer esta revisión, el género como categoría particular no es estudiado dentro de los planes y programas de estudio; más bien se le suele asociar con otros temas, por ejemplo, con la sexualidad, en otras palabras, como contenido curricular el género pocas veces se aborda de manera exclusiva. Es sólo hasta el quinto bloque que el género se propone como un proyecto curricular que alumnado puede desarrollar; en el cual las y los estudiantes pueden poner en práctica los conocimientos cívicos y éticos obtenidos a lo largo del ciclo escolar. No obstante, cómo podría abordar el alumnado y el/la docente esta temática si en el plan curricular de la asignatura es escasamente tratada, y sólo aparece relacionada a otros tópicos.

De modo que se tendría que diseñar o implementar otro dispositivo que capacitará a directivos, docentes y alumnado de los centros escolares en materia de transversalización de género, no como inclusión de temas sino como ambientación del currículo.

2.4 EL GÉNERO EN LA ASIGNATURA DE FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA: TERCER GRADO

En el *Plan de estudios 2011* de la asignatura de Formación cívica y ética en el apartado para tercer grado, en el **Bloque III. Identidad e interculturalidad para una ciudadanía democrática** que se aborda un contenido que hace referencia a la categoría de género. En éste las competencias que se favorecen son: respeto y valoración de la diversidad; manejo y resolución de conflictos; sentido de pertenencia a la comunidad; y la nación y la humanidad. De los tres contenidos temáticos que se agregan aquí, uno de ellos aborda la cuestión del género, titulado “**La identidad personal, su proceso de construcción**”; en éste se esbozan tres grandes líneas (o subtemas) desde donde el o la docente puede situarse para desarrollar el tema de la identidad personal, siendo uno de ellos los “elementos que intervienen en la conformación de la **identidad personal: género**, grupos de pertenencia, tradiciones, costumbres, símbolos, instituciones sociales y políticas” (SEP, 2011a, p. 51). Mientras que los otros dos subtemas se concentran, por un lado, en las identidades adolescentes, y por el otro, en el interés de los adolescentes para comprender situaciones de conflicto entre diversos grupos sociales.

Es sólo hasta el **Bloque V. Hacia una ciudadanía informada, comprometida y participativa** que se retoma nuevamente la transversalización de género dentro del contenido curricular de la asignatura. En esta sección las competencias que se favorecen son: respeto y valoración de la diversidad; sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad; y la participación social y política. De manera similar que, en segundo grado, la última parte del plan de estudios propone la realización de proyectos, uno de ellos se centra en la investigación y la elaboración de productos por parte del alumnado sobre “**Los medios de comunicación: recursos de los adolescentes para aprender, informarse y relacionarse con los demás**”. Dentro de esta gran temática se presenta tres líneas que pueden abordarse y desarrollarse en el proyecto, siendo sólo una que de manera puntual se centra en el género al proponer el

Análisis de las estrategias de la publicidad y la mercadotecnia dirigidas a los adolescentes. **Postura ética ante los estereotipos de género** y la discriminación en medios de comunicación y las redes sociales. Respeto y valoración de las distintas formas de identidad adolescente: cultural, sexual,

étnica, religiosa y nacional, en los medios de comunicación y las redes sociales (SEP, 2011a, p.53).

De manera similar como pasa con la asignatura de Formación cívica y ética de segundo grado, en tercer grado la presencia de la categoría de género aparece de manera discontinua en el plan curricular y con una menor presencia, a diferencia del grado educativo que le precede.

A pesar de lo anteriormente observado, esta asignatura en su último bloque da la oportunidad al alumnado y al profesorado de acercarse al género desde el análisis de los medios de comunicación. Diría Yuren (2005) que está es una posibilidad del dispositivo para que las personas se autoformen, es decir, el “proyecto” (del quinto bloque) es la posibilidad de que las/los actores escolares asuman la dirección de su propio proceso formativo, en el que pueden elegir los objetivos, los contenidos, las formas de orientación, los recursos, los materiales, los métodos y/o del manejo del tiempo y/o espacios. Aunque esto sería idealmente, pues también puede darse el caso que el dispositivo aquí planteado obstaculice la autoformación del alumnado, al priorizarse la teoría y no se favorezca la experiencia; por ende, el alumnado no podría problematizar sobre sí mismo y tampoco podría construir sus propias estrategias de aprendizaje.

Es decir, puede suceder que el/la docente se centren en abordar teóricamente y conceptualmente el género, se hable de la categoría de manera discursiva y poco se ponga practica en la experiencia cotidiana del estudiantado; en lugar de que se problematicen los distintos matices del género en sus distintas áreas de socialización y/o se analice cómo influye en la vida del alumnado; y a partir de esa experiencia se construya un “producto” elaborado por el mismo alumnado que critique y transforme las practicas binarias de género.

2.5 LA TRANSVERSALIZACIÓN DE LA CATEGORÍA DE GÉNERO EN EL NUEVO MODELO EDUCATIVO

En el año 2014 se inicia la revisión del *Plan de estudios 2011*, lo que incluye los planes, programas, materiales y métodos educativos, siendo hasta julio de 2016 que la Secretaría de Educación Pública presenta una nueva propuesta compuesta por tres documentos: 1) *La*

Carta sobre los Fines de la Educación en el Siglo XXI; 2) *El Modelo Educativo 2016*; y 3) *La Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016* (SEP, 2017a).

Es así que al realizar una revisión de este “nuevo” planteamiento educativo desde una perspectiva de género se lograron identificar diversas cosas. Primero, en su “resumen ejecutivo” se indica que “el planteamiento curricular y pedagógico, tiene como fin último colocar una educación de calidad **con equidad** donde se pongan los aprendizajes y la formación de niñas, niños y jóvenes en el centro de todos los esfuerzos educativos...” (*Modelo educativo. Para la educación obligatoria*, 2017, p. 27). Ahí mismo, se explica que la reorganización del sistema educativo se funda en cinco grandes ejes, que contribuirán a que el alumnado desarrolle su potencial “para ser exitosos en el siglo XXI” (SEP, 2017a); siendo la “**Inclusión y equidad**” el cuarto aspecto a desarrollar, donde se puntualiza que

La educación debe ofrecer las bases para que independientemente de su lengua materna, origen étnico, **género**, condición socioeconómica, aptitudes sobresalientes o discapacidad de cualquier tipo, los estudiantes cuenten con oportunidades efectivas para el desarrollo de sus potencialidades (SEP, 2017a, p. 29).

En el apartado “**Los fines de la educación**”, se esboza que el *Modelo Educativo* parte de una visión clara de los fines que debe tener la educación en el siglo XXI, pero para lograrlo, debe buscar la formación integral del alumnado, que por ende ha de contribuir a la construcción de una sociedad más justa e incluyente. Dentro de este apartado se agregan tres fines rectores, en uno de ellos se apunta que todo egresada/o de la educación obligatoria debe ser una persona que “se oriente y actúe a partir de valores... **promueva la igualdad de género**; valore la diversidad étnica, cultural y lingüística de nuestro país y del mundo...” (SEP, 2017a, p. 47).

Mientras que en el cuadro número dos (de las “**Principales innovaciones del modelo educativo**”) integrado por 14 ejes, en el que destaca la “**Transversalidad de la inclusión y equidad**”, se expone que “los componentes del sistema educativo se orientan a que todas las personas, **sin importar su origen, género**, condición socioeconómica o discapacidad, reciban una educación de calidad...” (SEP, 2017a, p. 55).

Volviendo a uno de los cinco ejes descritos en el segundo párrafo de este texto, en el *Modelo Educativo* se le dedica otro apartado más amplio a la **IV. Inclusión y equidad**,

donde se menciona que nuestro país está marcado por diferencias, exclusiones y desigualdades que coartan el desarrollo físico, social y humano de las personas. Asimismo, se hace hincapié en las inequidades y los desafíos que deben ser atendidos por el nuevo planteamiento pedagógico, sin importar su **género**, origen étnico, cultural, o condición de discapacidad (SEP, 2017a). Particularmente, en el subapartado **IV.5 Igualdad de género en el sistema educativo**, de manera directa se habla que

Otro de los **pilares de la equidad e inclusión es el impulso a acciones orientadas a la igualdad entre hombres y mujeres**. Si bien el sistema educativo mexicano ha logrado prácticamente la **paridad de género** en el acceso a la educación en todos los niveles, aún persisten brechas en los niveles de aprovechamiento en ciertas disciplinas. En particular, niñas y jóvenes obtienen peores resultados que sus pares masculinos en las ciencias exactas y naturales. La ansiedad en el aprendizaje de las matemáticas y los **estereotipos de género** afectan a las niñas desde temprana edad, e impactan en su desarrollo matemático en todos los niveles (SEP, 2017a, p. 161-162).

A partir de la revisión que se hace del *Nuevo Modelo Educativo* puede observarse que el género es una categoría que se “pretende” debe estar incluida dentro de esta nueva política educativa. Sin embargo, el género no queda claramente definido como eje principal a transversalizar en esta propuesta, pues, más bien se habla de inclusión y equidad como categorías rectoras. El género es tratado en sólo un apartado IV.5 de manera específica, pero se hace alusión únicamente al fomento de acciones que crean condiciones de igualdad y equidad entre hombres y mujeres, trata la paridad de género y los roles y estereotipos, pero pareciera que lo hace desde una postura informativa y ejemplificadora; el género no se incluye como una propuesta “innovadora y significativa” en la “nueva” política educativa, de manera contraria, parece que pierde relevancia en ella.

De modo que, para que adquiriera significancia la perspectiva de género en el *Nuevo Modelo Educativo* se requiere de un verdadero enfoque transformador que reconozca la existencia de relaciones de poder entre los géneros y las desigualdades que éstas generan; es decir, aquello que ha impedido a lo largo de la historia que las personas, por su condición de género disfruten plenamente de sus derechos humanos (Chaves, 2014).

Porque, transversalizar la perspectiva de género en los planes y programas educativos significaría la revisión y el desarrollo de siguientes puntos:

- 1) Analizar cómo cierto uso de la imagen de la mujer menoscaba su dignidad.
- 2) Examinar si se promueve la visibilización y crítica en relación a los distintos tipos de violencia hacia las mujeres.
- 3) Reconocer si existen postulados androcentristas y estereotipados por género en las diferentes asignaturas, para poder primero deconstruirlos y posteriormente reconstruirlos desde la teoría de género.
- 4) Tener claro que se busca la igualdad de género y no solo la equidad, puesto que las acciones afirmativas son necesarias, pero no son suficientes para lograr la igualdad.
- 5) Incluir en los contenidos de los cursos, la experiencia y los aportes de las mujeres.
- 6) Evitar los temas y ejemplos estereotipados por género.
- 7) Elaborar metodologías adecuadas para que el estudiantado adquiera experiencias y capacidades que tradicionalmente han sido adjudicados “exclusivamente a uno de los sexos.
- 8) Tomar en cuenta que los hombres y las mujeres tienen contextos socioculturales distintos, por ejemplo, las mujeres generalmente llevan en sus espaldas el trabajo doméstico y el cuidado otros/as.
- 9) Promover la corresponsabilidad de las tareas en distintos contextos, para lograr una distribución equitativa y adecuada.
- 10) Emplear lenguaje inclusivo y no sexista (Chaves, 2014).

De acuerdo con Chaves (2014), los puntos anteriores son sólo algunos que pueden llevarse a cabo para incorporar la perspectiva de género en los documentos educativos; mismos que colaborarían en develar y contrarrestar la “naturalización” o “normalización” sobre las nociones tradicionales de género para las mujeres y los hombres. Puesto que, el género tiene un carácter socialmente constituido y no es una condición dada por la naturaleza biológica de las personas

Ya que como dice Dubet (2002) esta nueva propuesta puede ser sólo una “ilusión pedagógica” para el cuerpo docente. Si bien, el *Nuevo Modelo Educativo* (2017) es propuesto ante el “deterioro” del programa institucional vigente (2011), al que se le critican

los procesos de aprendizaje automáticos, cabe preguntarse si ¿la nueva propuesta podrá llevar a cabo un desplazamiento hacia una nueva pedagogía en la que se incorpore la perspectiva de género?, si ¿los docentes vivirán el proyecto verdaderamente como nuevo?, o ¿verán en él la oportunidad de seguir reproduciendo un dispositivo con prácticas ritualizadas y burocratizadas?

Los atributos hacia una nueva práctica educativa con perspectiva de género en los procesos de enseñanza-aprendizaje (formal y no formal), ha de considerar los siguientes puntos, ya que el personal docente también puede transmitir la ideología patriarcal predominante a través del currículo oculto:

- 1) Existe un programa de capacitación en género para el personal docente y el administrativo y el estudiantado.
- 2) Se vigila el uso del lenguaje verbal y escrito, se utiliza en términos inclusivos para los hombres y las mujeres.
- 3) En las clases presenciales hay un equilibrio en el número de cuestionamientos que se les formulan tanto a hombres como a mujeres, se les motiva por igual a participar y/o tienen la misma participación en clase.
- 4) Las personas docentes dedican el mismo tiempo y atienden por igual a las preguntas y comentarios tanto de hombres como de mujeres.
- 5) Se les anima a los hombres y a las mujeres que trabajen en grupos mixtos, se promueven equitativamente los liderazgos.
- 6) Se aplican los mismos criterios a la hora de evaluar los exámenes, las tareas y los comentarios.
- 7) Se evita reforzar los roles de género en las actividades cotidianas y en los ejemplos utilizados en clase.
- 8) La población de profesores y profesoras que labora en la institución educativa es equilibrada, sobre todo en áreas no tradicionales para hombres o mujeres, con el fin que sirvan de modelo para el alumnado.
- 9) Se evita realizar actividades o tareas que refuerzan la división sexual del trabajo tanto de estudiantes como de docentes.

- 10) Se analiza quiénes ocupan los cargos (o roles) de autoridad, así como el uso de los espacios físicos y el tipo de actividades que realizan los hombres y las mujeres (Chaves, 2014).

2.6 LOS APRENDIZAJES CLAVE PARA EL DISEÑO CURRICULAR Y LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

El documento los *Aprendizajes Clave para la Educación Integral* pretende ser la concreción del planeamiento pedagógico que propone el *Modelo Educativo* en la educación básica. En este documento se sustenta filosófica y pedagógicamente el *Nuevo Modelo educativo* (SEP, 2017b).

Ahora bien, al centrarnos en la relevancia de la perspectiva de género dentro de este documento en el apartado *IV. El currículo de la educación básica* (en el punto 3. Diseño curricular), en el subapartado *Criterios del INEE para el diseño curricular*, se expone que el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación definió un conjunto de atributos en el diseño curricular, siendo la **relevancia**, la **pertenencia** y la **equidad** las categorías significativas. La última que se refiere a cinco puntos: 1) reconocimiento de las diferencias en contextos personales; 2) reconocimiento de las diferencias entre las personas; 3) reconocimiento e incorporación de las/los que han estado históricamente al margen del sistema educativo; 4) incorporación de un **enfoque intercultural y la perspectiva de género** que impulsa la enseñanza bilingüe, contempla la diversidad de sujetos; 5) previsión de las posibilidades reales que tienen las escuelas de implementar lo que propone (SEP, 2017b).

Es hasta el punto 7. *Sugerencias de evaluación* (que forma parte del apartado *IV. El currículo de la educación básica*), donde se mencionan siete aspectos de la evaluación, uno de ellos alude al trabajo colaborativo, y es ahí donde exclusivamente se dice que se deben “valorar las actitudes para el trabajo en conjunto, así como las manifestaciones de respeto hacia las otras personas, **promoviendo la eliminación de estereotipos de género** y valorando la convivencia pacífica con los demás (SEP, 2017b, p. 338).

En el punto 5. *Descripción de los organizadores curriculares*, se mencionan seis ejes articuladores que tienen la función de organizar los aprendizajes que promueven la formación ética y ciudadana del alumnado, los cuales se desglosan en temas y después en

aprendizajes esperados. Uno de ellos es el eje titulado “**Sentido de pertenencia y valoración de la diversidad**”, en éste se indica que el estudiantado debe reconocer su pertenencia a distintos grupos sociales que les dan identidad, para que así puedan comprender que todos los seres humanos son interdependientes y diversos. Es así que este eje, se basa en el **reconocimiento de la igualdad** de las personas en dignidad y derechos; “**se incluye la igualdad de género, que promueve el mismo acceso, trato y oportunidad de gozar de sus derechos para mujeres y hombres** (SEP, 2017b, p. 444).

De tal modo, que en este documento el género se incluye de manera generalizada, y siempre en referencia a otros tópicos, es así que la perspectiva de género queda notoriamente relegada, pues de igual manera que en el texto del *Nuevo Modelo* se hace referencia sólo a los roles y estereotipos o a la igualdad entre hombres y mujeres, pero nada más.

Si bien, incorporar la perspectiva de género en el currículo formal es un gran desafío que ha tenido y tiene la Secretaría de Educación Pública⁴⁶, que es la instancia encargada de diseñar, ejecutar y coordinar las políticas públicas en materia de Educación; que incluye la elaboración programas, planes y proyectos educativos que han de aplicarse tanto en escuelas públicas como privadas, en niveles básico, medio superior y superior.

Pero, la incorporación de la perspectiva de género es mucho más que desarrollar objetivos, ejes de aprendizaje, temáticas, actividades (para mujeres y para hombres) o usar cierto tipo de lenguaje. En otras palabras, como menciona Chaves (2014) transversalizar el género no significa mencionarlo en un documento o en un curso, tampoco se trata de describirlo o de sólo emplear un lenguaje inclusivo y no sexista, que es sumamente importante, pero no es lo suficiente.

Entonces, de lo que se trata es de promover una cultura de igualdad de género en el ámbito educativo, que pueda transformar estructuras tradicionales socioculturalmente aceptadas como normales y legítimas; que han vedado el pleno desarrollo de las personas, sobre todo de las mujeres. Asimismo, la apuesta también debe centrarse en modificar las conciencias de las personas (en sus formas de ser, de pensar y de actuar); con la finalidad de impulsar contextos libres de discriminación en las diferentes áreas del espacio educativo.

⁴⁶ Tiene como responsabilidades velar por los principios y lineamientos del artículo tercero constitucional y la *Ley General de Educación*.

Lo que significaría un proceso comprometido que requiere tiempo y esfuerzo en la formulación de las políticas, modelos, contenidos curriculares, diseño de estrategias, etcétera, para poder fundamentar e instrumentar un cambio significativo (Chaves, 2014).

2.7 EL GÉNERO EN LOS APRENDIZAJES CLAVE PARA EL DISEÑO CURRICULAR: FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA, PRIMERO, SEGUNDO Y TERCER GRADO DE SECUNDARIA

En el *Nuevo modelo* educativo las asignaturas están planteadas de distinta forma al *Plan de estudios 2011*, en el caso de la asignatura de Formación cívica y ética para el primero, segundo y tercer grado de secundaria. En primero, segundo y tercer grado se establecen seis ejes, con 16 temas, con sus 16 aprendizajes esperados correspondientes. De manera puntual, el eje, la temática y el aprendizaje esperado que se enfoca en la categoría de género en cada grado es la siguiente:

GRADO	EJES	TEMAS	APRENDIZAJES ESPERADOS
Primero	Sentido de pertenencia y valoración de la diversidad	Igualdad y perspectiva de género (se integra de dos temas más).	Analiza situaciones de la vida social y política de México a la luz del derecho a la igualdad (se integra de dos aprendizajes esperados más).
Segundo	Sentido de pertenencia y valoración de la diversidad	Igualdad y perspectiva de género, su aprendizaje (se integra de dos temas más).	Analiza las implicaciones de la equidad de género en situaciones cercanas a la adolescencia: amistad, noviazgo, estudio (se integra de dos aprendizajes esperados más).
Tercero	Sentido de pertenencia y valoración de la diversidad	Igualdad y perspectiva de género, su aprendizaje esperado (se integra de dos temas más).	Promueve la igualdad de género en sus relaciones cotidianas y lo integra como criterio para valorar otros espacios (se integra de dos aprendizajes esperados más).

Los Aprendizajes esperados por grado. Formación cívica y ética, primero, segundo y tercer grado de secundaria (SEP, 2017b, p. 457-459). Elaboración propia.

En el mapa curricular el género queda definido como una temática a estudiar durante los tres grados en la instrucción de la educación secundaria en la asignatura de Formación cívica y ética; se describen ejes, temas y aprendizajes esperados de manera específica, sin embargo, para los tres grados los ejes y temas son los mismos, lo único que tiene un cambio son los aprendizajes para cada grado. En primer grado se prioriza la igualdad en la vida política de México; en segundo grado, se revisa el género en relación a la amistad y al noviazgo; y en tercer grado se promueve la igualdad de género en las relaciones cotidianas.

Empero, una vez más la categoría de género al igual como sucedía en el antiguo *Plan de estudios 2011*, queda por debajo de otras categorías, en este caso la pertenencia y la diversidad; asimismo, la temática queda como una opción que el docente “puede” tocar a lo largo del ciclo escolar (pues dentro del mismo eje, se hayan otras dos opciones temáticas que de alguna manera no tienen relación con el género). Asimismo, los aprendizajes esperados son bastante generales y poco tienen que ver con problemáticas latentes de género como la violencia, el sexismo, el machismo, la inequidad, la desigualdad, la división sexual del trabajo, las cuotas de género, el acoso, el feminicidio, las masculinidades y las feminidades, etcétera.

Después de hacer una revisión en la política pública educativa de educación básica y concretamente en los planes y programas de educación en la asignatura de formación cívica y ética tanto del *Plan de estudios 2011* como en el *Nuevo Modelo Educativo*, se llega a la conclusión que el enfoque de género es abordado a la “ligera” e “inconstantemente”, tanto en la vieja propuesta como en la nueva. Así e género queda supeditado a otras categorías, y dejan de nombrarse aquellas otras que en verdad refuerzan las desventajas de género entre hombres y mujeres.

Es evidente que está haciendo falta una política educativa y actividades pedagógicas comprometidas con un enfoque de equidad de género y no discriminación. La perspectiva de género implica considerar las desigualdades históricas basadas en el género, pues la educación formal como dispositivo juega un papel primordial para el cambio social, ya que favorece un nuevo acervo cultural al promover que se transformen los valores y los conocimientos aprendidos que pueden cuestionar el orden social vigente para crear así, nuevos paradigmas, justos, equitativos e igualitarios. Es por eso que es esencial que desde la escuela se promueva la igualdad entre mujeres y hombres como un derecho humano, que puedan generar otra convivencia en las aulas escolares entre los distintos actores (CEAMEG, 2013).

La implementación del género como eje transversal en el área de la educación pública requiere que se haga en distintos niveles: 1) estructural e institucional (2), personal, (3) de contenido técnico-profesional y (docente), y (4) metodológico. Sin embargo, el primer nivel es esencial, porque desde ahí se establecen las leyes y/o los ejes de igualdad de

género. Enfoque que ha de reflejarse en las reformas escolares, el desarrollo de los currículos y la formación profesional docente (Schüssler, 2007).

Pues como dice Morín (1999) lo que se necesita es debatir los mitos que domestican a las personas y sus ideas, para que se puedan abrirse posibilidades de cambio. Por ello es necesario que en la educación existan procesos de preeminencia tanto para los sujetos que dirigen, para los que enseñan y para los que son enseñados: la auto observación, la observación, la crítica y la autocrítica.

De manera que se debe pasar de la mera enunciación del género como un “tema” más en el currículo a una real instrumentación didáctica que permita ambientar los aprendizajes a lo largo de la trayectoria del estudiantado.

CAPÍTULO III

LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN: UN DIAGNÓSTICO COLABORATIVO DE LAS DINÁMICAS DE CONVIVENCIA EN LA ESCUELA SECUNDARIA

Esta investigación sitúa las fases diagnósticas y su propuesta de intervención en la metodología de la Investigación-acción, según Latorre (2005) su importancia radica en el hecho de que la investigación debe llevarse a cabo en y para los centros educativos para mejorar la calidad de los mismos, al comprender y mejorar la práctica educativa, tomando en cuenta los contextos problemáticos que se presentan en sus aulas. Específicamente la investigación-acción se define como “una investigación en la escuela y desde la escuela, realizada por los docentes, con el fin de dar respuesta puntual a las situaciones problemáticas que tienen lugar en el aula” (p. 21).

La importancia de situarse desde esta perspectiva es mejorar el quehacer docente. Puesto que, no sólo se trata de hacer mención en el currículo, sino también de centrarse en la práctica educativa, y que ésta tenga ciertas cualidades que primen el proceso de enseñanza y no sólo en los resultados (Elliot, 1993).

Entonces, de acuerdo con Elliot (1993) lo importante en la investigación-acción es que las y los docentes sientan la necesidad de iniciar cambios, de innovar. Sin perder de vista que debe encaminarse en comprender los valores educativos y las formas concretas de la propia práctica.

Concretamente, la investigación-acción es el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción educativa. A partir de ella se puede comprender la naturaleza de las problemáticas o lo que se necesita mejorar; es a través del análisis y el descubrimiento de los hechos que posteriormente se implementa una fase de acción, como una especie de espiral de actividades (Elliot, 1993).

Este tipo de metodología emplea distintas herramientas de investigación, una de ellas son las actividades colaborativas⁴⁷; mismas que fueron utilizadas en este trabajo a través de distintos instrumentos, para dar cuenta de la situación de convivencia en el espacio áulico. Dado que, la importancia de aprovechar el trabajo colaborativo radicó en los siguientes puntos:

- Maximizar el aprendizaje entre el alumnado, ya que trabajan colaborando entre sí.
- Las y los estudiantes trabajan juntos para aprender, y son responsables tanto del aprendizaje de sus compañeras y compañeros como del suyo.
- Las herramientas colaborativas deben enfatizar el razonamiento, el autoaprendizaje y el aprendizaje colaborativo.
- Los roles del alumnado cambian: las y los estudiantes se hacen cargo de su propio aprendizaje y son autoregulados; tienen entusiasmo para resolver problemas, entienden ideas y conceptos; y comprenden que el aprendizaje es social; asimismo, están "abiertos" a identificar las fortalezas y escuchar las ideas de las y los demás, (Collasos et al, 2001).

De modo que, esta investigación sitúa las fases diagnósticas y su propuesta de intervención en la Investigación-acción. Utiliza la observación participativa, emplea diferentes instrumentos, así como la metodología colaborativa⁴⁸ para identificar las problemáticas de convivencia entre un grupo de estudiantes de secundaria; fases que dieron pie al diseño e implementación de una propuesta educativa en este contexto escolar, con el fin de gestionar la convivencia desde la perspectiva de género.

⁴⁷ Se llevaron a cabo dos actividades colaborativas (ver apartado 5.3 de instrumentos), la primera enfocada en determinar los roles y estereotipos de género entre el alumnado de 3ºD, y la segunda para identificar cómo el alumnado entiende, aborda, resuelve un conflicto a partir de su posición genérica.

⁴⁸ Este tipo de metodología puede definirse como el "... conjunto de métodos para uso en grupo... así como de estrategias para propiciar el desarrollo de habilidades mixtas (aprendizaje y desarrollo personal y social)... Destaca la participación activa y la interacción tanto de estudiantes como profesores. El conocimiento es visto como un constructo social... el proceso educativo es facilitado por la interacción, la evaluación y la cooperación entre iguales (de la Parra y Gutiérrez, s.f., p.5-6).

3.1 PRIMERA FASE DEL DIAGNÓSTICO: EL CONTEXTO DE LA ESCUELA SECUNDARIA

En este apartado se describe, por un lado, el contexto comunitario, sociofamiliar y escolar, con sus distintos niveles de organización, de una Escuela Secundaria Pública del turno matutino, ubicada en el centro de la Alcaldía de Xochimilco en la Ciudad de México; elaborándose un diagnóstico con perspectiva de género sobre la convivencia escolar, durante los primeros cuatro meses del ciclo escolar 2017-2018, con un grupo de estudiantes de tercer grado, integrado por 15 mujeres y 15 varones, con una edad entre los 13 a los 16 años. Por otro lado, a partir de los datos obtenidos en el diagnóstico se delinear las problemáticas de convivencia entre este grupo de estudiantes inscritos en dicha institución.

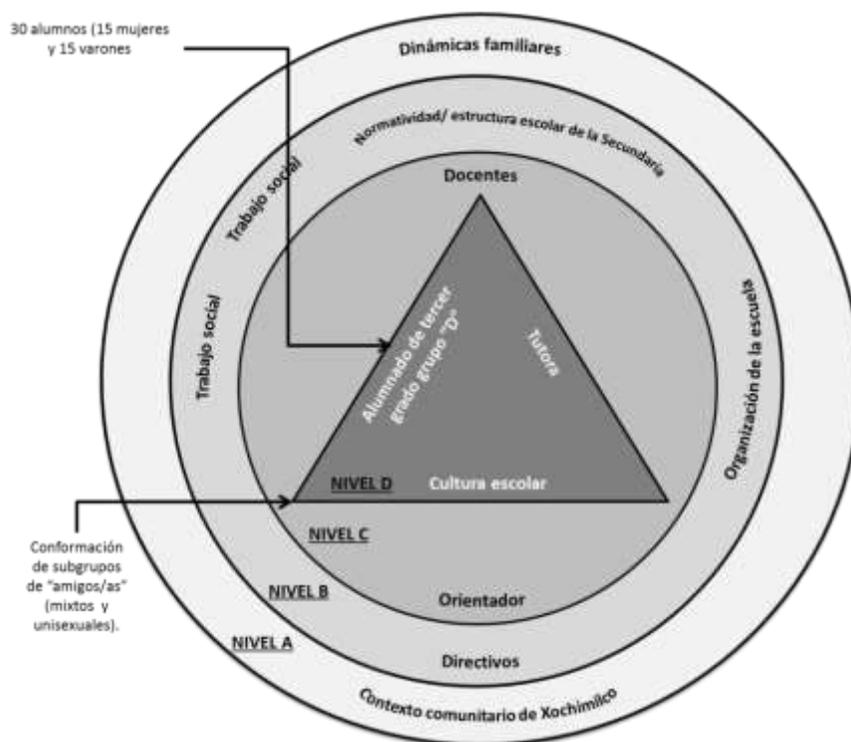


Figura 1. Contexto de la Escuela Secundaria y el grupo de tercer grado, turno matutino. Elaboración propia.

Para dar cuenta del contexto en el que se inserta la escuela secundaria se elaboró un esquema que está dividido en cuatro niveles A, B, C y D, en el que se describen los

espacios y dinámicas en los que están inmersos/as las/los actores de la comunidad escolar (ver figura 1).

NIVEL A, LA COMUNIDAD: La Escuela Secundaria del turno matutino donde se realizó el diagnóstico se ubica en la calle Josefa Ortiz de Domínguez, en la colonia La Guadalupe, delegación Xochimilco, Ciudad de México.

La comunidad donde está ubicada la Secundaria se caracteriza por ser una delegación donde se conjuga lo rural y lo urbano, habiendo un gran peso de las tradiciones rituales cívico-religiosas. Particularmente el alumnado inscrito en esta institución proviene de un contexto marginal, con precariedades socioeconómicas y educativas. La mayoría de las familias se dedican al comercio informal en el mercado, la chinampa o el bicitaxi; algunas madres y padres de familia son obreros, asalariados y muy pocos tienen alguna profesión.

De acuerdo al Censo 2010, la Delegación de Xochimilco donde se encuentra ubicada la Escuela Secundaria, contaba con una población de 415,007 habitantes; 205,305 pertenecientes al sexo masculino (el 49%) con una edad mediana de los 28 años, mientras que 209,702 correspondía al sexo femenino (el 50%) con edad mediana de 29 años (INEGI. 2011).

En tanto, a los niveles de ingreso de la población ocupada en Xochimilco, el 32.72% de la población percibe menos de dos salarios mínimos, el 57% percibe más de dos salarios mínimos y el 10% no especifica su percepción económica. Xochimilco actualmente tiene 14 Pueblos, 18 Barrios, 16 Colonias, cuatro Fraccionamientos y 29 unidades habitacionales. El 20% (19 colonias) pertenecen a un estrato bajo, el 60% (57 colonias) a un estrato medio bajo y 18.94% (18 colonias) a un estrato medio alto, y sólo una colonia que cumple con los criterios para definirla de estrato alto (.05%)⁴⁹.

NIVEL B, EL PERSONAL ADMINISTRATIVO: En este nivel se incluye a la estructura escolar y la normatividad. La primera está integrada por diversos actores como:

⁴⁹ Ver: CONEVAL (s.f.). Informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social. 09 de agosto de 2018, de SEDESOL. Sitio web: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/34308/Distrito_Federal_013.pdf; y CIJ (s.f.). Diagnóstico del contexto socio-demográfico del área de influencia del CIJ Xochimilco. 12 de julio de 2018. Sitio web: http://www.cij.gob.mx/ebco2018-2024/9441/CSD/9441_CS_Dx.pdf

el director/a⁵⁰, la subdirectora, la inspectora, la trabajadora social, prefectura y demás personal administrativo.

EL PERSONAL DIRECTIVO: La escuela durante el ciclo escolar 2017-2018 estuvo a cargo de un director y una subdirectora. El director de la Escuela Secundaria es ingeniero de formación, estudió una maestría en Ciencias Sociales y un Doctorado en Educación, tiene más de 27 años en el servicio profesional docente; durante 26 años impartió la asignatura de Historia en distintas instituciones de la Ciudad de México y Guerrero, después, al presentar su examen como directivo en el año 2016, fue asignado a esta escuela, en la que estuvo a cargo durante el ciclo escolar 2016-2017 y 2017-2018 (hasta el mes de febrero)⁵¹. Mientras que la subdirectora fue profesora durante más de veinte años de la materia de español, al igual que el director este es su segundo año en dicho cargo.

LA NORMATIVIDAD: La Secundaria 341 se rige por un reglamento escolar en los que se detallan aspectos como el horario de entrada y salida (7:15 AM-13:30 PM), la asistencia, el uso de la credencial escolar por parte del alumnado, el uso del uniforme regular⁵²: falda para mujeres o pantalón para varones, camisa y suéter, y el uso de uniforme deportivo: pants; reglas respecto a la inasistencia, el uso del celular en el salón de clase, la presentación de las mujeres: faldas debajo de la rodilla, peinadas, con aretes discretos, etcétera, y la presentación de los varones: cabello corto, sin tintes, uñas recortadas, sin aretes. Además, se indica que no pueden usar otro tipo de accesorios o suéter, y demás aspectos.

⁵⁰ En Febrero de 2018 toma a cargo el puesto de dirección una nueva directora.

⁵¹ El director tuvo que dejar la institución debido a problemas de salud, en su lugar llega una directora con dos años de experiencia en el puesto, con más de 20 años de servicio como docente en la asignatura de Español.

⁵² La escuela a partir de los distintos códigos de vestimenta que impone para hombres y para mujeres clasifica y estereotipa a los sexos desde su normativa. Para las instituciones normar la vestimenta sirve para dos cosas, por un lado “para proteger al alumnado dentro como fuera de la escuela”, por el otro lado, para mantener una imagen unificada del alumnado que represente ciertos valores escolares, como el apego a la normatividad o la representación de la “identidad escolar”.

Entonces, como consecuencia lo que las escuelas suelen reproducir y perpetuar es el establecimiento de reglas diferentes o estereotipadas para los hombres como para las mujeres; es decir, que el alumnado use el pelo o la ropa de cierta manera porque es lo apropiado según el género, y si no lo hace corre el riesgo de ser sancionado por la institución. Sin embargo, la Constitución, en su artículo primero, establece que “queda prohibida toda discriminación motivada por... el género (Secretaría de Gobernación, 2014, Art. 1).

LA INFRAESTRUCTURA Y LA ORGANIZACIÓN DE LA ESCUELA: En cuanto a la organización de la Secundaria, ésta tiene tres grados, primero, segundo y tercero. El primer grado estaba organizado por seis grupos (del “A” al “F”), segundo y tercer grado por cinco grupos (del “A” al “D”); todos los grupos estuvieron integrados por una población mixta.

En el ciclo escolar 2017-2018 la matrícula total del alumnado de la institución se integró por más 300 alumnos/as. El tercer grado fue el que tenía menor matrícula, pues cada grupo estaba integrado por 30 personas generalmente; a diferencia de primero y segundo grado, compuesto por más de 40 alumnos/as.

En infraestructura, la escuela cuenta con dos edificios de dos pisos cada uno, separados por un patio pequeño, hay una biblioteca, una sala de usos múltiples, dos baños, un laboratorio, un huerto, dos aulas de cómputo (sin funcionamiento). En ese ciclo escolar tenía una planta de 25 profesores, más el director, la subdirectora, el orientador, el personal administrativo y de prefectura; el tercer grado integrado por ocho docentes, cuatro mujeres y cuatro varones de distintas asignaturas.

Cabe mencionar que este es el segundo ciclo escolar (2017-2018) que la Secundaria se define como Federal⁵³, anteriormente la institución era una escuela para trabajadores⁵⁴. De modo que la última generación (2014-2017) contaba con alumnos/as mayores de 15 años de edad; algunos/as de esos estudiantes fueron transferidos a esta institución por sus escuelas de origen por “sobrepasar” la edad permitida para estar en nivel básico, otros más por problemáticas de conducta e indisciplina, por ser tener Barreras para el aprendizaje, por no haber alcanzado el puntaje mínimo para estar en la institución de su primera elección (y fueron enviados aquí como última opción), o por ser repetidores de grado.

Asimismo, la matrícula que se encontraba inscrita en este ciclo escolar (2017-2018), a lo largo del ciclo anterior (2016-2017), tuvo un alto índice de inasistencia, reprobación y rezago educativo, el alumnado de manera general obtuvo un promedio por debajo del 7.0.

⁵³ También denominadas como generales, trabajan en turnos matutino, vespertino, de tiempo completo (con o sin servicio de alimentación (con una lengua adicional), los horarios varían de acuerdo al turno (SEP, s/f).

⁵⁴ Esta modalidad se ofrece tanto a menores y mayores de 15 años, en los siguientes turnos: matutino (de 7:30 a 13:40 horas), vespertino (de 14:00 a 20:10 horas), el turno nocturno (de 17:00 a 21:45 horas). Su plan de estudios no incluye actividades tecnológicas, taller, ni educación física (SEP, s/f).

En cuanto a la atención que el director prestó a las problemáticas de convivencia de los/las estudiantes, ésta se centró en el *Marco de Convivencia Escolar*; si bien era un asunto que le interesaba, él consideraba que con la realización de festivales o pláticas de especialistas en el tema dirigidas al alumnado se fomentaría la convivencia pacífica e incluyente. De manera similar, la nueva directora se rigió con el *Marco de Convivencia Escolar*, aunque lo hizo de manera punitiva, imponiendo suspensiones al alumnado, entre otras “medidas disciplinarias”; en su gestión también realizó festivales y actividades para fomentar la convivencia entre el alumnado, pero al realizarse las juntas de Consejo Técnico Escolar, solía prestar mayor atención a los errores tanto de las/los alumnos/as como del cuerpo docente. Puesto que, consideraba que el desorden y la indisciplina en las aulas eran resultado de “la falta de control de grupo” por parte del profesorado, recalando la incapacidad de éstos/as por no tenerla o no aplicar las “estrategias” propias del *Marco de Convivencia Escolar*.

TRABAJO SOCIAL: Respecto a trabajo social, la profesora que tiene a cargo esta labor, se integró al inicio del ciclo escolar, ya que en el periodo anterior 2016-2017 la institución no contó con este apoyo. Generalmente la trabajadora social es quien lleva los registros de asistencia del alumnado, realiza llamadas y visitas domiciliarias a aquellos estudiantes que no han asistido en varios días o por largos periodos a clase; ella también se encarga de revisar cuestiones relacionadas a los retardos, el uniforme entre otras actividades que se le lleguen a recomendar.

PREFECTURA: La prefectura se caracteriza por “vigilar” y orientar a los alumnos para que cumplan con responsabilidad el Reglamento Escolar. En esta institución durante el mes de agosto de 2017 a enero de 2018, sólo se contó con una persona encargada de la prefectura; sus actividades eran: verificar la disciplina fuera de los salones de clase, los faltantes del profesorado, así como ayudar a resolver conflictos o “indisciplinas” dentro del aula (como faltas al respeto dirigidas al profesor, asuntos de violencia física o verbal entre el alumnado).

Es así que, generalmente las y los prefectos, como el/la trabajador/a social se involucran en la convivencia del alumnado sólo en el aspecto disciplinario, es decir, verifican que se cumplan los lineamientos del reglamento escolar, el orden y la disciplina.

NIVEL C, EL PERSONAL DOCENTE Y DE ORIENTACIÓN: La institución cuenta con una planta de 25 profesores, en tercer grado ésta se integra por ocho personas, cuatro mujeres y cuatro varones, que imparten las asignaturas de Formación cívica y ética, Computación, Ciencias II, Historia de México, Educación física, Matemáticas, español, inglés y Teatro. Dos de estos docentes tienen una edad menor a los 30 años y tienen menos de cinco años en el servicio profesional, el resto tiene una edad entre los 31 a los 49 años; asimismo, algunos/as de ellos llevan entre cinco y 10 años trabajando en este centro escolar.

En general existe empatía entre las y los docentes, sin embargo, entre las horas de clase a veces era difícil que uno u otro docente dialogaran sobre las problemáticas surgidas día a día, algunos/as nunca lograban verse a lo largo del día o de la semana, y sólo se concentraban en los Consejos Técnicos.

Cada uno por su parte tenía una forma de evaluación particular, una personalidad específica, un reglamento interno, una forma de organizar el alumnado como: la silla que algún alumno/a ocupa en su clase, uso del celular, regulación de la asistencia o la puntualidad, etcétera).

En relación al profesor de orientación, éste tiene formación en pedagogía, labora desde hace cinco años en esta institución. Su trabajo cotidiano es atender, mediar y resolver la mayoría de los conflictos surgidos durante la jornada de clase en el centro escolar. Entre sus funciones se encarga de las estadísticas de reprobación, aprobación, promedios, el proceso de ingreso a bachillerato; elaborar directorios telefónicos del alumnado, cuadernos de reportes por grupo, entre otros aspectos. De alguna manera, el orientador es quien conoce la mayoría de las problemáticas surgidas en la institución y del alumnado.

LA SITUACIÓN DE CONVIVENCIA QUE REPORTA EL CUERPO DOCENTE: El personal docente de tercer grado a través de conversaciones informales al inicio de esta investigación mencionó que las problemáticas más relevantes que se presentaban

cotidianamente con el alumnado tenían que ver con: la falta de elaboración de tareas, el poco trabajo en clase, la impuntualidad, el vocabulario (las y los alumnos son “mal hablados”), utilizan ropa o accesorios que no son permitidos (como gorras, chamarras, celulares); también hicieron referencia al juego “pesado” entre los varones, que consistía en darse cachetadas, golpes, patadas, empujones, o decirse todo tipo de groserías.

De manera general el profesorado comentó que el grupo con el que se hizo esta investigación, era un grupo “bueno”, es decir, para éste la mayoría del alumnado solía cumplir con el trabajo en clase. También, el profesorado mencionó que las cualidades del grupo eran la escucha, la atención en clase y había respeto del alumnado hacia el profesorado.

El papel que desempeñaban los docentes en la convivencia de las y los estudiantes comúnmente se relacionaba con el mantenimiento del orden, la disciplina y el acatamiento de las normas del reglamento, sólo algunos/as docentes realizaban acciones didácticas en sus clases para fomentar la convivencia entre al alumnado; se involucraban en las problemáticas de convivencia sólo cuando tenía que ver con la resolución de conflictos de la violencia visible.

NIVEL D, CARACTERÍSTICAS GENERALES DE UN GRUPO DE TERCER GRADO DE SECUNDARIA: El alumnado de tercer grado de secundaria del grupo “D”, se conformó por 30 estudiantes, 15 mujeres y 15 varones, con una edad entre los 13 a los 16 años. En esta matrícula del grupo se integraron tres alumnos/as con Barreras de aprendizaje (BAP)⁵⁵, un alumno varón en remisión de cáncer, otro alumno con TDH⁵⁶ y uno más con problemas fisiológicos; y una alumna “repetidora de grado” (del ciclo escolar 2016-2017)⁵⁷.

SUBGRUPOS IDENTIFICADOS EN EL GRUPO DE TERCER GRADO: Los grupos que se identificaron son seis, la intención de dividir al alumnado en subgrupos fue para

⁵⁵ Son todos aquellos factores que limitan el pleno acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje.

⁵⁶ Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad.

⁵⁷ Se han incluido estos casos dado que a través de ciertas indagaciones en tutoría, se sabe que cuando se encontraban en segundo grado se presentaron problemáticas de acoso, violencia verbal y exclusión dirigido hacia éstos/as estudiantes.

definir sus características; lo que permitió mirar al grupo de manera específica y evitar verlo de manera homogénea (ver Figuras de la 2 a la 4).

Grupo	Tipo	Integrantes	Características
A	Mixto	5 integrantes E.M.D.1. ⁵⁸ E.M.A.1. E.M.J. E.H.K. E.M.F.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Integrado por un varón y cuatro mujeres, predomina el número de mujeres. ▪ En clase suelen cumplir con el trabajo encomendado por el profesorado, asimismo, les gusta formar equipo para realizar las actividades. Suelen asistir todos los días. ▪ Su líder es la jefa de grupo. ▪ Aquí se integra un alumno que es subjefe de grupo, él no suele convivir con los otros subgrupos de varones.
D	Mixto	4 integrantes E.M.A.2 E.M.A.3 E.H.D E.H.B	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Integrado por dos varones y dos mujeres. ▪ Uno de sus integrantes varones tiene problemáticas para orinar, y tiene BAP. ▪ Una alumna es la líder, estudiante que se caracteriza por ser trabajadora en clase, extrovertida, popular entre el alumnado de tercer grado. ▪ Otro de los integrantes es un alumno, que trabaja en clase, pero suele ser callado e introvertido, a veces por esta característica, es molestado por los otros subgrupos de varones, sin embargo, él prefiere alejarse de ellos y no seguir los juegos.

Figura 2. Cuadro de subgrupos mixtos. Elaboración propia.

Grupo	Tipo	Integrantes	Características
B	Sólo mujeres	8 estudiantes E.M.G.1. E.M.D.2 E.M.G.2 E.M.P E.M.A.4 E.M.A.5 E.M.G.3	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Es el subgrupo más grande del salón de clase, a veces suele fusionarse con el subgrupo “A”. ▪ Son estudiantes mujeres que suelen trabajar en clase, pero sobre todo se caracterizan por ser carismáticas, en general son estudiantes respetuosas con sus compañeros/as. ▪ Es liderado por una estudiante participativa, que se relaciona bien con la mayoría de sus compañeros, dice lo que siente y piensa, no se queda callada. ▪ Las demás estudiantes son seguidoras, suelen ser más calladas en clase, y sólo participan si se les pide hacerlo.
C	Sólo mujeres	2 estudiantes E.M.P. E.M.S.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se conforma por estudiantes más extrovertidas, trabajan poco, les gusta llevar prendas distintas al uniforme, maquillarse y peinarse en clase; la estudiante que lidera este grupo es muy popular entre todo el alumnado de la escuela (porque es buena jugando fútbol y le gusta participar en festivales). La otra integrante, es alumna repetidora, que tuvo problemas de reprobación, suele estar distraída en clase, pero es una estudiante respetuosa con el demás estudiantado. A ambas no les gusta relacionarse o formar equipos con los demás subgrupos de niñas/os, aunque a veces pueden integrarse al subgrupo B, dado que tienen buena relación con las líderes de ese grupo.

Figura 3. Cuadro de subgrupos unisexuales (mujeres). Elaboración propia.

⁵⁸ Codificación: E=Estudiantes; M=Mujer/ H= Hombre; Primera letra de nombre: “D” (por ejemplo); 1, 2 y 3... (se coloca si el nombre la alumna/o comienza con la misma letra).

Grupo	Tipo	Integrantes	Características
E	Sólo varones	5 integrantes E.H.K. E.H.F. E.H.J.1. E.H.J.2 E.H.M.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El alumno que es el líder, es un estudiante serio, con un humor sarcástico, suele trabajar en clase, él se define como bueno en las clases y en el fútbol. Le gusta ayudar a los profesores/as en clase, a veces pasa la lista en voz alta o pide que se le asignen tareas. ▪ Otro estudiante que integra a este grupo suele definirse como el “rudo”, basado en la fuerza (física y verbal), él dice que “no se deja” de los demás. Comúnmente el comienza las riñas, los juegos rudos y las confrontaciones, tanto fuera como dentro del salón de clase. ▪ Otro de los integrantes, un alumno de piel “clara”, suele hacer comentarios respecto al color de piel de los/las demás compañeros/as o alguna característica que él considera como un “defecto”. Él busca ser líder, siendo carismático, bromista y gracioso; casi nunca suele estar callado o sentado, todo lo que él piensa lo dice, suele burlarse mucho de todos/as tanto en el patio de recreo como en el aula. De acuerdo a su expediente médico, el alumno padece TDH. ▪ En este grupo también hay otro alumno que es una especie de seguidor, el alumno en clase suele trabajar, la mayoría de las veces cumple con lo que se le pide, es callado; pero si tiene que entrar en el juego con su grupo de amigos lo hace. En su grupo de amigos, él suele ser el objeto de las burlas por su peso, le dicen que “vale por 30”, que “él puede hacer equipo sólo, que vale por dos”, por ejemplo. También, hacia él es dirigido el juego rudo físico como el de las cachetadas y los puñetazos, el alumno suele contenerse, no responde de manera agresiva, a veces se ríe y otras se queda callado. ▪ El último integrante, es bueno para el fútbol, es carismático y gracioso, él inicia los juegos haciendo bromas entre ellos. ▪ De manera general, este es un grupo de estudiantes varones bastante definido, ellos suelen criticar y burlarse del resto del alumnado, aunque no se “lleven”, a veces hacen sonidos de “asco” como si fueran a vomitar cuando algún alumno se acerca. El demás estudiantado prefiere no “juntarse” mucho con ellos, les hablan lo necesario, son identificados por molestar a ciertos estudiantes de manera sistemática; este grupo suele hacer comentarios como los siguientes: “los negros huelen mal”, “das asco”, “huelen a caca”, por ejemplo. ▪ Algunos de estos estudiantes suelen trabajar en clase, pero no les gusta formar equipos con los demás subgrupos, prefieren trabajar en solitario; son estudiantes “inteligentes”; en clase les gusta participar y hacer comentarios sobre el tema.
F	Sólo varones	3 integrantes E.H.J E.H.N. E.H.D.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Este grupo se caracteriza por jugar a golpes entre ellos, física y verbalmente, hacen burlas constantes, usan un humor homofóbico y misógino entre ellos, por ejemplo, se dicen “negra”, “puta o “pendeja”. ▪ Este grupo generalmente riñe con el grupo “E”, arriba descrito, se confrontan entre sí verbalmente a través del insulto, la burla y el juego físico “pesado”. ▪ Su líder es un alumno muy inteligente y participativo en clase, suele respetar al resto de sus compañeros, pero sólo se “lleva” pesado con su grupo de amigos. Uno de los seguidores se caracteriza por tener BAP (Barreras de aprendizaje).
G	Sólo varones	3 integrantes E.H.M. E.H.J. E.H.J.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Es un grupo de varones que suelen interrumpir las clases insultándose y golpeándose. El líder de este grupo, le gusta estar de pie, no puede permanecer quieto o poniendo atención por mucho tiempo, habla mucho y fuerte. A este grupo de estudiantes les gusta el juego rudo, sin embargo uno de ellos que es seguidor, es un alumno muy tranquilo y callado, él no suele relacionarse con el resto del alumnado.

Figura 4. Cuadro de subgrupos unisexuales (varones). Elaboración propia.

Hay dos estudiantes a los que les cuesta integrarse a los subgrupos. Por un lado, el padre y la madre de una alumna se encuentran recluidos (hecho que es sabido por el alumnado), por lo que, cuando hay que trabajar en equipo para realizar algún trabajo en clase, ella suele no integrarse, asimismo, nadie la invita, por lo que ella pide trabajar sola. El otro caso es el de un estudiante varón en remisión de cáncer, dado que el alumno está volviendo a cursar el tercer grado e inició el ciclo escolar 2017-2018 de forma tardía, no tiene amistades en el salón de clase; él es callado, suele trabajar y realizar lo que se le pide en clase, pero tiene problemáticas de BAP, además por su condición de salud suele faltar constantemente.

Posteriormente, al realizar observaciones no estructuradas y mantener charlas informales con el alumnado, se logró identificar que la configuración de los subgrupos descritos anteriormente es distinta fuera del salón de clase, es decir, a la hora del descanso los subgrupos suelen fusionarse, dividirse o desagregarse de múltiples formas. Las y los adolescentes consideran que es el momento de “juntarse” con sus mejores amigos/as, formar otros grupos, estar en parejas mixtas o unisexuales. Es así que el alumnado convive y se relaciona de otra manera: plática, “toma el fresco” debajo de los árboles o algún espacio con sombra, comen sus alimentos, juegan con la pelota o a “perseguirse”, caminan por el patio, entre otras actividades; sus interacciones son más respetuosas, juegan, hacen bromas y ríen, pero dejan de lado el juego pesado. Puesto que, para algunos/as alumnos/as es el momento de estar “tranquilos/as”, de disfrutar y/o descansar. Por ejemplo, de manera general el estudiantado se siente más relajado y desinhibido a la hora de relacionarse, es decir, de hacer contactos, amistades y/o “flirteos” con el alumnado de otros grupos o grados.

LAS ROBLEMÁTICAS DE CONVIVENCIA OBSERVADAS EN LA PRIMERA

FASE DIAGNÓSTICA: La primera parte del diagnóstico permitió tener un acercamiento a las problemáticas vividas por un grupo de estudiantes de tercer grado de secundaria; se pudo reconocer los actores, el contexto, las relaciones y las dinámicas que establecen entre sí los hombres y las mujeres, las cuestiones normativas, estructurales, los conflictos, las violencias, los juegos, la convivencia, desde una perspectiva de género.

De manera específica, las problemáticas de convivencia que se observaron estaban relacionadas con el uso de lenguaje “grosero”, agresivo, misógino, homofóbico, clasista,

sexista, “racista” entre los grupos de pares, que era empleado como una “forma de juego”; reproducido mayormente entre los varones. Asimismo, se observó que los juegos se daban tanto de forma verbal, física y gestual a través del uso de las manos. En este caso, la presencia del conflicto y el descontento surgía cuando el juego era dirigido a personas que no eran partícipes del mismo o no formaban parte del grupo de “amigos/as”.

Otra de las situaciones problemáticas que se generaron fue la “etiquetación” de las alumnas y los alumnos, por parte de algunos/as profesores/as y compañeros/as de clase. Por ejemplo, algunas personas en lugar de llamarles por su nombre se les hablaba con un sobrenombre como: el “pata o cojo”, el “burro”, el “tortas”, el “negro” o “chocolate”, “El Nancy”, “La elotes”, “La machorra o La hombre”, “el callado o el pasivo”, “la fácil” o la “zorra”, “el cuatro ojos o el ciego”, “el tapón”, la “gorda/o”, el/la deforme”, el/la “pobre”, “el/la “perra/o” o el “gato/a”, el “cerebrito”, el problemático, el/la flojo/a, la “Jefa”, el “dañado”, la/el “chismosa/o”, etcétera (Información registrada en el cuaderno de observación de clase del grupo, durante la primera fase de diagnóstico, septiembre-octubre de 2017).

También las situaciones de conflicto que se presentaban entre el estudiantado era por la resistencia para trabajar en equipos mixtos, puesto que la mayoría del alumnado prefería trabajar en equipos unisexuales, pero bajo ciertas “condiciones”; es decir que fuesen integrados por sólo hombres o sólo mujeres y que al mismo tiempo fueran sus mejores amigos/os, “carnales/as”, “hermanos/as”, “brother’s” o “compas”. Así que, cuando al alumnado se le preguntaba cuál era la razón para negarse a trabajar de esta forma, las mujeres por su parte contestaban que “es mejor trabajar entre mujeres porque los hombres son muy groseros, flojos y no hacen nada” y que “ellas terminan haciendo todo el trabajo”, decían que entre mujeres pueden trabajar mejor, platicar, reírse y trabajar al mismo tiempo; por su parte, los varones mencionaban que “las mujeres son mandonas” o “les caían mal”, los hombres señalaban que era mejor trabajar entre ellos por “se entienden” y se “aguantan” (Información registrada en el cuaderno de observación de clase del grupo, durante la primera fase de diagnóstico, septiembre-octubre de 2017).

Si el alumnado lograba trabajar en grupos mixtos era por tres motivos, primero, por imposición por parte del o la docente, segundo, por la necesidad de “obtener una calificación”, tercero, porque existía entre el alumnado algún tipo de relación afectuosa (de

noviazgo, amistad o compañerismo). Bajo estas condiciones se generaban varias situaciones: 1) que las mujeres en los equipos de “varones” fungieran como especies de “secretarias” a la hora de realizar el trabajo, mientras que los varones dirigían la actividad, o no hacían “nada” y se dedicaban a jugar; 3) que los varones en los equipos de “mujeres” no realizaban ninguna actividad, se mantuvieran callados o distraídos, mientras que las mujeres eran las únicas que trabajaban. Regularmente, en ambos casos, las actividades no eran completadas, eran realizadas de manera parcial, y si se concluían, las mujeres eran las que mayormente trabajaban. Aunque los grupos eran organizados de manera equilibrada, es decir, la misma cantidad de hombres que de mujeres, sólo de manera aislada y en pocas ocasiones los equipos mixtos concluían las actividades con participación igual tanto de hombres como de mujeres; así mismo, parecería que algunas actividades eran distribuidas por género, por ejemplo, las mujeres investigaban, escribían, recortaban, dibujaban, coloreaban, por su parte los hombres, cargaban las bancas o materiales, pegaban, se ensuciaban y exponían las actividades.

Además, este grupo como al igual que otros, presentaba múltiples dificultades académicas y socioeconómicas, que iban desde el bajo rendimiento, la inasistencia a clase, la reprobación, la deserción, la repetición, casos de desnutrición, desintegración familiar, carencias económicas, etcétera.

3.2 SEGUNDA FASE DIAGNÓSTICA

En la segunda fase del diagnóstico⁵⁹ realizada en el mes de noviembre-diciembre de 2017 se elaboraron diversas actividades colaborativas, así como observaciones de clase en las distintas asignaturas cursadas por el alumnado; se efectuaron dos entrevistas semiestructuradas con el objetivo de profundizar en las problemáticas de convivencia observadas en un primer momento de la investigación.

⁵⁹ Debido al sismo ocurrido el 19 de septiembre de 2017 que afectó a la Ciudad de México, Morelos y Puebla, esta institución de educación básica tuvo que suspender sus actividades académicas durante 30 días hábiles, debido a los daños sufridos en su infraestructura, sin presentarse afortunadamente ningún percance humano. Posteriormente, el regreso a clase por parte del alumnado, profesorado, cuerpo directivo y demás personal fue un proceso complejo, debido a la presencia de sentimientos de miedo e inseguridad, generados por el sismo. Por lo que fue empleada la “Pedagogía de la emergencia” para que todos y todas pudieran expresar su sentir sobre el evento sísmico.

De manera que, se elaboraron instrumentos para dar cuenta de los roles y estereotipos de género entre los hombres y las mujeres, y cómo ésta influye en el modo de convivir en el aula a través del juego “rudo” o “pesado”. Asimismo, se buscó indagar en la diferencia entre una acción de violencia, conflicto y confrontación (o pelea) y una acción “lúdica” consensuada entre el alumnado.

Fue importante involucrar a la totalidad del estudiantado en esta investigación dado que todas y todos somos copartícipes de la construcción de género de otros/as; si bien, al inicio este trabajo se había centrado en conocer sólo las dinámicas de juego “pesado” entre el alumnado varonil, en el transcurso de la misma fue necesario trabajar tanto con los hombres como con las mujeres.

LOS PROPÓSITOS DEL DIAGNÓSTICO:

- Conocer las dinámicas de convivencia entre un grupo de estudiantes de tercer grado de secundaria en relación al género, el juego pesado y el conflicto.
- Identificar aquellas características tradicionales de género que favorecen o dificultan la convivencia entre un grupo de estudiantes de tercer grado de secundaria.

3.3 INSTRUMENTOS Y RESULTADOS

En el siguiente apartado se describen los instrumentos elaborados en una segunda fase diagnóstica, así como los resultados obtenidos de los mismos. Para tales propósitos se aplicó un cuestionario cerrado, actividades participativas, cuestionarios abiertos, dos entrevistas semiestructuradas y guías de observación de clase.

3.3.1 “LOS CHICOS Y LAS CHICAS CONFIGURAN EL GÉNERO EN LA ESCUELA ASÍ...”.

Para dar cuenta de los roles y estereotipos de género tradicionales se aplicó un instrumento de corte cuantitativo el 09 de noviembre de 2017, fue un cuestionario⁶⁰ cerrado, compuesto

⁶⁰ Una de las herramientas de la entrevista cuantitativa es el cuestionario estandarizado, que se caracteriza por enmarcar al entrevistado en una serie de esquemas preestablecidos por el investigador (las respuestas a una pregunta cerrada) (Piergiorgio, 2007).

por 38 afirmaciones y dos opciones de respuesta “de acuerdo” y “en desacuerdo” (ver Anexo A), de éste se obtuvieron 26 respuestas de 14 varones y 12 mujeres; el cuestionario fue aplicado y respondido por el alumnado de manera individual, el objetivo de éste fue conocer cómo configuran las/los estudiantes el género.

De la información obtenida se encontraron una serie de respuestas asociadas a roles y estereotipos tradicionales. Se identificó que el 100% de los varones considera que “los estudiantes deben defender a las mujeres en la escuela, en la calle o en la casa”, asimismo el 85.7% de ellos está de acuerdo en que “si alguien les insulta van a defender su reputación con la fuerza si es necesario”. Asimismo, el 75% de las mujeres como el 64.2% de los varones respondieron que “los estudiantes (varones) no deben ser cobardes...deben aprender a defenderse verbal o físicamente”. Además, el 78.5% de los hombres consideró que “ellos siempre se llevan pesado entre sí en la escuela”. Un poco más de la mitad de mujeres, el 58.3% y el 50% de los hombres señalaron que “el rol más importante de un varón es trabajar y proveer económicamente”.

De manera contrapuesta a los roles tradicionales esperados, el 100% del alumnado estuvo en desacuerdo al considerar que “para ser un hombre de verdad hay que ser rudo”. Mientras que el 100% de los varones piensa que “los hombres deben aprender a lavar su ropa, cocinar y cuidar de otros”. También, el 100% de los hombres y el 83.3% de las mujeres indicaron que “los hombres sí pueden ser cariñosos y sensibles”. Además, el 92.8% de las mujeres y el 100% de los hombres, respondieron que no es necesario que “los hombres golpeen a otros hombres para demostrar que son fuertes”; en su caso el 91.2% de las mujeres rechazaron la afirmación de que “los hombres son fuertes e inteligentes mientras que las mujeres son débiles y cariñosas”.

De los datos obtenidos en este instrumento de manera general las respuestas de las mujeres se posicionaron del lado del desacuerdo, en pocas respuestas ellas estuvieron “de acuerdo” con las afirmaciones. Sin embargo, tanto hombres como mujeres afirmaron que los varones deben “defenderse y trabajar”.

3.3.2 LOS HOMBRES DEBEN, LAS MUJERES DEBEN

Se realizó una actividad cualitativa cuya finalidad fue que el alumnado pudiera identificar y reflexionar sobre los estereotipos tradicionales, las expectativas de género y cómo estos/as limitan otras posibilidades de ser hombres y/o mujeres.

La actividad “Los hombres deben, las mujeres deben” fue dividida en tres momentos, la primera de ellas llevada a cabo en la clase de Formación Cívica y Ética el día 13 de noviembre de 2017. En ésta el alumnado fue organizado en seis grupos mixtos (con integrantes de cinco y seis personas); en la que elaboraron 30 dibujos realizados por 15 varones y 15 mujeres, en los que expresaron a través de imágenes y palabras el significado de ser hombres y mujeres, sus gustos y expectativas para cada género (ver Anexo B, B.1 y B.2).

De la información recabada el alumnado señaló ciertas características asociadas a los hombres y a las mujeres, los primeros tuvieron un total de 34, mientras que las mujeres un total de 50 características. Para los varones los rasgos que tuvieron mayor mención fueron ser “fuerte”, ser “ágil”, ser “caballeroso”, ser “rápido” y ser “alto”. En cuanto a los gustos la cuestión del juego fue predominante, los que tuvieron mayor mención son: fútbol o “echar la reta”, basquetbol, los vídeo juegos y jugar ajedrez. Además, en lo referente a la ocupación en un “futuro”, mayoritariamente dijeron que les gustaría ser “jugador de fútbol”.

En el caso de a las mujeres, ellas especificaron que las peculiaridades de las mujeres son ser “bonita”, “cariñosa”, “limpia”, “amable” y “delicada”. En relación a los intereses de manera general dijeron que a las mujeres les gusta “escuchar música”, mientras que la ocupación mayormente mencionada fue ser “enfermera”.

De la información obtenida en esta actividad se pudo observar que las características que definen a las mujeres son mucho más amplias que en los hombres; en cuanto a los gustos a las mujeres se les asocian 17 actividades que les agradan (ver Anexo B, B.1 y B.2), siendo la que tiene mayor mención es “escuchar música”. Mientras que a los varones les interesan 15 actividades distintas, destacando todo tipo de juegos. Referente a las ocupaciones fue evidente que los hombres pueden compartirlo con un interés, es decir algo que les gusta como jugar fútbol, en un futuro tal vez podría convertirse en una

profesión o actividad a realizar. Sin embargo, en las mujeres no hay una relación entre los gustos y en la actividad a la que podrían dedicarse en el futuro.

En este ejercicio, las categorías mencionadas por el alumnado que definen mayoritariamente a los varones son ser fuerte, ágil y rápido; que son respuestas muy parecidas con las particularidades que ellos mismos señalaron en el primer instrumento aplicado en esta investigación “Los chicos y las chicas configuran el género en la escuela así...”, tales como defender, usar la fuerza y trabajar.

En un segundo momento, después de que el estudiantado realizó los dibujos, a los equipos conformados desde el inicio se les proporcionó una hoja en blanco para que en grupo elaboraran una tabla con dos columnas (ver Anexo B.3); apoyándose con los dibujos que cada integrante elaboró, el alumnado en las hojas blancas registró las características o los roles que consideraron podrían intercambiar los hombres y las mujeres.

De modo que, de las características que pueden intercambiar hombres y mujeres el estudiantado determinó 19 posibilidades para los varones y 15 para las mujeres. En esta inversión de roles y estereotipos, resultó que las mujeres tienen una limitación en la posibilidad de hacer cosas, mientras que los varones tienen mayor amplitud de elegir. Por ejemplo, los hombres mencionaron en la primera parte de ésta actividad que las mujeres deben ser “amables, bonitas, cariñosas, delicadas y limpias”; sin embargo, a la hora de intercambiar los papeles ellos no pueden ser “bonitos” ni “delicados”, aunque si pueden ser “alegres, amables, amistosos, atentos, cariñosos, pueden cocinar, ser enfermeros, limpios, femeninos, lindos, pueden llorar, ser respetuosos y ser sensibles”, por mencionar algunos.

Ahora bien, de las atribuciones que ellos y ellas dijeron que las mujeres pueden intercambiar con los varones son “jugar fútbol, ser ágil, ser rápida, fuerte, deportista, eficaz, eficiente, inteligente, ser militar, ser alta, seria, trabajadora, valiente”. No obstante, existen algunas que se consideraron que no pueden formar parte de las posibilidades de cambio, como el ser “caballerosas”.

En un tercer momento de la actividad, se aplicó al alumnado un cuestionario con 10 preguntas abiertas (ver Anexo B.4), a 25 estudiantes (15 mujeres y 10 hombres)⁶¹ del grupo 3°D, el día 14 de noviembre de 2017 en la asignatura de Formación Cívica y Ética. El

⁶¹ En la primera fase diagnóstica se menciona que en ocasiones el alumnado suele faltar a clase, por ello los resultados de las actividades son variables, debido que eran realizadas por los alumnos/as que acudían a clase.

objetivo de realizar una entrevista estructurada⁶² radicó en que a partir de la elaboración de la primera y segunda parte de la actividad el alumnado tuviera herramientas para poder reflexionar sobre las expectativas de género y cómo estas limitan las posibilidades de ser hombres y/o mujeres.

En el cuestionario, al alumnado se le preguntó qué significa ser mujer, por su parte la mayoría de las mujeres respondieron que significa “ser femenina”, “tener valores” y “darse a respetar”, mientras que los varones mencionaron que es ser “delicada y sensible”, pero que además una mujer es la que “está casada con un hombre”, puede “hacer quehaceres, la comida y cuidar a los niños” o tiene la posibilidad de “poder tener hijos”.

Al cuestionarles qué es ser hombre la mayoría del alumnado dijo que ser hombre significa ser “fuerte” y “trabajador”, este último rasgo relacionado al mantenimiento de una familia y obtener ingresos, para el primer caso, por ejemplo, algunas estudiantes señalaron que un varón “tiene más fuerza que una mujer y puede hacer cosas más pesadas” y que “ser hombre significa ser rudo” y “ágil”.

Al preguntarle al alumnado si cree que los hombres y las mujeres son criados de la misma forma, las/los escolares dijeron en mayor número que “los hombres son criados para el trabajo”, por ejemplo, una alumna señaló que “a un hombre le enseñan que tiene que trabajar”. Asimismo, hombres y mujeres hicieron hincapié en que no son educados de igual forma, porque “los hombres son más agresivos que las mujeres” y “a los niños les enseñan a hacer cosas distintas”. En este sentido, se resalta la cuestión de la dureza y la fuerza; una alumna dijo que “un hombre es diferente, es más duro”, mientras que un estudiante varón asentó que “a los hombres se les trata algo duro”, mientras otra alumna dijo que a “los niños desde pequeños les enseñan que deben ser tratados de una forma dura” o como mencionó un alumno “a los hombres los crían con fuerza”.

De las respuestas dadas por el estudiantado hubo aspectos que señalaron la forma como a las mujeres se les instruye; es así que una alumna apuntó que “para el hogar solamente”, otra dijo que se “les enseña a cocinar y hacer quehaceres diarios”, además mencionó otra estudiante que “tienen que hacer todo en el hogar”, un alumno señaló que las mujeres tienen que “aprender a cocinar para...su marido”. De las respuestas obtenidas

⁶² En la entrevista estructurada se hacen las mismas preguntas a todos los entrevistados con la misma formulación y en el mismo orden. Éstos, tienen plena libertad para responder como deseen, se trata de un cuestionario de preguntas abiertas (Piergiorgio, 2007).

también se hicieron alusión a un tipo de feminidad, una alumna destacó lo siguiente: “a mí me han enseñado a vestir faldas”, mientras que otras dos estudiantes dijeron que “a las mujeres les enseñan cómo sentarse” y que “una mujer es más sensible”.

Tanto mujeres como varones piensan que algunas de las características femeninas pueden encontrarse en los hombres, aquí se mencionan las que el alumnado dijo en mayor medida como: ser cariñoso, tierno, educado, limpio, sensible, amable, delicado y ordenado. Al cuestionarles si consideran que hay muchos varones con éstas características, casi todo el estudiantado responde que “sí”, algunas alumnas explican que “algunos son criados de manera diferente a los demás”, “pueden ser fuertes y cariñosos” a la vez, “porque no todos son iguales”, “porque somos seres humanos”. Por ejemplo, un alumno señaló que los hombres “... tampoco son tan fuertes”.

Para el estudiantado la familia y los amigos si contribuyen en la forma como se construye el “ser hombre” y el “ser mujer”, las mujeres expresan que “influye mucho porque si tu familia te educa como ellos serás igual, pero con los amigos tratarás de ser igual que ellos”, “si porque piensan que las mujeres deben estar en la casa y los hombres deben trabajar”, o “un hombre siempre debe ser rudo y una mujer débil, el hombre debe usar el azul y la niña rosa”. Por ejemplo, dos estudiantes varones mencionaron que “es otro trato” y que “la familia influye en la forma de pensar”.

Para el estudiantado el que los adolescentes varones y mujeres intenten escapar de las características tradicionales implica para las alumnas que sean “agredidos porque un hombre es lindo y sentimental, los demás piensan que es gay o algo así”, que tengan “... problemas e incluso enojo consigo mismos”, “son excluidos o simplemente los rechazan”, también “los juzgan” o “se sale todo de control”. Para los alumnos pasa que “los humillan y los tratan mal”, entonces los varones se sienten “inseguros sin las características de su género”.

De manera contraria, cuando los adolescentes varones y mujeres viven o intentan adaptarse al máximo a las características de género acostumbradas, el alumnado considera que las personas tienen que aceptar esa condición, aunque no les agrada, mencionan la palabra “obligación” ante tener que cumplir los roles masculinos y femeninos hegemónicos. Por ejemplo, una alumna apunta que cuando esta situación sucede las estudiantes y los sienten “enojo consigo mismas/os o con otros”, un alumno menciona que “a veces no

quieren, pero los obligan a ser así”, otra estudiante dice que “se estresan ya que, si no quieren seguir esas características, los obligan”, además “no tienen identidad propia”.

Para cumplir esas expectativas algunos estudiantes afirman que sí existe presión para que los adolescentes varones y mujeres continúen con ellas. Un alumno asegura que es causado porque “las opiniones de las personas influyen en su vida...si no eres fuerte entonces eres marica”, asimismo una alumna determina que “lamentablemente para algunas mujeres y varones el machismo es una presión”, lo que trae como consecuencia dice un estudiante “mala convivencia, la falta de diálogo y aceptar que somos diferentes”.

Al cuestionarles sobre cuáles son las alternativas para transformar los moldes de género algunos estudiantes consideran que no se puede hacer “nada” por ejemplo, una de ellas señala que “en el caso del machismo nada, porque no podemos decirle a un padre que no eduque a su hijo así”, mientras que otra alumna apuntó que “no podemos cambiar porque es algo normal y personal”. No obstante, otros estudiantes hombres y mujeres piensan que si pueden existir vías de cambio, que han de radicar en el “respeto, enseñándoles a ser otros, cambiar la manera de pensar de las personas que no se dejen llevar por la forma de vestir o de comportarse, pues debemos ser más sensibles... porque que al fin todos somos personas...”.

3.3.3 “EL GÉNERO Y EL CONFLICTO”

Para conocer cómo viven el conflicto los hombres y las mujeres de un grupo de tercer grado de secundaria, se aplicó el 24 de noviembre de 2017 un cuestionario a 24 estudiantes (14 mujeres y 10 hombres) en la asignatura de Formación Cívica y Ética. El objetivo fue identificar cómo el alumnado vive las situaciones de tensión. Las y los estudiantes fueron reunidos en siete equipos mixtos, se les entregaron seis imágenes relacionadas a distintas situaciones de conflicto en la escuela (ver Anexo C) para que las comentarán. Asimismo, a cada integrante se le entregó una hoja con cinco preguntas abiertas para que de manera personal respondiera cada interrogante, tomando como referencia lo comentado en grupo.

Al estudiantado se le preguntó sobre quiénes participan en los conflictos, por un lado, las mujeres mencionaron a las siguientes figuras (ordenados por número de mención) (ver Anexo F.1): “los alumnos”, la “víctima”, el “agresor o agresores”, los “espectadores o testigos”, “las niñas y los niños/los hombres y las mujeres”, “dos niñas” y “niños varones”.

Por otro lado, los varones dijeron que quienes participan en las disputas son: “las mujeres y los hombres, los alumnos y las alumnas”, la/s víctima/s, “el agresor o agresores” y los “testigos”.

Luego se les cuestionó si los varones son los únicos causantes y participes en los conflictos, por una parte, todas las mujeres expresaron que no es así, ya que ellas también los tienen. De manera puntual comentaron que “hay mujeres que provocan los conflictos”, “también las mujeres arman conflictos”, “también las niñas participan”, “hay veces que las niñas hacen problemas”, “todos se pelean”, por ejemplo. Por otra parte, los hombres al igual que las mujeres señalaron que ellos no son los únicos causantes de conflictos, puesto que “las niñas también se burlan”, “también tienen conflictos”, “porque hay varios participantes y entre ellos puede haber mujeres”, “todos pueden participar en el conflicto”, “los hombres y las mujeres pueden provocar situaciones de conflicto, “las mujeres recurren al conflicto también”, “las mujeres se golpean también”, “las mujeres también se pelean, y “ellas se pelean por el novio o un amigo”.

La totalidad del alumnado varonil consideró que las mujeres pueden estar involucradas en las mismas situaciones de conflicto, porque al igual que ellos, las mujeres también los tienen: “ellas también tienen problemas”, “también causan conflictos”, “porque todos pueden hacer esto”, “puede darse este caso y que actúen así” o “actúan igual”. Además, los alumnos dicen que pueden estar implicadas al ser “espectadoras”, por ejemplo: “las mujeres pueden estar en la “bola con sus amigos” o están “ahí sin hacer nada”. Un estudiante relaciona el conflicto con una situación de convivencia, dice que sus compañeras pueden tener conflictos por: “mala convivencia”. Mientras que dos alumnos hacen hincapié en que los conflictos son sólo entre mujeres, y que se dan: por la “la mala convivencia entre ellas” o “cuando se pelean por su novio”.

Por su parte, todas las mujeres indican que ellas sí pueden estar involucradas en situaciones de conflicto dado que: “tanto hombres como mujeres pueden tener los mismos problemas de violencia”, “a veces igual las mujeres buscan los conflictos”, “las mujeres también pueden tener problemas”, “también se pelean y también causan problemas”, “también tienen conflictos”, “no por ser niñas no van a hacer problemas”. Una alumna habla sobre las formas del conflicto al señalar que “veces la salida para ellas son los golpes o el bullying”, mientras que dos estudiantes destacan los motivos, apuntan que “suceden

porque se caen mal” o porque “tal vez el conflicto entre varones sea por una mujer, ya sea que ella lo haya provocado”.

Se le pregunto al alumnado cómo actúan los varones y las mujeres cuando hay un conflicto, las alumnas enunciaron casi de manera general que tanto las mujeres como los varones actúan de manera violenta: “los hombres con puñetazos y las mujeres con agresiones y puñetazos”, “los varones se empiezan a pelear (con golpes) y las mujeres se comienzan a decirse cosas”, “algunos varones se va a los golpes y otros no, igual pasa con las mujeres”, “los dos actúan de la misma manera a golpes”, los “hombres, con puñetazos y las mujeres con agresiones, golpes y jalones de pelo”, “ambos con agresión”. En pocos casos se dijo que la forma de actuar ante un conflicto sea el diálogo, “pues muchas veces son golpes, pero también hablando y arreglando ese problema”, “...algunos prefieren hablarlo”. Dejando en claro que tanto hombres como mujeres pueden actuar de la misma forma: “actúan a veces de la misma forma”, “depende de su educación o como éste acostumbrado a arreglar su problema”, “a veces somos iguales”.

Ante el cuestionamiento algunos alumnos afirman que ellos responden distinto, es decir, “los varones actúan de una manera más agresiva que las mujeres”, “golpeándose, mientras que ellas jalándose el pelo”, “los hombres responden con puños y las mujeres con rasguños” o “las mujeres lo arreglan platicando y los hombres a golpes”. Otros estudiantes señalan que tanto hombres como mujeres hacen las mismas cosas ante un conflicto, por ejemplo, dicen que “ambos sexos son muy agresivos”, que pueden actuar “de igual manera” o que “a veces los dos son agresivos”; que pueden responder con tanto con “palabras, groserías y golpes”. Algunos varones dicen que ambos sexos tienen distintas opciones ante una situación problemática, “los dos pueden actuar diferente, agresivamente o pueden dialogar tranquilamente”, mujeres y hombres pueden “dejar de causar problemas y no agredirnos”.

Finalmente, para solucionar un conflicto la mayoría de los hombres dicen que deben resolverlo entre ellos: “con diálogo, el conflicto podría terminar sin lastimar a alguien”, “resolverlo pacíficamente”, “solucionar el problema dialogando”, “arreglar sus problemas dialogando pacíficamente”, “que hablen y separarlos”, “que lo hablen como seres humanos, no como animales”. Al igual que los alumnos, casi todas las mujeres dicen que la mejor vía es el diálogo, apuntan que “tendría que arreglar sus problemas hablando, no con violencia”,

“pues en primer lugar no deben irse a los golpes, sino hablarlo entre ellos y buscar una solución”, “que hablen y lleguen a un acuerdo”, “se tiene que arreglar las cosas hablando y no con golpes”, “dialogar es lo principal para no llegar a los golpes”. Aunque también una alumna y un alumno mencionan que otra forma de solucionar un conflicto es recurrir a una “autoridad”, entonces deben “hablar con los maestros” o “irse y no continuar e ir con las autoridades correspondientes”.

3.3.4 CONVIVENCIA, EL GÉNERO Y CONFLICTO

El 31 de noviembre de 2017 en la asignatura de Formación Cívica y Ética, se aplicó un cuestionario “abierto” con cuatro preguntas al alumnado, con el objetivo de identificar los tipos de conflictos que tienen, cómo se generan, cómo actúan ante ellos y cómo los resuelven según su posición genérica. En la actividad participaron 10 estudiantes (cinco mujeres y cinco hombres) (ver anexo D).

De la información recabada, por un lado, las mujeres dijeron que los tipos de conflictos que tienen son “verbales o físicos”, apuntando que por lo general son de tipo verbal. Ellas afirman que tienen conflictos por “los novios, chismes y traiciones”, aunque también porque “se caen mal”. Además, agregan que las problemáticas suceden porque las estudiantes “no quieren hablar y explicar las cosas” o porque “creen cualquier cosa que les dicen”. Ante la pugna dicen tres alumnas que suelen actuar peleándose “físicamente o verbalmente”, asimismo, apunta otra compañera que una forma de agredir es con “jalones de pelo”, y que sólo algunas veces “hablan”; por su parte una estudiante señala que depende de la situación pues “algunas compañeras si hablan, enfrentan con palabras, y otras se van luego a los golpes”. Todas las estudiantes determinan que la forma de resolver un conflicto es “hablando”, pero a la vez, tres de ellas dicen que los conflictos a veces los resuelven con “golpes o agresividad”.

Por otro lado, los varones afirman que los tipos de conflictos que tienen son por “pelearse, molestarte, golpearse” o también por “llevarse, ofenderse y no aguantarse”, aunque también son de tipo “amoroso, y porque los insultan”. Particularmente, un alumno dice que son ocasionados por “una novia”, mientras que otro afirma que son producidos por “decirse de cosas”; por su parte un estudiante señala que los varones “son muy problemáticos” y que esa es la causa. Algunos alumnos declaran que cuando tienen un

conflicto los hombres suelen responder “agresivamente”, “de manera violenta, con golpes, enojados sin medir las consecuencias. Asimismo, al momento de resolver el conflicto la opinión está dividida, algunos aseveran que lo hacen “dialogando, con palabras o hablando”, pero los otros dicen que los resuelven con “violencia y golpes”; concretamente un alumno dice que “depende de la manera de pensar” de las personas. Los estudiantes tanto hombres como mujeres comparten que en sus conflictos influyen las relaciones afectivas de noviazgo o amistad.

3.3.5 LA CONVIVENCIA Y EL GÉNERO

Para que el alumnado describiera las características de ser “hombre o mujer” y la relación que existe entre el género y la convivencia en la escuela se realizó una actividad el 01 de diciembre de 2017 en la asignatura de Formación Cívica y ética, en la que participaron 18 personas (12 mujeres y seis varones). El alumnado fue reunido en dos equipos unisexuales, para que entre sus integrantes discutieran 11 preguntas abiertas contenidas en un cuestionario que fue proporcionado a cada integrante (para ser contestado de manera individual) pero discutido grupalmente (ver anexo E).

Por un lado, las alumnas dijeron que las principales características con mayor mención para las mujeres son ser: “amables”, “limpias”, “inteligentes”, “cariñosas”, “bonitas”, “sensibles”. Algunas estudiantes de manera puntual señalaron que ellas son: “Muy distintas a los hombres en muchos aspectos, como la limpieza, el orden, el vocabulario, el aspecto físico” dicen “somos lindas, responsables, amables, respetuosas y atractivas”. Otra alumna mencionó que “son personas sinceras, con buenos sentimientos, inteligentes, cariñosas y aunque algunas demuestren tener un carácter fuerte a la vez son sensibles, pero no quieren que lo noten los demás para no salir lastimadas”. Otra estudiante recalcó lo siguiente: “somos personas muy sensibles, risueñas, cariñosas, amables, nos apoyamos entre mujeres, pero también algunas somos de carácter fuerte”.

Al cuestionarles qué dicen los hombres sobre como son las mujeres, ellas advirtieron sólo rasgos negativos, entre ellos los más mencionados son ser “fáciles, zorras, andan con todos, locas, ofrecidas y unas cualquiera”, “rogonas”, “chillonas”, “hipócritas”, “groseras”, “inmaduras”, “interesadas y “desobligadas o que no saben hacer nada”, “delicadas” e “infieles”.

Al preguntarles cómo se si insultan las mujeres, las estudiantes de manera general declararon que es de manera verbal con groserías o malas palabras, una estudiante señala que se dicen cosas sobre sus “defectos”. Diciéndose cosas como: “perra o perra de esquina”; “pendeja”; “zorra”; “chinga tu madre, eres una puta, mosca muerta, ofrecida, quieres con todos, vete a la”; “hipócrita y puta”; “chismosas, estúpida, fresa, hija de tu, me cagas y presumida”. Mientras que las frases más mencionadas que dicen las mujeres que los hombres usan para insultarlas son “puta”, “prostituta”, “perra”, “zorra”, “pendejas”, “gordas” y “planas”.

Al interpeles con quién les gusta trabajar casi todas las mujeres puntualizaron que les gusta hacerlo con sus “amigas” en grupos unisexuales porque: “nos tenemos confianza y nos hablamos”, “me gusta trabajar con mis amigas, convivir mucho con ellas”, “con las niñas que me caen bien, “porque me gusta como son mis amigas”, “porque nos apoyamos”, “me gusta trabajar con mis amigas, porque cuando trabajo con ellas me siento a gusto”. Sólo cuatro estudiantes dijeron que les gusta trabajar en equipos mixtos con sus amigas y amigos porque la “convivencia con ellos es buena y siempre nos apoyamos y logramos trabajar”, “porque con ellos puedo tener un buen equipo, pero a la vez jugar y trabajar”.

Mientras que diez mujeres señalaron que con quien no les gusta trabajar en la escuela es con los hombres alegando que “todos son groseros”, “porque no me caen bien”, “con los niños...porque sólo echan relajo y no trabajan”, “se toman todo a juego”, “son muy latosos y no dejan trabajar”, “son muy sucios y pesados”, “porque se llevan de una manera muy fuerte y en ocasiones no trabajan”, la “convivencia con ellos no es tan buena, si les hablo, pero no convivo mucho con ellos”, por ejemplo. Dos alumnas hacen una diferenciación y anotan que les gusta trabajar sólo con algunos compañeros/as.

Asimismo, la opinión está dividida al cuestionarles si prefieren trabajar en grupos mixtos o unisexuales, la mitad de ellas dicen que les gusta realizar las actividades “cuando sólo hay mujeres”; otras estudiantes indican que prefieren colaborar con mujeres, pero que también pueden trabajar con los varones pero que “depende con quien” o “sólo con algunos compañeros, mientras que otras más aclaran que en un grupo mixto “hay mayor flexibilidad de opinión” o “con que trabajen bien se conforman”.

En cuanto a los juegos “pesados” físicos la mitad de ellas consideran que entre mujeres sí pueden jugar de esa forma porque “tienen la misma fuerza”, “se están llevando”,

o porque “es un juego y no es con agresividad”. El resto declara que no pueden jugar así porque “podemos ser pesadas y pegarnos fuerte”, “porque ante todo debe haber respeto”, “porque ese no es mi estilo y es un juego muy primitivo”, “porque eso no es un juego”, “porque somos muy chillonas y no nos aguantamos”, “porque puedo salir mal con ella y la puedo terminar lastimando”.

Al cuestionarles si pueden jugar de esa forma con los varones, de igual manera la opinión se dividió, pues la mitad de las estudiantes consideraron que no puede jugar de esa manera “porque él es hombre y me puede pegar más fuerte”, “porque ellos son más pesados”, “porque él es más fuerte y me puede lastimar”, “porque es algo primitivo y me pueden lastimar”; una alumna dice que “puede hacerlo pero que puede lastimarse”. Sin embargo, la otra parte de las mujeres aclaran que, si pueden jugar pesado porque “me llevo igual”, porque “aunque ellos tengan más fuerza tiene que ser jugando”, si pueden jugar así porque “con que se lleven y aguanten es suficiente.

En el salón de clase cuando las mujeres se molestan con otras mujeres, la mayoría dice que prefieren “dejarle de hablar” a sus compañeras, una alumna menciona que es para “evitar problemas”, otra dice “a veces la insulto y luego en casos extremos llego a pegarle, pero por lo regular prefiero no hablarle, otra estudiante dice que “puede reaccionar de distintas maneras” y una más señala que “arregla todo con palabras”. Pero cuando se molestan con los varones la mayoría de las alumnas expresan que “les dejan de hablar”.

Por su parte los alumnos en relación a las principales características que ellos mencionaron como más importantes para los hombres son: ser “trabajadores”, “inteligentes”, “groseros”. Dos alumnos de manera puntual señalan “que son personas amables, pero a veces las mujeres los hacen enojar” y que “algunos son agresivos, groseros, conflictivos, problemáticos, pero que otros son tranquilos, calmados, atentos, serios, y otros son callados, nerviosos y tímidos”. Mientras que ellos consideran que las mujeres los catalogan de manera negativa como “infieles”, “flojos”, “burlones” y “groseros”.

Al preguntarles cómo se si insultan los hombres, los estudiantes de manera general expresaron que es de manera verbal con “groserías” o “malas palabras”, diciéndose “puto, pendejo, tu mamá es...”, “pata, hijo de tu p..., vete a la v...”, “poniendo apodos como “Nancy...”, pero señalan que también se agreden físicamente con “golpes”, específicamente “se insultan cuando no tienen nada que hacer”. Mientras que, ellos

mencionan que las mujeres los insultan diciéndoles “vete a la...”, “no tienes huevos, no sirves como hombre”, “no sirves para nada”, que son “babosos, mensos, malditos e infieles”.

Al indagar con quienes les gusta trabajar, los alumnos dicen que con sus “mejores amigos”, explican que es “porque se ponemos a trabajar”, sólo un alumno menciona que puede trabajar “con todos”. Asimismo, a ellos con quien no les gusta realizar actividades en clase es “con los que no trabajan”; con otros compañeros “porque se la pasan jugando” o son “muy desmadrosos”. De manera general, todos los varones expresan que les gusta colaborar en equipos mixtos.

Al cuestionarles si pueden jugar con las mujeres “pesado” casi todos dijeron que “no” porque “no aguantan”, “no es la misma fuerza”, porque a las compañeras “hay que respetarlas” “y las podemos lastimar”. Sólo un alumno considero que sí pueden jugar de esa forma sólo “si ella se aguanta”. Ellos consideran que entre varones a sólo a veces pueden jugar así porque “él si se aguanta”, “con algunos, pero con otros no porque no son llevados”. Mientras que los tipos de juegos que tienen entre ellos son: “muy bruscos”, “llevarse pesado, “jugando fútbol o básquetbol”, “dándose zapes o diciéndose cosas”. Por ejemplo, un estudiante dice que juegan “pegándose, un compañero hace un círculo con la mano, si nosotros lo observamos él nos puede pegar debajo de la cintura”.

Al indagar sobre lo que sucede cuando se molestan con una compañera los alumnos prefieren de manera general “ignorarla” o “dejarle de hablar”. Pero, si se da la misma situación con otro varón ellos optan por “insultarlo”, “golpearlo” (para evitar que lo siga molestando) y/o “dejarle de hablar”.

3.3.6 EL JUEGO RUDO Y LAS PELEAS. LA OPINIÓN DE ALGUNOS ESTUDIANTES

Se realizó una entrevista semiestructurada con 26 preguntas a dos estudiantes varones (ver Anexo F), con la intención de indagar en el tema del juego pesado y la pelea, el 11 de diciembre de 2017 en la asignatura de Formación Cívica y ética. Los temas que se trataron fueron los tipos de juegos, las burlas, la diferencia entre el juego y la pelea; sobre lo que implica la diversión y la pelea (dentro del aula y fuera de la escuela como en la calle).

De manera que, al preguntar sobre los tipos de juegos entre varones los alumnos señalaron que juegan pesado al “ofenderse, decirse groserías o pegarse”, mientras que el tipo de cosas con las que se ofenden son “sobre su apariencia, por la forma de vestirse o por sus madres”, uno de ellos explica que se burlan de sus madres para que “ellos se sientan más ofendidos”, él dice que comenzaron a jugar así desde que cursaban el segundo grado.

Otro de los alumnos menciona que la diferencia entre que sea un juego o no depende de que sus compañeros se “aguanten” dice que “algunos se aguantan y otros no, así comenzamos a jugar, si juegan es porque también se llevan”; dice que los que más se “aguantan” son sus amigos, al igual que él. Apunta que él no se ofende con lo que le dicen sus compañeros, expresa “yo lo agarro como un juego, yo no me he llegado a sentir ofendido”, pero si deja claro que hay estudiantes que no “aguantan” los juegos”; cuando éstos dejan de jugar el alumno comenta lo siguiente: “les empezamos a decir que son unos chillones y es cuando ellos ya no se aguantan... a veces los seguimos molestando, y luego cuando ya no se llevan los dejamos”. Pero cuando a los alumnos que ya no quieren jugar se les sigue molestando éstos “pueden llegar a los golpes”, indica. Entonces, para el alumno ese es el momento en que ya no es un juego, expresa que: “si ya no se va a llevar o aguantar, ya no es un juego”. Para el alumno si existe un punto en el que el juego deja de ser divertido para convertirse en una agresión o pelea, menciona que: “cuando ya se llega a los golpes, a lo mejor si jugamos con golpes, pero decimos, está aguantándose, pero llega a un cierto punto que se empiezan a pelear y deja de ser divertido”.

Entonces, el otro estudiante menciona que en el salón de clase han existido varias peleas entre algunos varones de este grupo, provocado porque “los molestan”, “les dicen cosas sobre sus mamás, entonces ellos también comienzan a ofender a sus madres”. Dice que en segundo grado unos compañeros “se iban a pelear a fuera de la escuela”, pero que no sucedió; aclara que existe una diferencia entre pelear dentro del aula y pelear a fuera de la escuela, expone que: “...a lo mejor adentro del aula tiene que haber un poco más de precaución, que allá que nadie te dice nada, a lo mejor se pueden meter, pero ya no es lo mismo”. Además, la organización de las disputas es la siguiente: “si alguien se va a pelear, hay alguien que les avisa a los demás grupos, hay un lugar donde todos se van a pelear, como atrás de la iglesia”. En el momento de la pelea “se hace un círculo, los que se van a pelear se quitan las cosas y se empiezan a pelear, ha habido veces que llegan señores o

policías y los han separado”. El objetivo de la pelea depende “porque hay veces que se pelean por una novia o porque el otro lo empujó (eso se me hace una tontería), y el otro le dice “vamos a echarnos un tiro”, es decir, “golpearse o pelearse”. De manera que, la pelea se organiza “para ver quién es el mejor de los dos, uno dice “a mí me respetas” y el otro dice “a mí también me respetas”; quien gana la pelea es “el que queda tirado en el suelo es el que pierde o el que queda con más sangre”, así que la pelea termina cuando alguno gana o “los separan, por ejemplo, a veces llegan los policías y todos se echan a correr, también los que se están peleando”.

PRINCIPALES PROBLEMÁTICAS IDENTIFICADAS EN EL DIAGNÓSTICO, LAS CAUSAS Y EFECTOS EN LA CONVIVENCIA ESCOLAR: En la fase diagnóstica se identificaron diversas problemáticas de convivencia en la escuela secundaria, sin embargo, se ha considerado que tres de ellas tienen mayor relevancia.

- 1) La presencia de roles y estereotipos tradicionales masculinos y femeninos entre el alumnado, que configura cuerpos femeninos y masculinos binarios.
- 2) El juego “pesado” o agresivo verbal entre varones, que de manera subliminal sustenta la violencia y los valores de la masculinidad hegemónica a través del lenguaje.
- 3) El uso del lenguaje agresivo, homofóbico y sexista.

Se considera que las problemáticas de convivencia que a continuación se desarrollan están estrechamente vinculadas. Del diagnóstico implementado se pudo identificar que el alumnado está enmarcado en modelos de género tradicionales y excluyentes. La mayoría, tanto varones como mujeres, afirma que los hombres deben “defenderse y defender a otros/as”, “no dejarse de nadie”, “utilizar la fuerza (verbal o física) si es necesario para defender su reputación”, “los hombres no deben ser cobardes”, así como que el rol más importante que ha de cumplir un hombre es trabajar y ganar dinero. Mientras que las mujeres dicen que las características propias de su género son ser “bonita”, “cariñosa”, “limpia”, “amable” y “delicada”.

Así que, la primera problemática es la presencia de roles y estereotipos tradicionales masculinos y femeninos entre el alumnado, que configura cuerpos femeninos y masculinos

binarios. Por ejemplo, en la mayoría de los casos tanto los hombres como las mujeres asocian la “fuerza” como una de las características propia de los varones, mientras que ambos sexos se refieren a la “limpieza” como una característica de las mujeres.

Probablemente una de sus causas para su génesis y sostenimiento en la niñez y en la adolescencia tenga que ver con la socialización diferencial, pues generalmente en la infancia se da por sentado que por “naturaleza” niños y niñas son distintos, y tienen que desempeñar papeles diferentes en su vida adulta. En tanto, los agentes socializadores como el sistema educativo, la familia, los medios de comunicación, la religión, entre otros, transmiten mensajes, modelos, patrones, roles y estereotipos, que, al ser reiterados una y otra vez, comúnmente son interiorizados por las niñas y los niños (Ferrer y Bosch, 2013). Por tanto, los efectos de esta problemática tendrán que ver con el mantenimiento de creencias, saberes, modos de ser, pensar y obrar que se rigen por modelos culturales del “deber ser” hombre y mujer, que traen consigo relaciones de poder jerárquicas, violencia de género, discriminación y/o exclusión, sexismo⁶³, subordinación, sumisión, etcétera.

La segunda cuestión es la del juego “rudo” o “pesado” verbal entre varones, que de manera subliminal sustenta la violencia y los valores de la masculinidad hegemónica a través del lenguaje. Definir las causas de este tipo de juego es una cuestión compleja, dado que los límites entre el juego y la violencia son difusos, entre los estudiantes y su dinámica de convivencia; pues surge una especie de acuerdo sobre lo que es o no violento para cada subgrupo de estudiantes. Sin embargo, uno de los fundamentos es la naturalización de la violencia sustentada en “llevarse pesado”, y donde “aguantarse” surge en el acuerdo entre pares, que tiene su respaldo en patrones de género tradicionales, o cómo diría Miedzian (1996), es un tipo de masculinidad que conduce a la violencia, porque de ahí se legitima la “hombría” que conduce a la aceptación y glorificación de la violencia, pues desde la infancia se enseña a los hombres a demostrar su masculinidad a través de distintos actos, ya sea utilizando el cuerpo o el lenguaje (Miedzian, 1996 en Fisas, 1998). De manera que una de sus consecuencias será la normalización la violencia sustentada en el juego de “aguante”

⁶³ El sexismo es una forma de discriminación basada en el sexo de las personas, se caracteriza por la supeditación de un sexo sobre el otro, es decir, por dar un trato desigual a alguien; generalmente, el sexismo muestra a la mujer como un ser inferior al hombre debido a las diferencias biológicas (CDHDF, 2007; INMUJERES, 2007c).

entre varones, que a la vez permite que suban los niveles de tolerancia hacia lo que puede considerarse como permitido.

La tercera problemática tiene que ver con el uso del lenguaje agresivo, homofóbico, sexista y en ocasiones excluyente, empleado a través del juego pesado de algunos varones de este grupo; sustentado en la validación de los roles y estereotipos hegemónicos entre el grupo de pares. El fundamento de la cuestión tiene que ver en el propio lenguaje, pues éste además de ser un medio de comunicación verbal para expresar pensamientos es una construcción social e histórica, que se aprende y se enseña; que permite a las personas nombrar el mundo en función de los valores imperantes en la sociedad (sexismo, homofobia, jerarquización, etcétera) (Meana, 2004). De tal modo que el lenguaje mediante sus prácticas dialógicas puede ser un elemento tanto de creación y acción como de destrucción y anulación (Fisas, 1998). Sus efectos directos serán el sexismo y el androcentrismo (donde impera el sexo masculino), el silencio sobre la existencia de las mujeres; la invisibilidad, el ocultamiento, la exclusión, el desprecio, el odio hacia las mujeres y hacia a otros hombres que se les considera como subalternos (Meana, 2004).

LOS ESPACIOS Y DINÁMICAS EN LAS QUE SE EXPRESAN LAS PROBLEMÁTICAS IDENTIFICADAS: Las problemáticas planteadas en el apartado anterior generalmente se presentan en las horas de clase cuando el profesorado está presente, aunque cuando el alumnado tiene alguna hora “libre” ya sea porque el docente se ausentó (y el grupo está solo en el salón de clase) la cuestión del juego pesado suele subir de nivel, incluso puede combinarse con el contacto de puños, empujones cuerpo a cuerpo o palmadas que se aplican en distintas partes del cuerpo del compañero.

Un subgrupo es el que suele iniciar los juegos agresivos en el salón de clase, pero otros subgrupos también suelen participar en estos; todos éstos conformados por varones. Cada grupo de pares tiene un líder, caracterizados por ser “buenos en algo”, sacan “buenas” notas, o tienen habilidad en el fútbol, y/o son carismáticos y divertidos. En cada subgrupo hay una serie de “seguidores”, algunos de ellos se definen como “rudos”, “que no se dejan”, participan en los juegos de manera verbal, pero cuando ya se han molestado pueden usar su cuerpo para responder a una burla que “no aguantaron”. Otros son “espectadores” acostumbran a participar en los juegos riéndose, haciendo sonidos afirmativos para apoyar

al amigo que se encuentra confrontándose verbalmente con otro de sus compañeros; otros son los “graciosos” o “burlones”, ellos participan en los juegos activamente, ya sea confrontándose con compañeros de su propio subgrupo o de otro subgrupo, hacen burlas sobre alguna característica o situación que pueda molestarle a su compañero, pero lo hacen de manera graciosa, invitando al resto del alumnado a reírse del juego de “burlas”. Finalmente, están los que son “displicentes”, son parte del grupo, no participan en los juegos, pero tampoco buscan frenarlo.

Las cosas sobre las que versan comúnmente los juegos entre los varones de los distintos subgrupos, son aquellas que consideran como un defecto, como el color de piel, por ejemplo, a los que son muy morenos les dicen “sombra o chocolate”; la estatura o el peso corporal también son pretexto de ridiculización, hacen comentarios como “enano”, “vales por dos”, no cabes en la silla”, “torta”, etcétera. También alguna discapacidad genera que se comience la “broma”, por ejemplo, a uno de los chicos le llaman “pata” porque el alumno no tiene un pie y usa prótesis; cuando un varón manifiesta debilidad o “falta de inteligencia” los otros le dicen burro” o hacen sonidos como si “rebuznará”, en el caso de la debilidad los varones les atribuyen a sus compañeros propiedades femeninas, les llaman con el nombre de su madre, le dicen muchacha, “perra”, prostituta, “chichis”, entre otros. Además, el ser “feo” o “guapo” también es un motivo para iniciar un juego verbal, por ejemplo, a alguien le pueden llamar “nariz”, manchas, dientes, etcétera.

Sin embargo, cualquier hecho o característica puede ser motivo para comenzar a bromear y jugar de manera verbal entre los varones. El juego se caracteriza por tener distintos niveles, puede iniciarse con una pequeña burla o “ataque” de un compañero hacia el otro, puede ser algo ofensivo que busque herir o algo que sea muy gracioso y quiera ridiculizar al compañero, por su parte el alumno que recibe la burla puede responderla o ignorar y quedarse callado, si la responde el juego puede subir de intensidad, uno a otro se dice cosas más ofensivas (en tono de chiste y de juego), lo que puede generar risa en el resto del alumnado del salón de clase, quienes están invitados a participar en el mismo como “público” (con carcajadas o sonidos como “tómala”, “huy” o ¡Sssh! Asimismo, para parar el juego pueden suceder varias situaciones, una de ellas es que llegue el docente al salón y comience la clase, otra es que uno de los participantes en el juego decida ya no responder a las burlas, y finalmente puede pasar que los participantes decidan continuar el

juego de manera física, es decir, se golpeen hombro a hombro, se reten con la mirada, se propinen puñetazos o se apliquen “llaves”, pero si este nuevo juego “pesado” sale de control podría comenzarse una riña que puede culminar en una verdadera pelea de golpes.

Por ejemplo, en una de las observaciones registradas en la clase de Historia (ver Anexo G) un alumno se levanta de su lugar, que está ubicado en uno de los extremos del salón de clase, para ir a jugar con su grupo de amigos que se encuentran sentados hasta el otro lado del salón; el alumno se acerca a sus compañeros y éstos se levantan de sus asientos, entre todos se empujan y se dicen groserías y burlas, como “chupamela”, “me besas el pene”. Pasados unos minutos, los alumnos regresan a sus lugares y se dispone a elaborar la actividad solicitada por la docente. De pronto un alumno se agacha a recoger algo que se le cayó, otro alumno hace un sonido fuerte como de un beso, el alumno se incorpora rápidamente, aguanta la burla y se ríe, la mayoría del alumnado también se carcajea. Al preguntarles a los varones sobre esta dinámica, explican que es un juego que se llama “besar el piso”, que alude a que un varón le besa el miembro a otro en forma simbólica.

Pero así como hay momentos de tensión y juegos pesados también hay momentos de colaboración, de convivencia pacífica tanto dentro como fuera del salón de clase, por ejemplo a la hora del receso la configuración de los subgrupos es diferente, por lo regular los varones suelen estar en las esquinas o tomando el fresco debajo de un árbol, caminan en todo el patio de recreo, no se burlan entre ellos, se mantienen tranquilos, se hacen bromas pero dejan de lado el juego pesado de golpes y groserías muy ofensivas; ellos dicen que es el momento de estar tranquilos y de “juntarse con los mejores amigos”. Mientras que en el salón cuando la clase les gusta, suelen trabajar, baja el nivel del juego verbal entre los subgrupos, y el alumnado se concentra en elaborar las actividades solicitadas, en muchas ocasiones se apoyan, forman parejas o quipos para ayudarse a resolver las mismas.

CAPÍTULO IV

EL PROCESO DE INTERVENCIÓN

En el siguiente capítulo se retoman las principales problemáticas identificadas y descritas en la fase diagnóstica de este trabajo, se laboró una propuesta de intervención con el propósito de mejorar la convivencia de un grupo de estudiantes en una escuela secundaria pública. La intervención fue elaborada en los meses de enero a abril de 2018 y puesta en práctica de mayo a julio del mismo año.

El proyecto de intervención pretendió propiciar un proceso educativo de sensibilización, para promover la equidad de género entre el alumnado de secundaria. No sólo se buscó la reconversión de los lugares tradicionales de género, sino también el reconocimiento de las diferencias de todas y todos como válidas y coexistentes en el espacio áulico.

La importancia de realizar un dispositivo de intervención no sólo radicó en que las personas acumularán destrezas y conocimientos, sino en impulsar las dimensiones del saber ser y el saber convivir con las otras/os. Es decir, brindar los medios para el ejercicio de una ciudadanía activa, para que las personas tomarán conciencia de sí mismas, de su entorno y su función social (Yuren, 2005).

Es así que, para Yuren (2005) un dispositivo en educación es un conjunto de elementos conformado por actores, objetivos, actividades, recursos, reglas, interacciones, que, al ponerse en movimiento, conducen al logro de una finalidad educativa determinada, la cual responde o a una demanda social o bien a necesidades individuales (p. 32).

La finalidad del dispositivo⁶⁴ de intervención es que el alumnado reflexione sobre su praxis y como ésta puede transformar el contexto natural o sociocultural que le rodea, al generar un proceso de transformación para sí y para otros/as. Porque al llevar a cabo la intervención puede que se rompa el estado de “equilibrio” experiencial en las personas⁶⁵. Pues, la configuración de cada uno/a dependerá de su propia actividad y esfuerzo; acto que

⁶⁴ Para Yuren (2005) un dispositivo de intervención debe contemplar una serie de disposiciones de las personas, es decir, de su mundo objetivo (o conjunto de hechos), de su mundo social (o conjunto de relaciones interpersonales) y su mundo subjetivo (o conjunto de vivencias), han de enfocarse en capacitar a las personas como sujetos éticos, que cuiden de sí.

⁶⁵ Puede suceder que el sujeto se resista al cambio, no ocurra mucho y prefiera volver a su equilibrio preliminar.

no se realiza de manera individual, sino a través de un proceso llamado socialización, en el que su identidad se elabora a partir de la relación con otros/as, con las identificaciones que se susciten y la praxis educativa.

Es por ello, que de acuerdo con Yuren (2005) la planificación y puesta en marcha del dispositivo de intervención ha de contemplar una serie de actividades y estrategias educativas que se encaminan en la formación del alumnado que realiza las mismas; por su parte el o la docente ha de cumplir el rol de “acompañante” para estimular su construcción y la de su estudiantado.

El dispositivo planeado en esta intervención se basa en un dispositivo formal (Yuren, 2005), ya que forma parte de los programas de estudio de la asignatura de Formación Cívica y Ética de tercer grado. Mismo que se reconstruyó con el propósito de fomentar desde una perspectiva de género, el trabajo del alumnado sobre sí mismo y sus relaciones con los otros/as.

El dispositivo de intervención está vinculado a una serie de problemáticas relacionadas con la convivencia y el género en una escuela secundaria, el que fue organizado en dos partes:

La primera constituida por el “Taller de convivencia y género en tercer grado de educación secundaria”, que estuvo basado en el *Programa Nacional de Convivencia Escolar para el ciclo escolar 2017-2018*⁶⁶, implementado en la asignatura de Tutoría de tercer grado, impartida una vez a la semana. A la par, se desarrolló el “Proyecto: postura ética ante los roles y estereotipos de género en la educación secundaria”, realizado en la asignatura de Formación cívica y ética II (bloque V), como parte del *Programa de estudio 2011. Formación Cívica y Ética*⁶⁷, cursada por el alumnado cuatro veces a la semana. Ambas actividades fueron observadas como áreas de oportunidad, aplicadas paralelamente durante los meses de mayo a julio de 2018, en el grupo de estudiantes de educación secundaria de tercer grado con el que se efectuó el diagnóstico de esta investigación.

⁶⁶ Ver en: SEP (2016). *Guía para el docente. Talleres de convivencia. Educación secundaria del programa nacional de convivencia Escolar*. 20 de enero de 2018. Sitio web: <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/379686/PNCE-GUIA-DOC-SECU-BAJA.pdf>

⁶⁷ Ver en: SEP (2011). *Programas de estudio 2011. Formación Cívica y Ética*, 12 de octubre de 2018. Sitio web: <https://nivelacionplandeestudio2011.files.wordpress.com/2011/09/fcyesecc11.pdf>

Las áreas de oportunidad que se consideraron para ejecutar el dispositivo de intervención fueron las asignaturas de Tutoría, Formación cívica y ética, como las materias de Educación Artística y español, todas impartidas en tercer grado, en las que se empleó un trabajo transversal y colaborativo con perspectiva de género. Los objetivos de la intervención fueron:

OBJETIVO GENERAL

- Problematizar los roles y estereotipos hegemónicos de género entre el alumnado de un grupo de tercer grado de secundaria, para promover la igualdad de género y la socialización de la convivencia respetuosa y pacífica.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Profundizar entre el estudiantado el conocimiento de sí mismo, para fomentar sus potencialidades a través de la expresión corporal y verbal desde una perspectiva de género.
- Desarrollar sensibilidad y creatividad entre el alumnado, a través de la creación artística, para superar prejuicios y estereotipos de género tradicionales, tipos de convivencia “pesados” y excluyentes.

3.4 HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UN DISPOSITIVO DE INTERVENCIÓN

Las niñas, los niños y las/os jóvenes en un marco de derechos humanos requieren desarrollarse en un entorno agradable y libre de violencia. Sin embargo, suele ser común que en las aulas surjan eventos de segregación entre pares, que son expresados en agravios entre el alumnado a través de los chistes, las burlas y comentarios que plasman los estereotipos tradicionales de “lo masculino” y de “lo femenino”. Así como aquellas cosas que son consideradas como “defectos” del otro o de la otra, ya sea por tener un determinado color de piel, tener cierta condición social o una discapacidad.

Es por ello que ante este tipo de contextos se requiere una práctica docente activa y situada que permita generar otro tipo de convivencia entre hombres y mujeres, libre de exclusión, violencia y sexismo.

Ante ese contexto se consideró necesario indagar y trabajar en las desigualdades de género entre un grupo de alumnos y alumnas; para visibilizar y validar aquellas formas de ser hombre y de ser mujer veladas, excluidas y rechazadas. Ya que ello permitiría desnaturalizar la exclusión a través del fomento de una ciudadanía tolerante e incluyente (UNFPA, 2010). Así que se consideró que tener una mirada crítica a los roles y estereotipos tradicionales de género, como a las formas de relacionarse hombres y mujeres en la escuela, tendría como consecuencia la generación de empatía, la vivencia de otras formas de convivir, el goce de una vida escolar, personal y social más satisfactoria.

Es así que el trabajo e intervención se plateó en dos bloques, que contienen distintas actividades cada uno, como se enuncia a continuación:

PROYECTO: POSTURA ÉTICA ANTE LOS ROLES Y ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA:

- Taller de lenguaje incluyente
- La otra rola
- El refrán incluyente
- Mis juegos y juguetes no tradicionales

TALLER DE CONVIVENCIA Y GÉNERO EN TERCER GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

- Detectives del conocimiento, imágenes y conceptos.
- El Mural interactivo. Una crítica a los roles y estereotipos de género. “Todos juntos para construir un discurso”.
- Mini-performance de crítica “Contando historias”
 - “No hay reyes ni reinas en el hogar”
 - “Quiénes son los reyes y reinas en el trabajo”
 - “Para dejar de ser cavernícolas”
 - “¿Hay ganadores/as?”

- “La calle y los vampiros acosadores”
 - “Las y los guerreros de la secundaria”
- Exposición de todas las actividades mencionadas anteriormente en la museografía titulada “Postura ética ante los roles y estereotipos de género en la educación secundaria, ciclo escolar 2017-2018”.

3.5 PROYECTO: POSTURA ÉTICA ANTE LOS ROLES Y ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Se implementó el *Proyecto: Postura ética ante los roles y estereotipos de género en la educación secundaria* (ver Anexo H) en los meses de mayo a junio de 2018 en el grupo de tercer grado de secundaria en el que se elaboró el diagnóstico de este trabajo. Los objetivos generales del taller se centraron en problematizar los roles y estereotipos hegemónicos de género entre el alumnado para que fueran visibilizados, deconstruidos y reconfigurados a partir de las actividades implementadas en el taller; para originar un tipo de convivencia inclusiva y colaborativa. Promoviendo entre el alumnado actividades artísticas, escritas y performativas, con el fin de superar prejuicios, estereotipos, tipos de convivencia agresivos y excluyentes; en las que el alumnado desarrolló una serie de productos creativos y críticos, que fueron expuestos en una museografía al término del bimestre, en el mes de julio de 2018.

En la primera semana del *Proyecto*, del 01 al 04 de mayo de 2018, en la que durante cuatro sesiones se impartió el tema “Lenguaje y sexismo” tomándose como referencia el manual de las *10 recomendaciones para el uso no sexista del lenguaje*⁶⁸ con el objetivo de implementar entre el alumnado una serie de recomendaciones para el uso del lenguaje incluyente entre hombres y mujeres. Los contenidos temáticos estudiados del *Manual*

⁶⁸ Ver en: Conapred. (2009). *10 recomendaciones para el uso no sexista del lenguaje*. 19 de febrero de 2018, de Textos del caracol. Sitio web: https://www.conapred.org.mx/userfiles/files/11.2_Diez_recomendaciones_para_el_uso_no_sexista_del_lenguaje_2009.pdf

fueron: 1) uso del genérico universal; 2) uso de abstractos; 3) uso de artículos y pronombres; 4) uso de diagonales y paréntesis; 5) uso de títulos académicos y ocupaciones; 6) uso de las formas de cortesía; 7) uso de la arroba @; 8) significados sexistas; 9) uso de imágenes no sexistas; 10) lenguaje gestual; y un glosario general. Los productos elaborados por el alumnado fueron ejercicios escritos y orales, realización de esquemas, participación en discusiones sobre el tema del sexismo en el lenguaje; los materiales utilizados para esta actividad fueron: el manual de las 10 recomendaciones, el cuaderno de trabajo del alumnado y el pizarrón de clase.

En el primer día de clase del taller el alumnado refirió que nunca había escuchado la palabra “sexismo” y que desconocía el uso del lenguaje incluyente. En ésta sesión se definió el concepto de sexismo, y se habló de la importancia de estudiarlo y emplearlo en la vida cotidiana. Posteriormente, en el transcurso de las clases el alumnado se mostró interesado y participativo ante las recomendaciones abordadas del *Manual*, sin embargo, los ejercicios y los ejemplos tenían que repetirse más de una vez, dado que el estudiantado no lograba comprender porque una frase o una palabra tenían un significado sexista. Al finalizar las cuatro sesiones, el alumnado logró entender e identificar palabras y frases sexistas de manera básica, asimismo comenzó a expresarse utilizando un lenguaje incluyente en el que se nombran a todos y todas; finalmente el alumnado tuvo un acercamiento a ejemplos de imágenes sexistas y no sexistas, y el empleo del lenguaje gestual (sexista).

La importancia de iniciar el *Proyecto* acercando al alumnado a las formas de lenguaje y expresiones sexistas, fue para que éste pudiera identificar cómo en el vocabulario se construyen y refuerzan estereotipos de género tradicionales, que al mismo tiempo sustentan la violencia y subordinación hacia las mujeres, que además perpetúan patrones de comportamiento femeninos y masculinos. Entonces, fomentar entre el alumnado el empleo del lenguaje incluyente y no sexista en el espacio áulico, por un lado, estableció nuevas formas de relacionarse y nombrarse a través del lenguaje, posibilitando una convivencia más igualitaria, basada en el respeto, la inclusión y la no violencia entre hombres y mujeres; por otro lado, brindó las herramientas básicas al estudiantado para que pudieran realizar las actividades que se implementaron posteriormente en esta intervención.

En la segunda semana, del 07 al 11 de mayo de 2018 se realizó la actividad “la otra rola”, el objetivo de ésta fue identificar y problematizar los roles y estereotipos tradicionales de género en diversas canciones de “moda” y “clásicas”, para que el estudiantado al retomar las *10 recomendaciones* del uso de un lenguaje incluyente y no sexista pudiera reconstruirla, para transmitir un mensaje basado en el respeto, igualdad y valorización de las distintas formas de ser hombre y mujer.

Se inició la actividad precisando la relación entre la música y el lenguaje sexista, por su parte, el alumnado refirió que no habían pensado que a través de las canciones se transmitían mensajes negativos, violentos y discriminatorios. Después, en el pizarrón de clase se anotó el fragmento de dos canciones, los alumnados junto con la docente analizaron las canciones, se identificaron las palabras y frases sexistas, así como el significado de las mismas. Luego, la docente y el estudiantado realizaron la compilación de 20 canciones en las que se incluyeron: La muda; Cuatro babys; La planta; Todas mueren por mí; Por ser tu mujer; Me importa poco; La ingrata; El carrito; Bonita; Pa' que la meneen; Te estoy engañando con otra; Ojalá que te mueras; Necesito; El carro de basura; Mujeres; Hay que pegarle a la mujer; Lo mejor de tu vida; Mátalas; El apagón; Ahora resulta.

En la segunda clase, el alumnado fue distribuido en equipos mixtos, de manera aleatoria se le entregó a cada uno una copia de algún fragmento de las canciones seleccionadas, los/las alumnos/as por su parte reunidos en equipo, analizaron e identificaron el lenguaje sexista y los roles y estereotipos de género tradicionales que éstas promueven.

Concluido lo anterior, durante las clases restantes, estudiantes y docente, elaboraron una contrapropuesta de la canción, es decir, se cambiaron palabras u oraciones de ésta para transformar el mensaje de la letra original. Como material de apoyo para la actividad, el estudiantado consultó un diccionario de sinónimos y antónimos. Asimismo, al finalizar la cuarta clase, las y los estudiantes produjeron 30 fragmentos de las distintas canciones, tituladas: La que habla; Cuatro prepas; Cuatro materias; Cuatro postres; El corazón; Ninguna muere por mí; No necesito ser tu mujer; Me importas mucho; Ingrato; El carrito de helados; El olvido; El carrito de juguete; Estudiosa; Para divertirse; Otro libro; Ojalá que vivas; Ojalá que florezcas; Un chef; El carro de la esperanza; La evolución; Hay que

respetar a la mujer; Hay que amar a la mujer; Lo mejor de mi vida he sido yo; Coméntelos; La violación; éstas fueron recopiladas para elaborar una antología que fue expuesta en la *Museografía* final de este proyecto.

Cabe mencionar que para la realización de esta actividad se tuvo la colaboración de la profesora de la asignatura de español de tercer grado, la docente hizo la revisión de coherencia, cohesión textual y de contenido de las contrapropuestas que el estudiantado trabajó.

La realización de esta actividad resultó ser un reto, aunque se tuvo el apoyo de la profesora de Español y sólo se trabajaron con fragmentos de las canciones, al inicio de ésta al alumnado le resultó complicado entender cómo se tenía que hacer la transformación de las mismas, pues a pesar de haberse familiarizado con las herramientas del lenguaje incluyente, poner en práctica dichos conocimientos no fue tarea sencilla; por lo que requirió que al alumnado se le dieron varias asesorías individuales tanto en las clases de Formación Cívica y Ética como de Español para que elaborarán su contrapropuesta.

Asimismo, que las y los estudiantes comprendieran que las canciones sustentan el sexismo, la violencia, los roles y los estereotipos tradicionales de género, fue parte de un proceso de reflexión en el que las docentes tuvieron que acompañar al alumnado.

Cabe decir que, suscitar el proceso creativo y de escritura para esta actividad entre las y los escolares al principio no resultó fácil, pero las docentes al centrarse en los intereses del alumnado y en sus propias herramientas del lenguaje lograron que se concluyeran los trabajos; lo que representó una experiencia satisfactoria tanto para las y los estudiantes como para las docentes, dado que fue posible elaborar una serie de propuestas interesantes y creativas.

Lo importante de realizar este trabajo no consistió en que el estudiantado dejará de escuchar este tipo de canciones, sino que las valorará de otra forma, es decir, que lograrán reflexionar sobre los contenidos de las mismas e identificarán que éstas perpetúan modelos viriles de poder, de dominio y de supeditación sobre la mujer, y que al mismo tiempo fomentan una feminidad de agrado, sumisión y de objeto de deseo para el varón.

TRANSCRIPCIONES DE LA ACTIVIDAD LA OTRA ROLA

VERSIÓN ORIGINAL	ADAPTACIÓN		
<p style="text-align: center;">La muda</p> <p><i>Quiero una mujer bien bonita callada que no me diga naaa que cuando me vaya a la noche y vuelva en la mañana no digaa naaa que aunque no le guste que tome se quede callada y no diga naa Ya no hables más y dame un beso Llego la hora del beso Llevamos como diez horas hablando y tú que bla bla blaaa</i></p> <p>Intérprete: Kevin Roldan</p>	<p style="text-align: center;">La que habla</p> <p>Quiero a una mujer bien inteligente que diga lo que piensa Que cuando me la encuentre en la mañana me platique de todo Que me diga lo que no le gusta y nunca se quede callada Dímelo todo y háblame de tus cosas Llego la hora de platicar Llevamos como diez horas hablando y tú me has contado todo</p>		
<p style="text-align: center;">Cuatro Babys</p> <p><i>Ya no sé qué hacer No sé con cuál quedarme Todas saben en la cama maltratarme Me tienen bien, de sexo me tienen bien Estoy enamorado de cuatro babies Siempre me dan lo que quiero Chingan cuando yo les digo Ninguna me pone pero Dos son casadas Hay una soltera La otra medio psycho y si no la llamo se desespera</i></p> <p>Intérprete: Maluma</p>	<p style="text-align: center;">Cuatro prepas</p> <p>Ya no sé qué hacer No sé a cuál irle Todas son buenas opciones Me pueden enseñar bien, de conocimientos todas están bien Estoy interesada en cuatro prepas Me piden muchos aciertos Pero estudio todo lo que puedo Ninguna me podrá poner peros Dos son de la UNAM Hay una del Poli La otra está medio lejos y si me apuro puedo llegar temprano</p>	<p style="text-align: center;">Cuatro materias</p> <p>Ya no sé qué hacer No sé cuál materia estudiar Todas las tengo reprobadas A ninguna le entiendo bien, a ninguna le entiendo bien Estoy reprobado en cuatro materias Siempre repruebo, aunque lo intento Ningún profe me pasa, aunque se lo pido En ninguna me ponen el seis Dos son de ciencias Hay una de español La otra de matemáticas uno y dos</p>	<p style="text-align: center;">Cuatro postres</p> <p>Ya no sé qué hacer No sé cuál comerme Todos saben mi paladar deleitarme Me satisfacen bien, de dulce todos están bien Estoy saboreando cuatro postres Siempre me como todo lo que quiero Pruebo todos los que yo digo Casi a ninguno les pongo pero Dos son pasteles Hay una dona de chocolate La otra media copa de helado y si no la como se derrite</p>
<p style="text-align: center;">La planta</p> <p><i>Si tú piensas que me has roto la maceta no te preocupes ya me acostumbre a regarla y ya te me estabas pasando de verde mañana te secas yo me consigo otra planta Pero que sea desértica, oh si, desértica pero que sea desértica, oh si, desértica así si la riego no, no me preocupo porque va estar muy bien así si la riego no, ya no me apuro como la regué contigo y que un solo jardinero recoja el fruto no como tú que ya estabas recogida y si es que otro se anima pues buena suerte a ver si no se espina</i></p> <p>Intérprete: Caos</p>	<p style="text-align: center;">El corazón</p> <p>Si tú piensas que me has roto el corazón No te preocupes me lo han roto muchas veces Y ya se nos estaba pasando el tiempo Mañana volvemos a ser libres y conocemos otro corazón Pero que sea frondoso, oh si, frondoso Pero que sea frondoso, oh si, frondoso Así si me enamoro no, no me apuro porque voy a estar muy bien Así si me enamoro no, no me apuro porque también viví el amor contigo Y que un día tu corazón recoja los frutos del amor No como pasó con nosotros que todo se marchitó Y si es que otros corazones se animan Pues buena suerte ojalá se enamoren de ti</p>		<p style="text-align: center;">Se pasó de listo</p> <p>Si tú piensas que me has roto el corazón No te preocupes ya me acostumbre Y ya te me estabas pasando de listo Mañana te marchas y yo me consigo a otro chavo Pero que sea divertido ¡oh sí! Divertido Pero que sea divertido ¡oh sí! Divertido Así si la riego no, ya no me apuro, como la regué contigo Y que una sola persona disfrute de sus sentimientos No como tú que ya no tenías sentimientos Y si otra quiere contigo Pues buena suerte a ver si te va bien</p>

<p style="text-align: center;">Todas Mueren por Mí</p> <p><i>Y es que es así (Todas mueren por mí, sí, sí, sí) Y es que es así Todas mueren por ti (Hasta tú, perra) Y es que es así (Todas mueren por mí, sí, sí) Y es que es así Todas mueren por ti</i></p> <p>Intérprete: Cartel de Santa</p>	<p style="text-align: center;">Ninguna muere por mí</p> <p><i>Y es que es así (Ninguna muere por mí, sí, sí, sí) Y es que es así No todas mueren por mi (ni tú, ni ninguna) Y es que es así (No todas mueren por mí, sí, sí) Y es que es así No todas mueren por mí</i></p>
<p style="text-align: center;">Por Ser Tu Mujer</p> <p><i>Yo, daría mis ojos por tenerte, Estar lejos de ti, Me hace más fuerte, No tengas miedo a esconderme, Yo, cargaría tu cruz a mi espalda, Guardaría tu voz en mis entrañas, Tus secretos bajo mi falda, Pero yo para ti, siempre seré la otra, Solo seré una sombra, De una vida junto a ti.</i></p> <p>Intérprete: Natalia Jiménez</p>	<p style="text-align: center;">No necesito ser tu mujer</p> <p><i>Yo, no daría mis ojos por tenerte, Estar lejos de ti, Me hace más fuerte, Yo no quiero esconderme de nadie Yo, nunca cargaría tu cruz en mi espalda, Sacaría mi voz desde mis entrañas, Mis secretos están guardados en mí memoria, Para ti yo no quiero ser la otra No quiero ser una sombra Una vida junto a ti no me importa</i></p>
<p style="text-align: center;">Me importa poco</p> <p><i>Tu eres la chancla que yo dejé tirada En la basura a ver quién te recoge Será muy buey el que por ti se enoje Me importa poco que me quieras o no Poco me importa que me quieras o no</i></p> <p>Intérprete: Antonio Aguilar</p>	<p style="text-align: center;">Me importa mucho</p> <p><i>Tu eres la amistad que yo encontré En mi camino ojalá me acompañes Será muy afortunado quien a ti te conozca Me importa mucho que me estimes Me importa mucho tu amistad</i></p>
<p style="text-align: center;">Bonita</p> <p><i>Dayme y el high Ella se tarda arreglándose un par de horas Llama a su amiga, no le gusta salir sola Y de la noche dejarse llevar, oh oh oh Se pone caliente cuando escucha este perreo Y yo también me pongo caliente si la veo Ella es bien bonita, por ahí tan solita Con esa cinturita, bailándome cerquita</i></p>	<p style="text-align: center;">Estudiosa</p> <p><i>Casi es de noche Ella se tarda estudiando un par de horas Llama a su amiga, no le gusta estudiar sola Y de la noche ocupar las horas, oh oh oh Se pone alegre cuando escucha esta canción Y yo también me pongo alegre al escucharla Ella es bien estudiosa, por ahí anda en la biblioteca Con esa dedicación, estudiando día a día</i></p>

Intérprete: J. Balvin, Jowell y Randy			
<p align="center">La Ingrata</p> <p><i>Ingrata, no me digas que me quieres No me digas que me adoras, que me amas, que me extrañas Que ya no te creo nada Ingrata, qué no ves que estoy sufriendo Por favor hoy no me digas que sin mí te estás muriendo Que tus lágrimas son falsas Tú desprecias mis palabras y mis besos Pues si quiero hacerte daño, solo falta que yo quiera Lastimarte y humillarte Ingrata, aunque quieras tú dejarme Los recuerdos de esos días, de las noches tan oscuras Tú jamás podrás borrarte Por eso ahora tendré que obsequiarte Un par de balazos pa' que te duela Y aunque estoy triste por ya no tenerte Voy a estar contigo en tu funeral</i></p> <p>Intérprete: Café Tacvba</p>		<p align="center">Ingrato</p> <p>Ingrato, no me digas que me quieres No me digas que me adoras, que me amas, que me extrañas Que ya no te creo nada Ingrato, qué no ves que estoy sufriendo Por favor hoy no me digas que sin mí te estás muriendo Que tus lágrimas son falsas Tú desprecias mis palabras y mis besos Pues si quiero olvidarte, solo falta que yo quiera dejar de pensarte Ingrato, aunque quieras tú olvidarme Los recuerdos de esos días, de las noches tan oscuras Tú jamás podrás borrarte Por eso ahora tendré que obsequiarte Un par de palabras pa' que me olvides Y aunque estoy triste por ya no tenerte Ya no voy a estar contigo hasta el final</p>	
<p align="center">El Carrito</p> <p><i>Vengo a decirle a la que no me supo amar que chingue a su madre ya la voy a abandonar La eché en un carrito que la fueran a tirar lejos muy lejos donde no vaya a apestar Pero mi orgullo es que yo no le sé rogar que chingue a su madre ya la voy a abandonar</i></p> <p>Intérprete: Cadetes de Linares</p>	<p align="center">El carrito de helados</p> <p>Vengo a decirle al vendedor de helados Que me venda uno de chocolate Ya lo voy a pagar con cambio ¡Detenga su carrito! Qué le voy a comprar Uno de chocolate y otro de vainilla No se vaya a arrancar Pero mi antojo no puede esperar ¡Que pare su carrito! Ya le voy a comprar</p>	<p align="center">El olvido</p> <p>Vengo a decirle a quien no me supo valorar Que se vaya porque no me supo apreciar Ya le voy a olvidar Le traje un carrito Para que le fuera a dejar Lejos muy lejos Con quien si pueda amar Pero mi razón es que yo sí sé valorar Que se vaya quién no me supo valorar Ya le voy a olvidar</p>	<p align="center">El carrito de juguete</p> <p>Vengo a decirle a quien no supo jugar Que se lleve su carrito Ya no quiero jugar Lo eché en una bolsa Que se lo lleve a su casa Lejos muy lejos Donde lo pueda guardar Pero mañana tal vez podamos jugar Que tenga ganas cooperar Le voy a volver a invitar</p>
<p align="center">Mujeres</p> <p><i>No sé quién las inventó No sé quién nos hizo ese favor Tuvo que ser dios Que vio al hombre tan solo Que sin dudarle Pensó en dos... en dos Dicen que fue una costilla Hubiese dado mi columna vertebral Por verlas andar</i></p>	<p align="center">La evolución</p> <p>No sé quién las creó No sé qué eslabón nos hizo ese favor Tuvo que ser Lucí Que vio a la humanidad tan solitaria Que sin dudarle Pensó en la diversidad... hombres y mujeres Dicen que fue de la evolución Hubiese dado un pedazo de mi historia Por verlas evolucionar</p>		

Intérprete: Ricardo Arjona		
<p align="center"><i>Pa' que la meneen</i></p> <p><i>Se maquilla, porque quiere sexo</i> <i>Se peina, porque quiere sexo</i> <i>Se compra ropa, porque quiere sexo</i> <i>Se perfuma, porque quiere sexo</i> <i>Te pidió el teléfono, porque quiere sexo</i> <i>Se atrevió a hablarle, porque quiere sexo</i> <i>Se ponen nerviosos, porque quieren sexo</i> <i>Se conocieron, porque querían sexo</i> <i>Te regaló chocolates y flores</i> <i>Una pecera llena de peces de colores</i> <i>Y trajo a los mejores mariachis de la plaza</i> <i>frente a tu casa</i> <i>Porque quiere sexo</i> <i>Le escribió un poema, porque quiere sexo</i> <i>Fueron al cine, porque quieren sexo</i> <i>Te sacó a bailar, porque quiere sexo</i> <i>¡Nadie lo dice pero todos quieren sexo!</i></p> <p>Intérprete: Residente</p>	<p align="center">Para divertirse</p> <p>Se maquilla, porque quiere salir a bailar Se peina, porque quiere verse bien Se compra ropa, porque quiere estrenar Se perfuma, porque quiere oler bien Te pidió el teléfono, porque quiere llamarte Se atrevió a hablarle, porque quiere platicar Se ponen nerviosos, porque apenas se conocen Se conocieron, porque fue casualidad Te regaló chocolates y flores Una pecera llena de peces de colores Y trajo a los mejores mariachis de la plaza frente a tu casa Porque quiere impresionarte Le escribió un poema, porque quiere expresarse Fueron al cine, porque quieren divertirse Te sacó a bailar, porque quiere moverse ¡Nadie lo dice pero todos quieren divertirse!</p>	
<p align="center"><i>Te Estoy Engañando con otra</i></p> <p><i>Te estoy engañando con otra</i> <i>Perdóname la adicción</i> <i>Cuando la falda es cortita</i> <i>Aumenta mi pulsación</i> <i>Cuando la morra me gusta</i> <i>Empeora la situación</i> <i>Te estoy engañando con otra</i> <i>No será la última vez</i> <i>El sexo es la medicina</i> <i>Para quitar el estrés</i> <i>Tengo mucho parecido</i> <i>Con don Mauricio Garcés</i></p> <p>Intérprete: Calibre 50</p>	<p align="center">Otro libro</p> <p>Estoy leyendo otro libro Perdóname la adicción Cuando la historia es larguita Aumenta mi imaginación Cuando el libro me gusta Mejora la situación Estoy leyendo otro libro No será la última vez La lectura es la medicina Para quitar el estrés Tengo mucho parecido Con Sor Juana Inés</p>	
<p align="center"><i>Ojalá que te mueras</i></p> <p><i>Ojala que te mueras, que se abra la tierra</i> <i>y te hundas en ella, que todos te olviden</i> <i>Ojala que se cierren las puertas del cielo</i> <i>y que todos te humillen, que se llene tu</i> <i>alma de penas</i> <i>Y entrenas te duelan, que más te lastimen.</i> <i>Ojalá que te mueras, que tu alma se valla</i> <i>al infierno</i> <i>y que se haga eterno tu llanto.</i> <i>Ojalá pagues caro el haberme engañado</i> <i>aun queriéndote tanto,</i> <i>que se claven espinas en tu corazón si es</i> <i>que aun tienes algo</i></p>	<p align="center"><i>Ojalá que vivas</i></p> <p>Ojalá que vivas, que se abra la tierra Y florezcas en ella, que todos te recuerden Ojalá se abran las puertas del cielo Y que todos te amen, que se llene tu alma de alegrías Que nunca sufras que no te lastimen Ojalá que vivas, que tu alma se vaya al cielo Y que se hagan eternas tus sonrisas Ojalá te recompensen por ser libre y amarte tanto Que se sane tu corazón ya que tienes</p>	<p align="center"><i>Ojalá que florezcas</i></p> <p>Ojalá que florezcas, que se abra la tierra Y crezcas en ella, que todos te rieguen Ojalá se abran las puertas del cielo y salgan los rayos del sol Y que todos te admiren, que se llenen tus raíces de vida Que nunca te marchites que no te lastimen Ojalá que florezcas, que tus ramas crezcan hasta el cielo y que se haga eterna tu belleza Ojalá florezcas tanto cada primavera Que se claven tus raíces en la tierra si es</p>

Intérprete: Grupo Pesado	demasiado	que aún tienes que aflorar
<p style="text-align: center;">Necesito</p> <p><i>Necesito a alguien Que me parche un poco que limpie mi cabeza Que cocine guisos de madre Postres de abuela que torres de caramelo... Si conocen alguien así, Yo se los pido Que me avisen porque es así totalmente Quien necesito</i></p> <p>Intérprete: Sui Generis</p>	<p style="text-align: center;">Un chef</p> <p>Necesito conocer a alguien Que me aconseje un poco Que me ayude a pensar Que me enseñe a cocinar Postres del recetario como torres de caramelo... Si conocen a un chef Yo se los pido Que me avisen porque es así lo que totalmente Yo necesito</p>	
<p style="text-align: center;">El carro de basura</p> <p><i>¡Silencio! que aquí viene el carro de limpieza lleno de armas servicios y violencia todos con una mentalidad muy clara perro marica y p*** que veamos si nos escapa pinko y lo matamos o por lo menos su susto le pegamos y así se dice esta noche coronamos</i></p> <p>Intérprete: Johnie All Stars</p>	<p style="text-align: center;">El carro de la esperanza</p> <p><i>¡Aplausos! que aquí viene el carro de la esperanza lleno de ilusiones y sueños todos con una mentalidad muy clara hombres y mujeres vámonos si se nos olvida algo luego lo buscamos o por lo menos por ahí lo encontramos y así se dice esta noche abordamos</i></p>	
<p style="text-align: center;">Hay que pegarle a la mujer</p> <p><i>De vez en diario hay que pegarle a la mujer para que sepa quién es el hombre Las hembras tienden a adueñarse del poder y que nos manden no tiene nombre No sean ingratos no les peguen a patadas hay que pegarles con la fuerza del amor hay que dejarlas suavcito desmayadas hay que pegarles en el mero corazón</i></p>	<p style="text-align: center;">Hay que amar a la mujer</p> <p><i>De vez en diario hay que amar a la mujer Para que sepa qué es el verdadero amor Las mujeres deben de amarse a cada momento Y que nos amen no tiene precio No sean tímidos no le teman a expresarles el amor Hay que acariciarlas con la fuerza del amor Hay que dejarlas poco a poco enamoradas Hay que darles todo el corazón</i></p>	<p style="text-align: center;">Hay que respetar a la mujer</p> <p><i>De vez en diario hay que respetar a la mujer Para que sepa que puede vivir segura Las mujeres deben respetarse en todos lados Y que se sientan seguras es lo mejor No sean inconscientes no les falten al respeto Hay que respetarlas con las palabras Hay que dejarlas que vivan libres Hay que respetarlas con todo el valor</i></p>

<p>Intérprete: La Lupita</p>		
<p>Lo mejor de tu vida</p> <p><i>Fuiste mía, sólo mía, mía, mía, cuando tu piel era fresca como la hierba mojada. Lo mejor de tu vida me lo he llevado yo, lo mejor de tu vida lo he disfrutado yo.</i></p> <p>Intérprete: Julio Iglesias</p>	<p>Lo mejor de mi vida he sido yo</p> <p>Soy mía Sólo mía Mía, mía Cuando mi piel era fresca Como la hierba mojada Lo mejor de mi vida Me lo he llevado yo Lo mejor de mi vida Lo he disfrutado yo</p>	
<p>Mátalas</p> <p><i>Amigo qué te pasa estás llorando Seguro es por desdenes de mujeres No hay golpe más mortal para los hombres Que el llanto y el desprecio de esos seres Amigo voy a darte un buen consejo Si quieres disfrutar de sus placeres Consigue una pistola si es que quieres O cómprate una daga si prefieres Y vuélvete asesino de mujeres Mátalas Con una sobredosis de ternura Asfíxialas con besos y dulzuras Contágialas de todas tus locuras</i></p> <p>Intérprete: Alejandro Fernández</p>	<p>Cómelos</p> <p>Amigo qué te pasa estás llorando Seguro es la falta de bombones No hay golpe más mortal para los hombres Que la falta y la abstinencia a los dulces Amigo voy a darte un buen consejo Si quieres disfrutar de sus placeres Consigue una bolsa de caramelos si es que quieres O cómprate un kilo si prefieres Y vuélvete devorador de caramelos Cómelos Con una sobredosis de azúcar Devórate unos besos y unas dulzuras Contágate de toda esa azúcar</p>	
<p>El Apagón</p> <p><i>Iba sola por la calle Cuando vino de pronto Un apagón Vale más que yo me calle La aventura que a mí me sucedió Me tomaron por el talle Me llevaron al cubo de un Zaguán Y en aquella oscura calle Ay, que me sucedió.</i></p> <p><i>Con el apagón...que cosas suceden Que cosas suceden.... con el apagón Con el apagón...que cosas suceden Que cosas suceden.... con el apagón</i></p> <p><i>Me quedé muy quietecita en aquella Terrible oscuridad ¡Y una mano ay! Ligerita Me palpo con confianza y libertad Si el peligro estaba arriba</i></p>	<p>La violación</p> <p>Iba sola por la calle Cuando vino de pronto Un agresor Más vale que yo hable La agresión sexual que a mí me sucedió Me tomaron por el talle Me llevaron al cubo del zaguán Y en aquella oscura calle Hay la agresión sexual que a mí me sucedió</p> <p>Nadie dice nada en una violación En una violación nadie dice nada Nadie dice nada en una violación En una violación nadie dice nada</p> <p>No me quedé quietecita en aquella Terrible situación ¡Y una mano ay! Ajena a mí Me tocó con violencia y agresión Si el peligro estaba arriba</p>	

<p><i>Acá abajo la cosa andaba peor</i> <i>Fue tan fuerte la ofensiva</i> <i>¡Ay!..... Que me sucedió</i> Intérprete: Yuri</p>	<p>Acá abajo estaba sucediendo la agresión Fue tan fuerte el ultraje ¡Hay! Ese hombre me violó</p>
--	--

Pasando a la siguiente actividad, en la tercera semana del 14 al 18 de mayo de 2018 se revisó el tema de las “Construcciones y representaciones de los roles y estereotipos de género en los refranes y dichos populares”, con el objetivo de analizar los mensajes y significados de género que encierran algunos refranes y dichos populares, e identificarlos como parte de las representaciones culturales que crean imaginarios de desigualdad y exclusión.

Las actividades llevadas a cabo en las cuatro clases fueron: 1) Definir al refrán y el dicho popular; 2) crear una lluvia de ideas de refranes mexicanos sexistas; 3) Identificación de mensajes sexistas, misóginos, de violencia, estereotipados y discriminatorios en los refranes; 4) elección de un refrán por estudiante para ser transformado y representado mediante un dibujo.

Para la cuarta semana del 21 al 24 de mayo de 2018, durante cuatro clases se realizó la actividad titulada “El refrán incluyente”, el objetivo de ésta fue la elaboración de un “contrarefrán” o dicho popular, es decir, el alumnado debía cambiar los significados de los mismos. En una clase preliminar el alumnado había escogido un refrán o dicho para trabajarlo durante esta semana, estos fueron: “La suerte de la fea la bonita la desea”; “a las mujeres, ni todo el amor ni todo el dinero; “todos los hombres son iguales”; “mujer al volante, peligro constante; “aunque la mona se vista de seda, mona se queda; “quien bien te quiere te hará llorar”; “de la mala mujer no te guíes, y de la buena no te fíes”; “Vieja el que llegue al último”; “Los hombres no lloran”; “El hombre llega hasta donde la mujer quiere”; Detrás de un gran hombre siempre hay una gran mujer; “calladita de vez más bonita”; dinero mata carita; La mujer, como las escopetas, cargadas y en la cocina; “Tenía que ser

vieja”. De manera que a lo largo de las sesiones las y los estudiantes realizaron la reescritura de los mismos, como la elaboración de los bocetos en los que plasmaron su propuesta en dibujo.

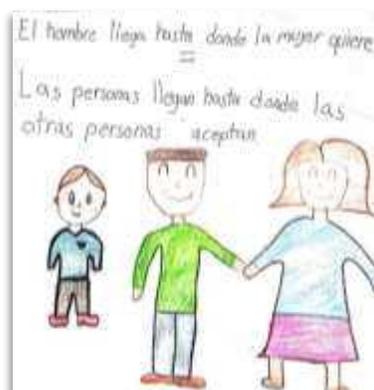
El alumnado elaboró 30 refranes y/o dichos populares incluyentes ilustrados, en los que se destacan frases como: “Todas tenemos suerte”, “Las mujeres necesitan más que amor y dinero para ser felices”; “todos los hombres son diferentes”; “todas las personas somos diferentes”; “todos somos diversos”; “persona ebria al volante, peligro constante”; “humano al volante, precaución constante”; “principiante al volante, riesgo constante”; “quien bien te quiere no te hará llorar”; “quien te ama te hará feliz”; “las personas llegan hasta donde las otras personas aceptan”; “de las malas personas no te guíes y de las buenas no te fíes”; “Lento/a quien llegue al último”; “Los hombres también lloran”; “A lado de una gran persona siempre puede haber otra gran persona”; “persona lenta la que llegue al último”; “a la mujer todo el amor y todo el respeto”; “Tenía que ser esa persona”; “todos podemos competir por las mismas metas”; “no todos los hombres son iguales”; la suerte que tiene una chica, otra igual la puede tener; “todos debemos ser precavidos al conducir”; “hablando te vez más bonita”; “para enamorarse no importa que tan grande es su billetera sino que tan grande es su corazón”; “quien te quiere nunca te va a hacer sufrir”; “las mujeres como unas guerreras activas y valientes”; “la suerte de la morena, la güera no la desea”; “si la chica se viste de seda, hermosa se ve”.

Está actividad fue efectuada en colaboración con la profesora de la asignatura Arte de tercer grado, en su clase el alumnado trabajó la ilustración de los “contrarefranes y dichos populares”; el producto final fue una antología que fue expuesta en la *Museografía* en el mes de julio.

El llevar a cabo este trabajo fue dificultoso al inicio, puesto que el alumnado no estaba muy familiarizado con los refranes y dichos populares. Si bien son expresiones que los adultos ocupan cotidianamente, las y los adolescentes no suelen hacerlo. Sin embargo, realizar una propuesta fue una tarea más sencilla, ya que el estudiantado había elaborado un trabajo similar en la actividad “La otra rola”; lo complejo fue que el alumnado plasmará en una imagen el mensaje que buscaban transmitir en sus nuevas frases. En este sentido, el apoyo de la profesora de Artes fue de gran ayuda, ya que ella orientó y motivó la creatividad en el alumnado para que éste ilustrara sus propuestas.

Lo significativo de esta labor fue que el estudiantado reconoció que hay frases que son transmitidas de generación en generación a través del lenguaje popular que todos y todas ocupamos cotidianamente; pero que reproducen desigualdad, exclusión, sexismo y modelos de comportamiento binarios para hombres y mujeres. Así pues, al concluir el trabajo las y los alumnos pudieron transformar dichas expresiones, no sólo al reescribir las mismas, sino también al reelaborar el mensaje a través de la creación de imágenes propias, que buscaron ser incluyentes y apegadas a las realidades que viven las personas, alejadas de generalizaciones.

IMÁGENES DE LA ACTIVIDAD EL REFrán INCLUYENTE



Refrán original: “El hombre llega hasta donde la mujer quiere”.

Refrán adaptado: “Las personas llegan hasta donde las otras personas aceptan”.

Refrán original: “La suerte de la fea, la bonita la desea”.

Refrán adaptado: “La suerte que tiene una persona, otra persona puede tenerla”.



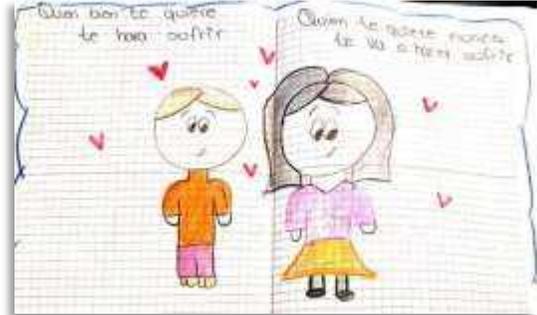
Refrán original: “Dinero mata carita”

Refrán adaptado: “Para enamorarse no importa que tan grande es su billetera, sino que tan grande es su

Frase original: “Calladita te ves más bonita”.

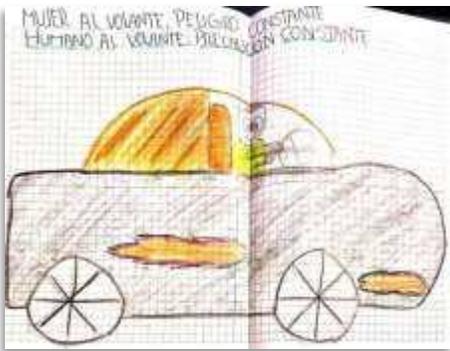
Frase adaptada: “Hablando te ves más bonita”.

corazón”.



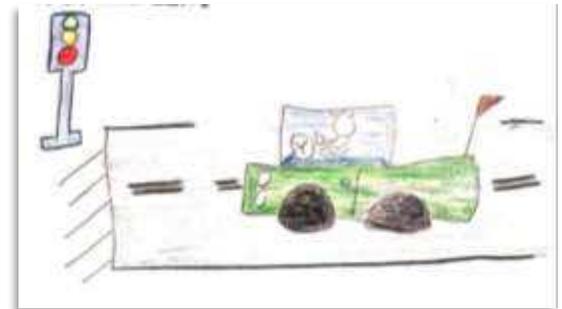
Frase original: “Los hombres no lloran”.
Frase adaptada: “Los hombres también lloran”.

Refrán original: “Quien bien te quiere te hará sufrir”.
Refrán adaptado: “Quien te quiere nunca te hará sufrir”.



Refrán original: “Mujer al volante, peligro constante”.
Refrán adaptado: “Humano al volante, peligro constante”.

Refrán original: “La suerte de la fea, la bonita la desea”.
Refrán adaptado: La suerte no existe, tus esfuerzo te harán a ti mismo”.



Refrán original: “Vieja el que llegue al último”.
Refrán adaptado: “Todos podemos competir por las mismas metas sin importar quien llegue primero o al último”.

Refrán original: “Mujer al volante, peligro constante”.
Refrán adaptado: “Personas inexpertas al volante, precaución constante”.

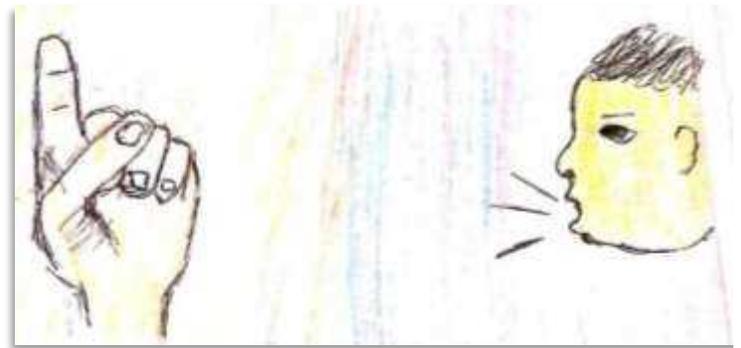


Refrán original: “La mujer, como las escopetas, cargadas y en la cocina”.

Refrán adaptado: “La mujer debe estar fuerte, alerta y preparada”.

Refrán original: “A la mujer ni todo el amor, ni todo el dinero”.

Refrán adaptado: “A la mujer todo el amor y todo el respeto”.



Refrán original: “Dinero mata carita”

Refrán adaptado: “Para enamorarse no importan que tan grande sea su billetera, sino que tan grande es su corazón”.

Frase original: “Calladita te ves más bonita”.

Frase adaptada: “Levantar la mano para respetar la opinión de los demás”.

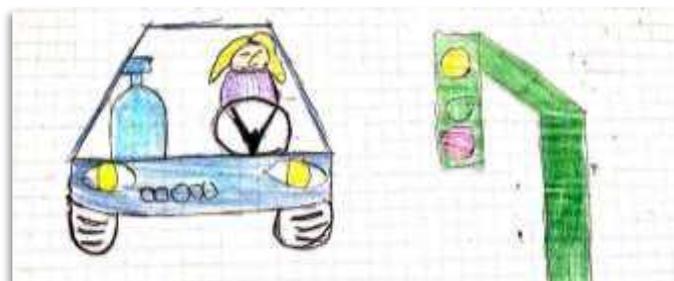




Refrán original: “Vieja el que llegue al último”.
Refrán adaptado: “Persona lenta la que llegue al último”.



Refrán original: “La suerte de la fea, la bonita la desea”.
Refrán adaptado: “La suerte que tiene una chica, otra igual la puede tener”



Refrán original: “Mujer al volante, peligro constante”.
Refrán adaptado: “Todos debemos ser precavidos al manejar”.



Refrán original: “Quien bien te quiere te hará sufrir”.
Refrán adaptado: “Quien bien te ama, te hará feliz”.



Refrán original: “Vieja el que llegue al último”.
Refrán adaptado: “Todos podemos competir por las mismas metas”.



Frase original: “Todos los hombres son iguales”.
Frase adaptada: “No todos los hombres son iguales”.



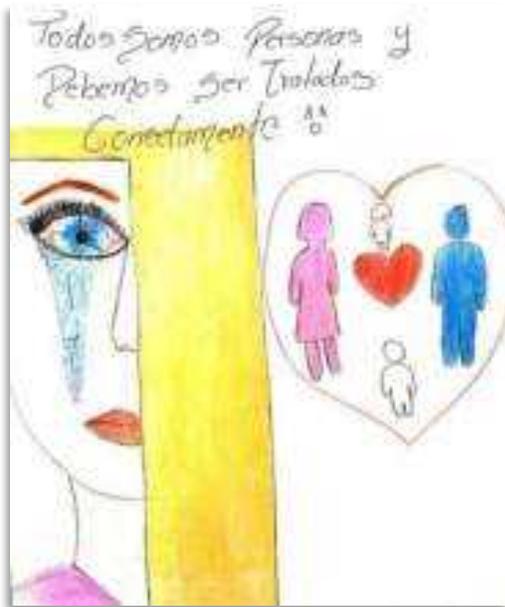
Frase original: “Pegas como niña”.

Frase adaptada: “Todos tenemos diferentes virtudes y capacidades”.



Refrán original: “Quien bien te quiere te hará sufrir”.

Refrán adaptado: “Quien te quiere te hará feliz”.



Refrán original: “Quien bien te quiere te hará sufrir”.

Refrán adaptado: “Todos somos personas y debemos ser tratados correctamente”.



Frase original: “Todos los hombres son iguales”.

Frase adaptada: “Todas las personas son diferentes”.



Refrán original: “La mujer, como las escopetas, cargadas y en la cocina”.

Refrán adaptado: “Las mujeres como unas guerreras activas y valientes”

Frase original: “Detrás de un gran hombre siempre hay una gran mujer”.

Frase adaptada: “A lado de una persona siempre puede haber otra gran persona”.

Para la quinta semana, del 28 al 01 de junio de 2018, se revisó el tema de los “Juguetes y la construcción de estereotipos de género”, con el objetivo de analizar las valoraciones socioculturales que los juguetes promueven. En estas sesiones se elaboró un glosario para definir los conceptos de género, rol, estereotipo, y juguete, se revisó la relación histórica entre los juguetes y el género, y cómo éstos sostienen roles y estereotipos de género binarios; se utilizó una presentación de *Power Point* para ejemplificar los tipos de juegos y juguetes tradicionales, y se hizo el visionado de tres vídeos para que el alumnado observará propuestas de juegos y juguetes que transgreden modelos de género binarios⁶⁹.

En la sexta semana del 04 al 08 de junio de 2018 se llevó a cabo la actividad “Mis juegos y juguetes no tradicionales”, con el objetivo de promover la valoración de la diferencia e igualdad entre hombres y mujeres a través de la elaboración de juguetes que transgredieran los roles y estereotipos acostumbrados. En la primera sesión el alumnado eligió el juguete que reconstruiría desde una perspectiva de género; escogiendo la elaboración de “muñecas/os no tradicionales”. Después, se elaboró una lluvia de ideas

⁶⁹ Ver en: Audi Spain (17 de diciembre de 2016). La muñeca que eligió conducir. 05 de mayo de 2018, de YouTube. Sitio web: <https://www.youtube.com/watch?v=V-siux-rWQM>; y Ekilikua Juegos (25 de noviembre de 2014). Campaña "Reigual": Juguetes que nos ayuden a crecer" EKILIKUA. 14 de mayo de 2019, de YouTube. Sitio web: <https://www.youtube.com/watch?v=GTTsHkmtmxV0&feature=youtu.be&t=8>



Fotografía 3. Juegos elaborados por otros grupos de tercer grado: “Serpientes y escaleras con perspectiva de género”.

Fotografía 4. Juegos elaborados por otros grupos de tercer grado: “Las/os damas/os chinos”.

3.6 TALLER DE CONVIVENCIA Y GÉNERO ENTRE ESTUDIANTES

A la par de que se efectuó el *Proyecto: Postura ética...* también se llevó a cabo el **Taller de convivencia y género en tercer grado de educación secundaria** (ver Anexo I), durante nueve clases de *Tutoría*, impartidas sólo los días jueves de cada semana, iniciando el 03 de mayo y finalizando el 28 de junio.

De la sesión uno a la dos se desarrolló la actividad “Detectives del conocimiento. Imágenes, canciones y conceptos”, donde se revisó el tema “Los roles y estereotipos de género en el lenguaje y la identidad”. El objetivo fue que las y los estudiantes del grupo tercer grado de secundaria problematizará y visibilizará los roles y estereotipos hegemónicos de género; para promover una convivencia entre hombres y mujeres incluyente, colaborativa en la que se valorará la pluralidad humana.

Es así que el alumnado elaboró un marco conceptual para reflexionar la noción de género, los roles y los estereotipos femeninos y masculinos, a partir del uso de elementos

visuales (fotografías, dibujos e imágenes de revistas) y escritos (fragmentos de canciones y frases), que fueron plasmados en una serie de “Cárteles críticos” que el alumnado elaboró.

Para esta actividad el alumnado fue dividido en seis equipos mixtos, de cuatro o cinco integrantes, de manera preliminar, se les solicitó que investigarán los conceptos de género, rol y estereotipo de género, así como llevar algunos materiales y recursos como imágenes de revistas o impresiones, canciones y frases relacionadas con el tema, también cartulinas, colores, pegamento y tijeras.

En la clase, ya organizado el alumnado en equipos mixtos, se les pidió que dividieran las cartulinas en dos partes, en una de ellas dibujaron la imagen o la silueta de una mujer, mientras que en la otra la de un varón; mismas que titularon como “Roles y estereotipos masculinos o femeninos tradicionales”, respectivamente; posteriormente, el alumnado con las imágenes de revistas o impresiones que reunió ilustraron la silueta o imagen que realizaron para cada caso (buscaron rostros, letras, frases, colores, texturas, objetos, etcétera). Después eligieron fragmentos de canciones y frases que ellos/as consideraron reafirman los moldes de género. En todo momento la docente guio y asistió a cada equipo en la realización del trabajo, que fue concluido en la primera sesión.

En la segunda clase, el alumnado fue integrado en los mismos equipos de la clase anterior, se les repartieron los carteles que crearon; éstos fueron pegados de tal manera que se creó una especie de mural interactivo. Luego, al alumnado se le solicitó que realizará reflexiones sobre el trabajo elaborado, así como la contestación individual a las siguientes preguntas: ¿qué aprendí de la actividad?, ¿qué sentí? Y ¿qué cambio en mí?, mismas que serían socializadas en una clase posterior.

En la tercera clase, ya que el alumnado había integrado la información visual y escrita para generar un discurso crítico, se tituló el mural interactivo como “Crítica a los roles y estereotipos de género. Todos/as juntos para construir un discurso”; y fue colocado en una pared del salón para que fuera visible.

Después, cada equipo pasó al frente a explicar sus carteles al resto del alumnado, es decir, a exponer cómo éstos hacían una reflexión sobre los roles y estereotipos femeninos y masculinos tradicionales a través de las imágenes, las canciones y las frases utilizadas; con el fin de generar mayor reflexión la docente haría preguntas detonadoras al alumnado expositor como: ¿ustedes conocen a alguien que se parece a este tipo de varón o de mujer?,

¿consideran que hay muchos varones o mujeres que se parecen a sus carteles?, ¿todos y todas debemos seguir los modelos de género tradicionales?



Fotografía 5. Proceso de la elaboración de los “Cárteles críticos”

**IMÁGENES DEL MURAL INTERACTIVO “CRÍTICA A LOS ROLES
Y ESTEREOTIPOS DE GÉNERO. TODOS/AS JUNTOS PARA
CONSTRUIR UN DISCURSO”**



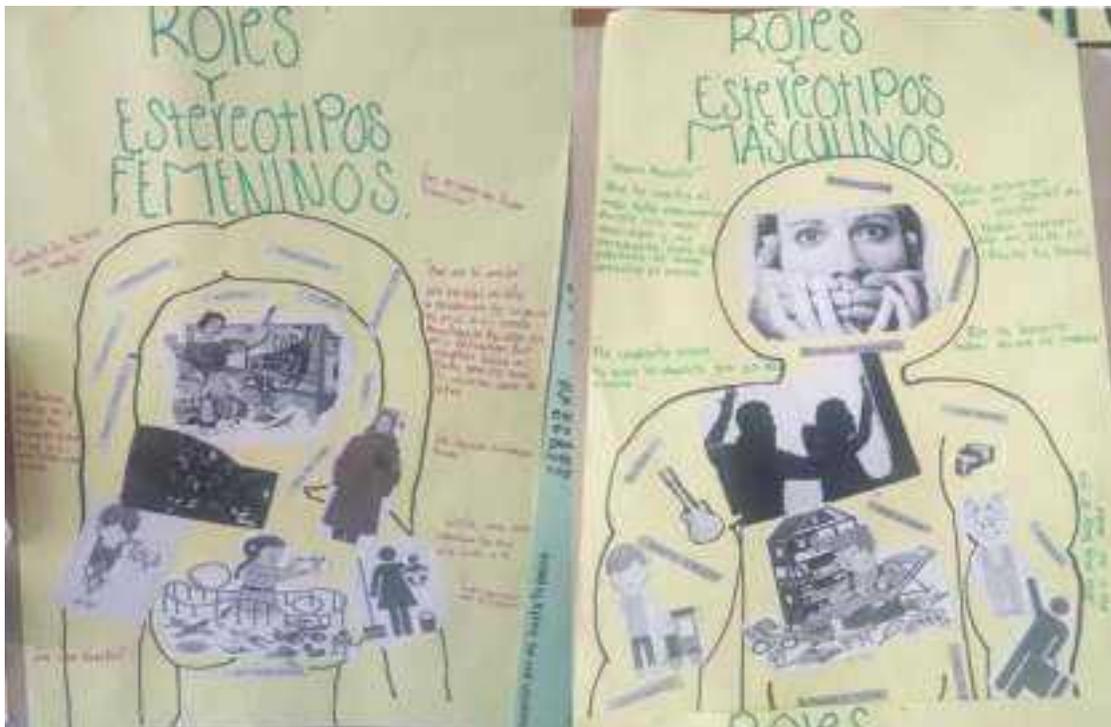
Fotografía 6. Exposición de dos alumnos del mural interactivo finalizado, que contenía cada uno de los cárteles elaborados por el alumnado.



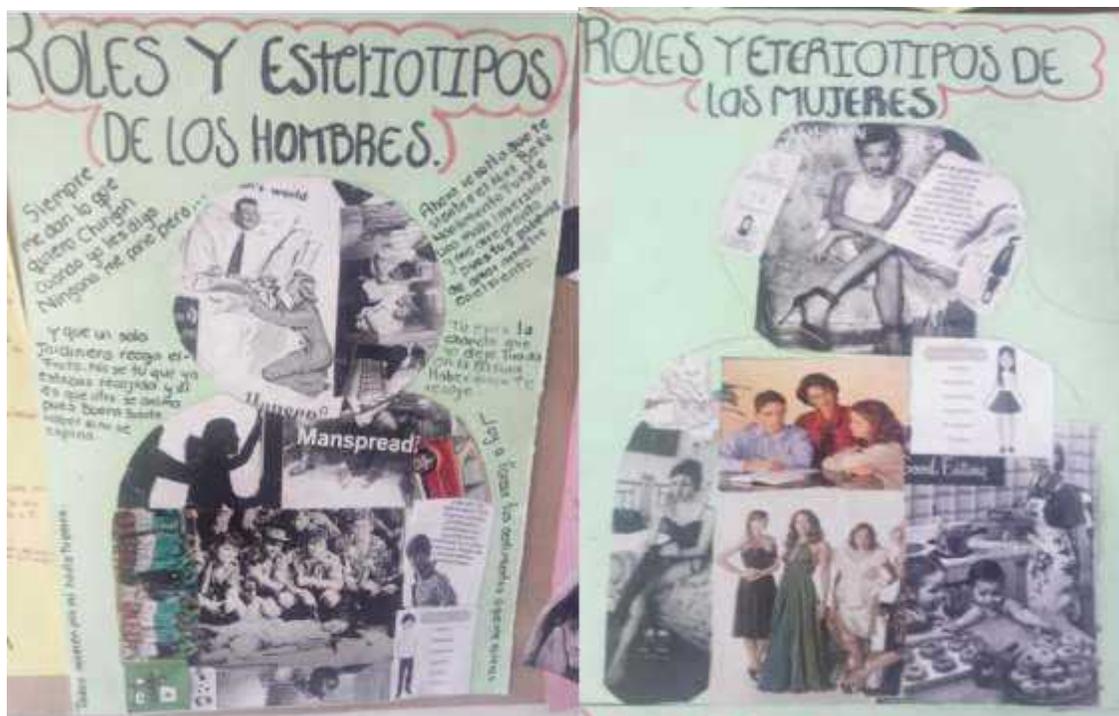
Fotografía 7. Mural interactivo “Crítica a los roles y estereotipos de género...” finalizado.



Fotografía 8. Equipo uno: “Cártel crítico de los roles y estereotipos femeninos y masculinos”.



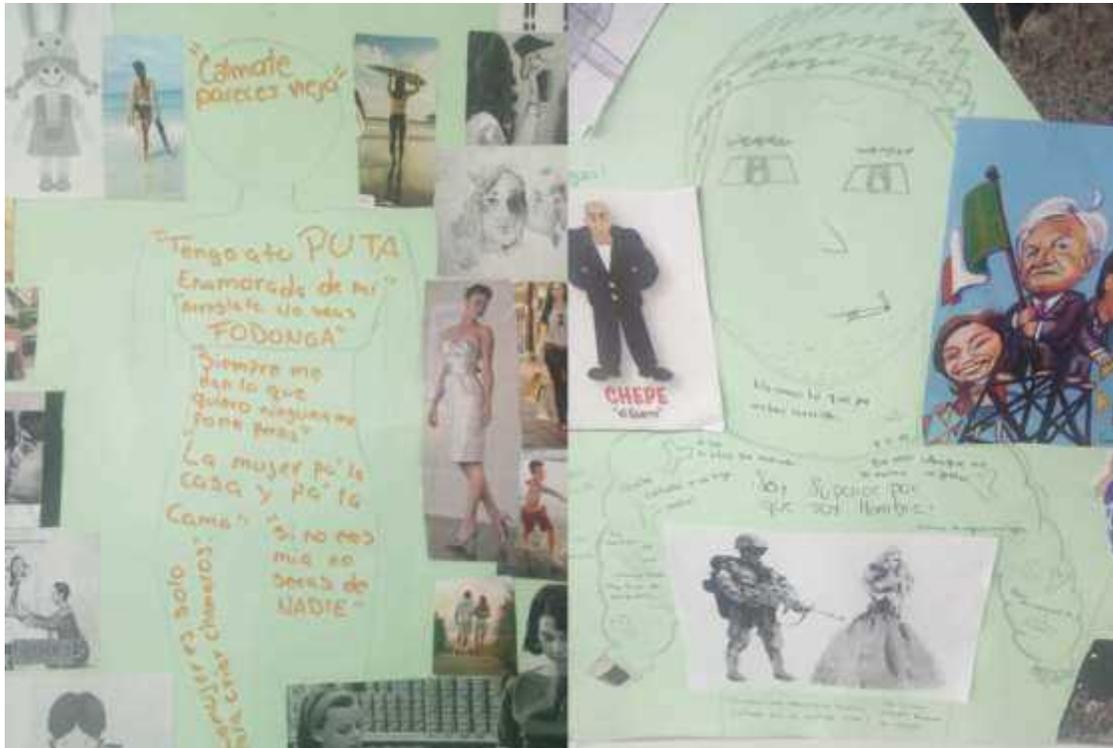
Fotografía 9. Equipo dos: “Cártel crítico de los roles y estereotipos femeninos y masculinos”.



Fotografía 10. Equipo tres: “Cártel crítico de los roles y estereotipos femeninos y masculinos”.



Fotografía 11. Equipo cuatro: “Cártel crítico de los roles y estereotipos femeninos y masculinos”.



Fotografía 12. Equipo cinco: “Cártel crítico de los roles y estereotipos femeninos y masculinos”.



Fotografía 13. Equipo seis: “Cártel crítico de los roles y estereotipos femeninos y masculinos”.

De la sesión cuatro a la nueve, del 24 de mayo al 28 de junio se llevó a cabo la actividad “Contando historias”, que tuvo como objetivo problematizar los roles y estereotipos hegemónicos de género entre el alumnado para que fueran visibilizados y reconfigurados a partir de sus propuestas performativas.

La intención fue que el alumnado creará una narrativa crítica de los esquemas binarios de género, donde al tener un papel activo utilizaran su cuerpo y lenguaje como las principales herramientas de expresión, y que al mismo tiempo constituirían sus principales espacios de intervención.

La actividad tuvo como finalidad promover entre el alumnado otro tipo dinámicas de convivencia en el aula, en las que se propiciará la colaboración, la inclusión, el respeto a las diversas formas de ser hombre y mujer, así como el desarrollo socioafectivo al reconocer y valorar las potencialidades individuales como del/la otro/a.

La primera sesión se inició con la explicación de la nueva actividad, la cual consistía en crear historias representadas a través de un pequeño performance desde una perspectiva de género. Se les mencionó que realizar este tipo de trabajo les permitiría reconocer y reflexionar por medio de dramatizaciones situaciones de convivencia en tensión que viven en su vida cotidiana.

IMÁGENES DEL PROCESO DE LA ACTIVIDAD “CONTANDO HISTORIAS”



Fotografía 15. Alumnado trabajando en equipo para la elaboración de las escenografías.



Fotografía 16. Alumnado trabajando en equipo para la elaboración de las escenografías.



Fotografía 17. Alumnado trabajando en equipo para la elaboración de las escenografías.

Dado que el alumnado no estaba familiarizado con el concepto de performance, se les dijo que era algo parecido a una obra de teatro, sin embargo, en éste no había diálogos totalmente definidos, más bien consistía en planear momentos de la historia, el inicio, el desarrollo, el clímax y el final; se le expresó al estudiantado que su principal característica es la improvisación.

Posteriormente, el alumnado se reunió en equipos mixtos de cuatro a cinco personas, se les dijo que debían identificar una historia, el conflicto en ésta; y cuáles eran

las alternativas para resolverlo, además de considerar que se desarrolla en un tiempo y lugar específicos, así que las/os integrantes del equipo debían escucharse activamente y tomar acuerdos en común.

Igualmente, se les dijo a las alumnas/os que sus historias debían contemplar elementos como: la creación de personajes y el papel que estos juegan en sus historias, mismos que serían interpretados por ellos/as a través del uso de su voz y cuerpo; además de la realización de escenografía, elección del vestuario, los objetos y materiales para ambientar sus historias, elaborados con cartón, papel o tela. Al finalizar la sesión, el estudiantado y la docente crearon un bosquejo con títulos, temas y personajes del performance de cada equipo.

En la segunda clase el alumnado comenzó a planificar las historias que querían representar, mismas que se enfocaron en criticar los roles y estereotipos de género tradicionales, el sexismo, la división del trabajo en el hogar y en el ámbito laboral, la convivencia en la escuela desde la posición de género, la masculinidad hegemónica y el acoso sexual callejero. Entonces, el alumnado decidió que los performances debían tener dos momentos, el primero donde la historia representarían situaciones tradicionales conforme al género, mientras que, en el segundo, el alumnado decidió cambiar la historia, es decir, replantear la situación y hacer algo contrario a lo que se espera de los personajes y las situaciones iniciales planteadas.

En esta sesión el alumnado distribuyó los roles que jugaría cada uno/a, o sea: quiénes escribirán los momentos de la historia, quiénes representarían a los personajes, quiénes elaborarían la escenografía, quiénes se encargarían del vestuario, etcétera. En todo momento la docente hizo hincapié en que la distribución de los roles tenía que ser de acuerdo con las habilidades, intereses y gustos de cada uno/a; y que la construcción del performance era una creación colectiva.

Al finalizar la sesión, el alumnado reunido en equipos había comenzado a crear los momentos y la forma en que sucedería cada historia (ubicando un tiempo y lugar) y las acciones y diálogos de los personajes.

En la tercera clase, los equipos continuarían trabajando sus historias con la colaboración de la docente; se le dio un nombre definitivo a cada historia. Es así que cada propuesta fue replanteada una y otra vez hasta consensuar las opiniones de todas y todos los

integrantes; se hicieron pequeños ensayos para construir el performance, se estableció el inicio, el momento del conflicto (clímax) y el final de las historias y en los momentos en los que intervienen los personajes (qué hacen, qué dicen).

En la cuarta sesión, el alumnado siguió construyendo sus historias, determinaron el carácter de los personajes (fuertes, débiles, alegres, melancólicos, obstinados, etcétera), las edades, los tonos de voz que emplearían (grave, aguda, chillante, fuerte), los movimientos de los mismos (rápidos, lentos, ágiles, pesados, o la forma de caminar), entre otras características. Posteriormente, el alumnado comenzaría a elaborar su escenografía con papel, cartón u otro material, a confeccionar o reunir su vestuario de papel, de tela u otros materiales de reúso para la obra, y los demás objetos que emplearían.

En la quinta sesión el alumnado reunió todos los elementos trabajados preliminarmente (la historia, la escenografía, el vestuario y demás materiales); en esta clase fue esencial que las/os integrantes colaborarán en equipo, dialogarán, tomarán decisiones y llegarán a acuerdos en conjunto para lograr el producto de trabajo deseado. El alumnado realizó un primer ensayo del performance, para hacer las adecuaciones y ajustes que consideró necesarios; la docente por su parte asistió a los equipos en todo momento, para ayudar a resolver alguna problemática que surgiera, como la falta de algún/a compañera/o, la falta de algún elemento, los cambios en las historias, la igual distribución de roles en la participación del trabajo, etcétera.

En la última sesión del taller, se realizó un ensayo general, cada equipo pasó al frente para representar su performance frente a los demás compañeros/as. Los performances de crítica que se construyeron fueron: “No hay reyes ni reinas en el hogar”, “Quiénes son los reyes y reinas en el trabajo”, “Para dejar de ser cavernícolas”, “¿Hay ganadores/as?”, “La calle y los vampiros acosadores”, “Las y los guerreros de la secundaria”. En esta clase el alumnado aún pudo realizar las adecuaciones y los ajustes a sus historias, ya que serían representadas frente a otros alumnos/as de otros grados en la *Museografía* final. De igual manera, se revisó el orden de participación de cada performance, el espacio del aula donde se llevaría a cabo la actividad, con el fin de adaptarla a las necesidades de las actividades, los horarios, entre otros detalles.

3.7 MUSEOGRAFÍA: POSTURA ÉTICA ANTE LOS ROLES Y ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA, CICLO ESCOLAR 2017-2018

La Museografía titulada “Postura ética ante los roles y estereotipos de género en la educación secundaria, ciclo escolar 2017-2018”, fue llevada a cabo el 04 de julio de 2018, en un horario de 09:00 a 12:00 horas, que consistió en la exposición de todos los productos elaborados en el *Proyecto: Postura ética ante los roles y estereotipos de género en la educación secundaria* y el *Taller de convivencia y género en tercer grado de educación secundaria*.

La exposición fue llevada a cabo en un aula de usos múltiples. El montaje de todas las actividades se realizó ese mismo día por la mañana de 07:00 a 08:45 horas, en la que colaboraron algunos alumnos/as de los otros grupos de tercer grado. Se adecuaron las sillas, se dejó un espacio como escenario para la presentación del performance, se acomodaron mesas para colocar los juegos y las muñecas/os, se colocaron tres murales con las canciones, los refranes y el mural interactivo elaborado con antelación; se adornó el salón y se titularon cada una de las exhibiciones.

Previamente se solicitó el espacio, se informó al cuerpo directivo y profesores/as de la realización de la actividad para contar con la presencia de algunos grupos de primer grado durante la exposición. Asimismo, las y los estudiantes fueron organizados para cumplir ciertas funciones, por ejemplo, definir quiénes estarían al frente de las mesas exponiendo y explicando las actividades u organizando a las/os compañeros/as de otros grupos que visitaban la exposición.

Cuando se terminó de preparar la *Museografía*, a las 09:00, la primera acción que se llevó a cabo fue la inauguración, con la presencia de un grupo de primer grado y su profesora; se dio la bienvenida al museo, se habló de la importancia de llevar a cabo este trabajo, mencionándose que era producto del trabajo realizado durante un bimestre por parte de un grupo de estudiantes de tercer grado.

Luego se presentaron todos los performances en presencia del grupo de primer grado, al terminar, se dio paso a la exhibición de las actividades en las mesas y los murales; algunos/as alumnos/as estuvieron encargados de explicar y guiar la participación del alumnado de primer grado en las mismas, por ejemplo, podían interactuar con los juegos.

La actividad finalizó a las 12:00 PM, se hizo la clausura, y se agradeció la participación del alumnado. Después, la docente felicitó al alumnado por la disposición, empeño y entusiasmo mostrado en la actividad, ellos/as dieron sus impresiones, algunos se abrazaron y se hizo una fotografía final.

**IMÁGENES DE LA MUSEOGRAFÍA:
“POSTURA ÉTICA ANTE LOS ROLES Y ESTEREOTIPOS DE
GÉNERO EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA, CICLO ESCOLAR
2017-2018”**



Fotografía 18. Mural de la actividad “El refrán incluyente”



Fotografía 19. Alumnos/as exponiendo los productos de la actividad “Mis juegos y juguetes no tradicionales: mi muñeca/o no tradicional”.



Fotografía 20. Alumnos/as exponiendo los productos de la actividad “Mis juegos y juguetes no tradicionales: mi muñeca/o no tradicional”.



Fotografía 21. Alumnos/as exponiendo el producto de la actividad “Mis juegos y juguetes no tradicionales: mi memorama con perspectiva de género”.



Fotografía 22. Alumnos/as exponiendo el producto de la actividad “Mis juegos y juguetes no tradicionales: serpientes y escaleras con perspectiva de género”.



Fotografía 23. Alumnos/as presentando el mural interactivo “crítica a los roles y estereotipos de género. Todos/as juntos para construir un discurso”



Fotografía 24. Alumnos/as exhibiendo los productos de la actividad “La otra rola”.



Fotografía 25. Alumnos/as explicando los productos de la actividad “Refranes incluyentes”.



Fotografía 26. Alumnado participando en la “Museografía postura ética ante los roles y estereotipos de género en la educación secundaria, ciclo escolar 2017-2018.



Fotografía 27. Alumnado participando en la “Museografía postura ética ante los roles y estereotipos de género en la educación secundaria, ciclo escolar 2017-2018.



Fotografía 28. Presentación mini-performance: “¿Hay ganadores/as?”.



Fotografía 29. Presentación mini-performance: “Para dejar de ser cavernícolas”.



Fotografía 30. Presentación mini-performance: “Las y los guerreros de la secundaria”.



Fotografía 31. Presentación mini-performance: “La calle y los vampiros acosadores”



Fotografía 32. Alumnado de otros grados asistiendo a la presentación de los “Mini-performance”.

En las clases siguientes, la docente aplicó una rúbrica de desempeño autoevaluativa (ver Anexo J) al alumnado del grupo de tercer grado para sondear sobre la experiencia en cada una de las actividades. También se realizaron cuatro entrevistas no estructuradas a dos alumnas y dos alumnos para indagar sobre su participación y desarrollo durante el proceso de intervención.

CAPÍTULO V

LOS RESULTADOS DEL PROCESO DE INTERVENCIÓN

En el siguiente capítulo se detalla la información obtenida de una rúbrica de desempeño autoevaluativa del alumnado participe en el proceso de intervención, así como de una serie de entrevistas no estructuradas que fueron realizadas para conocer sobre su experiencia de transformación durante el tiempo que se implementó el dispositivo.

Este texto final se compone de cinco apartados, en los que se prioriza la voz de las y los estudiantes de la secundaria, quienes hablan sobre las dinámicas relacionales generadas durante la intervención; así como cuestiones de la convivencia, el género y de una posible transformación de roles y estereotipos tradicionales de género.

Finalmente, en la quinta sección comparto tanto las conclusiones como la experiencia de transformación de mi práctica docente a partir del diseño, la ejecución y la reflexión de este proyecto, elaborado durante la Maestría en gestión de la convivencia en la escuela. Violencia, derechos humanos y cultura de paz, en el ciclo escolar 2017-2019.

5.1 LOS EFECTOS EN LA CONVIVENCIA

Se observó que a partir de las actividades implementadas se inició un proceso crítico de las y los estudiantes: hacia sí mismos/as y las/los demás. Por ejemplo, algunas alumnas refirieron que en sus hogares comentaban con sus padres, madres y/o tutores sobre lo aprendido en las actividades; haciendo referencia a los comportamientos tradicionales de género. En el caso de los varones se pudo observar otras dinámicas de convivencia, basada en el diálogo y el compañerismo.

Se considera que la mayoría de estudiantes pudieron iniciar un proceso de convivencia inclusiva y colaborativa, por ejemplo, había quienes nunca habían participado en clase, y durante la intervención se mostraron participativos, abiertos; estuvieron dispuestos/as a desempeñar otro tipo de roles, a expresarse y a emplear sus habilidades creativas. Por ejemplo, un pequeño grupo de varones que a lo largo del ciclo escolar había dominado las clases con sus juegos pesados, empezaron a participar, organizarse y

colaborar con otros compañeros/as con los que nunca habían trabajado, dejando los juegos pesados de lado; y apoyando a otros/as estudiantes en la culminación de sus actividades.

Sin embargo, también es real que algunos alumnos varones tuvieron ciertas resistencias, tales como trabajar con sus compañeras en la realización de las actividades, algunos siempre prefirieron trabajar con sus compañeros varones, realizar actividades que se consideran “únicas” para las mujeres como bailar o diseñar el vestuario, o mostrar “sensibilidad” en los performances.

También se piensa que se inició un proceso de reconocimiento de los otros/as, al generarse otro tipo de convivencia en el aula. Además, a partir de los productos desarrollados por el alumnado se pudo propiciar de alguna manera sensibilidad, creatividad a través de la expresión corporal, visual y artística.

De manera que las limitaciones y los obstáculos que se presentaron en el proceso de intervención fueron:

- Falta disposición y/o tiempo por parte de algunos docentes para apoyar con la realización de las actividades.
- Inasistencia del alumnado a clases.
- No contar con los materiales necesarios para elaborar los productos de las actividades.
- Falta de un espacio amplio para poder realizar las actividades.
- El tener que impartir clase, a la par de realizar las actividades de intervención.
- Falta de tiempo, es decir sólo se contaba con 50 minutos por clase para poder orientar y organizar al alumnado en sus proyectos.

Por lo anterior, se siguieron las siguientes estrategias:

- Constante planeación, ajuste y seguimiento de las actividades de intervención.
- Distribución de las actividades entre el alumnado de manera equitativa, debido a que en ocasiones el trabajo se centraba en ciertos estudiantes, mientras que otros/as se mantenían menos activos.
- Organización estratégica del tiempo para la realización de las actividades en cada clase.

- Elaboración de anotaciones en clase de manera cotidiana del trabajo de intervención.
- Retroalimentación constante hacia el alumnado.
- Participación en las actividades de intervención de las docentes de Artes y español.
- Establecimiento de tiempos y momentos para retomar actividades y afinar detalles.
- Empleo tanto las clases de tutoría como de Formación Cívica y Ética para la intervención, justificado a partir de los requerimientos administrativos y curriculares.

De modo que la intervención se fue adecuando a las problemáticas que se presentaron a lo largo del proceso. De manera específica, las estrategias educativas implementadas para mejorar la convivencia durante la intervención fueron las siguientes:

- Fomentar el trabajo colaborativo entre el alumnado para crear un producto propio.
- Compartir conocimientos y habilidades entre el alumnado a partir de asignar proyectos en común.
- Creación de juegos grupales.
- Que la docente al igual que el alumnado se involucre en las actividades: recortando, pintando, elaborando, pegando; que trabaje en los mismos lugares y espacios que los que las y los estudiantes trabajan.
- Crear constantemente alternativas cuando algo faltaba o se presentaba una problemática.
- Involucrar en actividades a las/los alumnos/as que participan muy poco o que nunca lo hacen.
- Asignar tareas y responsabilidades a aquellos alumnos/as que intentan “perturbar” el trabajo.
- Tener un proyecto en común: La Museografía.
- Ser flexible, es decir si no se puede hacer una cosa o actividad se puede realizar de otra manera.
- Que el alumnado siempre haga lo que estén dentro de sus capacidades y posibilidades (materiales y emocionales).
- Realizar una constante reflexión entre el alumnado.

- Mantener un diálogo constante entre docente y alumnado.
- Enseñar que se puede aprender, crear y trabajar a partir de actividades lúdicas, y que puede al mismo tiempo ser divertido.

Además, lo que también ayudó a concluir este proceso fue la realización de constantes adecuaciones a las actividades sugeridas en cada proyecto, tomando en cuenta las posibilidades e intereses de cada estudiante, a partir de que la docente dialogará de manera individual con las y los estudiantes.

La intervención concluyó en julio de 2018 al finalizar el ciclo escolar, posteriormente el alumnado de tercer grado se graduó de la educación secundaria. Durante un ciclo escolar, tiempo en el que se llevó a cabo el diagnóstico y la propuesta de intervención, se requirió un constante trabajo y acompañamiento por parte de la docente; que a su vez derivó en el establecimiento de un tipo de relación empática, colaborativa y dialógica entre el alumnado y la docente, que al mismo tiempo le permitió empoderarse desde otro lugar de su práctica docente, logrando por un lado, sensibilizar a la mayoría del alumnado, y por el otro, transmitir una mirada crítica sobre las formas tradicionales de género.

5.2 VOCES DE ESTUDIANTES DE SECUNDARIA SOBRE LA CONVIVENCIA Y EL GÉNERO

Se realizaron cuatro entrevistas al alumnado que participó en el proyecto de intervención, para indagar sobre sus opiniones, vivencias y reflexiones, mismas que permitieron conocer las transformaciones suscitadas en la convivencia colectiva; tanto en las prácticas como en lo discursivo.

5.2.1 LAS DINÁMICAS DE CONVIVENCIA GENERADAS DURANTE LA INTERVENCIÓN

La convivencia fue un tema necesario de abordar, ya que en los grupos donde se trabajó existían dinámicas que imposibilitaban el establecimiento de relaciones integrativas entre el alumnado.

Bajo la perspectiva de género se pudo dilucidar la existencia de roles y estereotipos tradicionales, que eran reiterados en el juego “pesado entre varones”, en la segregación de grupos unisexuales y en otras dinámicas de convivencia. De modo que, posterior a la intervención fue posible generar ciertos cambios en las y los estudiantes, particularmente una alumna señala:

“No había tenido ninguna otra materia en la pudiéramos interactuar, así como lo hicimos en todo este proceso... si cambio mucho [la convivencia] porque entre todos interactuamos, algo que no habíamos hecho en mucho tiempo... después de eso... todos fuimos cambiando...”.

Aunque ella misma indica que la relación de convivencia sólo cambió entre algunos estudiantes varones:

“Pues sí, a algunos los vi como más unidos. Porque en el salón cada quien tiene sus amigos y se va, entonces los vi como más unidos a todos, como queriendo interactuar...les vi un cambio hacia nosotras, los noté como más respetuosos, trataban de socializar más”.

Otras estudiantes mencionan que la relación de convivencia se modificó, una de ellas dice: “con mis compañeros/as cambió la relación, nos acercamos y trabajamos en equipo”. Mientras que otra alumna señala: “participamos entre todos, convivimos, de hecho, en el proyecto arreglamos algunas diferencias que teníamos algunos compañeros...”. Además, agrega que observó que la relación entre sus compañeros y compañeras se modificó antes, durante y después de la intervención, ya que

“...había compañeros/as con los que había roces y no nos llevábamos muy bien, al estar conviviendo creo que nos llevó a algo bueno, en lugar de ser rechazados, nos llevamos mejor. Estar trabajando en el mismo proyecto nos hizo reflexionar y ver que éramos compañeros, y es el último año, nos tenemos que llevar mejor. A mí sí me ayudó porque hay un compañero con el que nunca hablaba, y ya no hay el mismo roce que había antes”.

Ella misma dice que hubo cambios en la forma de relacionarse con algunos de sus compañeros varones, indica “...algunos de mis compañeros que eran muy pesados, si vi un cambio, en otros no, pero en algunos si hubo en cambio marcado”.

También algunos alumnos varones especifican que la relación con sus compañeros/as si se modificó. Un estudiante aclara “[hubo más] diálogo...con mis compañeras y con mis compañeros. También hice más amistades, por ejemplo, con la obra, nos unimos más, dialogamos, dimos nuestras opiniones”. Él añade que la relación con sus compañeros varones también se transformó:

“Antes no hablaba mucho con mis compañeros. Desde primero, sólo hablaba con uno de mis compañeros [varones]...y ahora hablo con varios de ellos... [Ahora mis compañeros se dirigen hacia mi] de una manera diferente, de como era antes. Antes se dirigían con molestia...me hacían burlas y yo sentía tristeza”.

El mismo alumno explica que ahora se puede expresar de manera más abierta “antes era más callado, no me juntaba casi con mis compañeros [varones], ahora puedo platicar con ellos sobre temas, de la clase, de los problemas que nos pasan”.

Otro estudiante indica que durante la intervención se sentía con sus compañeros “más a gusto”, mientras que con sus compañeras sucedió que la relación se hizo más cercana, expresa: “...convivo más con las mujeres, las conozco mucho más”.

También un alumno manifestó que la intervención le sirvió para “llevarse bien con todos... con respeto”. Añade, que la relación con sus compañeros varones ha cambiado, apunta “ya no me llevo tan pesado como antes, ya no nos insultamos a cada rato”.

Finalmente, otro estudiante expone “yo quiero que entre nosotros aprendamos a respetar y a valorar más a las mujeres. [Además] mi relación con otros compañeros es más tranquila, es más sociable”. Asevera que el juego pesado cambió: “ahora nos entretenemos con cualquier tontería. En lugar de estarnos peleando, mejor decimos ¡hay que hacer esto! y no peleamos”.

De igual manera uno de sus compañeros afirma que dejaron de lado los juegos pesados por la siguiente razón: “cambio por lo que hemos aprendido, y con el paso del tiempo deja de ser importante y divertido, ya que algunas personas no son tan aguantadoras para ese tipo de juegos; los dejamos de hacer porque a algunos compañeros les dañaba físicamente o psicológicamente o les podía provocar algún daño”. Di que ahora lo que prefieren hacer es: “platicar, jugar con nuestros teléfonos o simplemente estar con otra

persona”. Finalmente añade: “aprendí a reflexionar... que todos nos llevemos bien, o sea que no haya violencia, que haya un equilibrio entre todos, sin lastimar a nadie”.

De modo que, bajo un enfoque de gestión de la convivencia y de derechos humanos, este trabajo buscó mirar la forma como se configuran las relaciones que día a día surgen en el entorno escolar, específicamente las interacciones de género que se establecen entre los pares.

Pues bajo el enfoque de gestión de la convivencia y de derechos humanos, cualquier intervención que se haga en el medio escolar debe tener como objeto el cumplimiento de los derechos del niño/a y las/os jóvenes, partiendo de que poseen dignidad humana. Lo que implica la participación activa del alumnado en la construcción de espacios libres de violencia. Puesto que, si no hay involucramiento por parte de éstos/as como sujetos activos en la construcción de espacios de convivencia, cualquier intervención es parcial y acorto plazo, dado que no se atenderán las bases que configuran las problemáticas de trato y de violencia entre los/as actores/as escolares.

5.2.2 LA TRANSFORMACIÓN DE LOS ROLES Y ESTEREOTIPOS DE GÉNERO TRAS LA INTERVENCIÓN

La importancia de reconocer la posibilidad de un cambio en relación a los roles y estereotipos de género tradicionales, es uno de los aspectos que el alumnado destacó posterior a la intervención.

Una alumna exterioriza “me siento segura de lo que aprendí, y al tener conocimiento de este tema lo puedo decir y hablar con total libertad sin miedo al rechazo. Y si algo no me parece lo voy a decir, si algo me parece muy sexista lo digo, no hay barreras”.

Otra estudiante subraya lo siguiente: “...creo que todos podemos cambiar, no sólo que las mujeres sean amas de casa, fue hasta pasando medio siglo que nosotras pudimos tener derecho al voto, y lo fuimos cambiando, y hoy hay mujeres que tienen profesiones consideradas de hombres, y hombres que tienen profesiones consideradas de mujeres. Entonces, podemos ir cambiándolo con el paso del tiempo”.

Igualmente, un alumno específica: “se me hizo interesante el tema sobre los roles de género. No sólo hay trabajos para hombres, por ejemplo, no sólo hay enfermeras, el muñeco que yo hice era un enfermero, entonces también puede haber enfermeros”. Además, “lo que hicimos en las cartulinas, los recortes, se me hizo muy interesante porque aprendí que los hombres también podemos hacer cosas que hacen las mujeres, por ejemplo, cocinar o lavar.

De manera que se abren nuevas posibilidades de cómo ser mujer o cómo ser hombre, convirtiéndose en una de las reflexiones de las/los estudiantes. Específicamente, una estudiante alude: “aprendí como puede ser un hombre o una mujer en distintos lugares, o sea que no pueden ser solamente como creíamos...”.

Mientras que otra apunta que ella desde tiempo atrás buscó cambiar los roles y estereotipos tradicionales de género en su vida, indica lo siguiente: “desde el principio...había estado en contra de traer el cabello largo, uñas pintadas, todo súper estético, por algo me corte el cabello... antes era de colores rosas, de cositas así, y de hecho ahora uso otro tipo de colores, porque como vimos los medios nos venden un cierto estilo de vida. Sí, es algo que cambie, ahora uso otro tipo de ropa, no algo súper estilizado”.

Asimismo, otra estudiante señala que el significado de “ser mujer” para ella es diferente, dice: “[antes] pensaba que no podíamos ser como queríamos, por las creencias que teníamos. Ahora voy a hacer lo que de verdad quiero, cómo me sienta bien, sin importar lo que me digan los demás”.

Además, cuando las y los estudiantes comparten con sus familias lo aprendido en las clases se da un efecto replicador que permite iniciar un proceso de transformación fuera de las aulas escolares. Dado que el alumnado hace las siguientes reflexiones, concretamente una alumna señala que compartía en su casa lo aprendido en el proyecto de intervención:

“...después de todas las actividades yo iba y le platicaba a mi familia, y como yo tengo sobrinas más pequeñas pues trato de enseñarles que no debemos tratar a las personas mal, que cualquier persona es igual, trato de enseñarle esas palabras que no deben de decir para no herir a las demás personas, que ni siquiera ellas saben que pueden herir”.

En el mismo sentido otra alumna dice que hubo cosas que cambiaron en su hogar:

“...la forma de ver los comportamientos en mi casa. Por ejemplo, como nos tratábamos...yo hablé del proyecto con mi papá y me pidió que le explicaré qué era lo que habíamos hecho, y si vi cambios en él, porque él era de “a mí me sirves porque soy hombre, y yo le dije eso no tiene nada que ver, estamos en pleno siglo XXI y tienes que cambiarlo”. Entonces si hubo cambios, y la pareja de mi papá también lo tomo muy bien, hubo cambios tanto en mi abuela, en mi padre y en su pareja; y en mí también, ya veía las canciones y en las caricaturas muy sexistas. [Y te das cuenta]... que la sociedad ve todo muy normal, pero después de este proyecto y todo lo que hicimos, me pregunte ¿qué estamos haciendo?”

Por su parte, un alumno resalta “yo le ayudo a mi mamá a hacer el quehacer, lavo mi ropa, a veces lavo los trastes, tiendo la cama...”; y señala que sus compañeros varones no realizaban cosas consideradas de mujeres porque solían afirmar que no eran gay’s.

Sin embargo, otro alumno menciona que cambio su forma de pensar, expresa: “me di cuenta que las personas no van a ser como uno diga o cómo la sociedad lo quiera, sino cómo uno se sienta mejor consigo mismo. Dice que el proyecto le sirvió para: “cambiar mi forma de pensar y de ser, porque ante era muy “masculino” por así decirlo. Ahora tomo en cuenta varios aspectos, que antes ni pensaba que existían”. Pone el siguiente ejemplo:

Antes discriminaba a las personas que tenían preferencias por personas de su mismo sexo. No tanto con las mujeres, pero sí con los hombres, no podía aceptarlo. Si pasaban junto a mí sentía mucho rechazo. Y pues ahorita ya me di cuenta que lo que importa es lo que tu sientes, como te veas tú; trato de no ser una persona prepotente, tratarlo igual a todos. Yo pienso que debes ser como tú te sientas mejor, no por ser mujer te va a gustar un hombre, puede ser que no tengas ninguna preferencia por nadie. Si te gustan los hombres, eso no debe importar, lo que importa es que tú seas feliz.

5.2.3 NUESTRA EXPERIENCIA EN LAS ACTIVIDADES

Para el alumnado fue importante hacer mención de lo que representó para ellos y ellas el proceso de intervención, aludiendo no sólo a los aprendizajes obtenidos, sino también a las emociones que se generaron.

Por un lado, un alumno dice: “fue una experiencia bonita, me queda mucho aprendizaje, aprender sobre los roles de género”. Otro estudiante comenta: “voy a decir,

esto me lo enseñó mi profesora, a aprender a llevarme bien con los hombres y las mujeres, tener un trato con todos, dar respeto y recibir respeto”.

Por otro lado, una estudiante alude: “siempre va a estar en mi mente [este proyecto], porque no es algo que se vive todos los días... ahí van a salir las herramientas que aprendimos aquí.

Asimismo, indica otra alumna que los conocimientos obtenidos los llevará a cabo toda su vida: “...porque es algo que se debe continuar marcando, para no seguir con lo mismo”.

Añade una estudiante más que esta actividad les sirvió de manera positiva: “para poder darnos cuenta de muchas cosas que no sabíamos, que nos podían ofender a nosotras las mujeres y a los hombres. Yo creo que esta actividad estuvo muy bien, muy padre”.

El alumnado además de considerar importante las transformaciones que se produjeron a corto plazo, hicieron alusión a largo plazo; una estudiante por su parte expone que los aprendizajes adquiridos se verán reflejados en sus: “...hechos, pues ya sabré que hay palabras, piropos o refranes que...pueden lastimar a las personas, entonces con mis hechos se va a reflejar”.

Mientras que un alumno varón explica que de ahora en adelante:

“Yo voy a escoger lo que a mí me guste, pero respetando a los demás... pienso que como hombre no debo maltratar una mujer, es decir, si yo quiero que ella me respete yo tengo que respetarla a ella”.

5.3 REFLEXIÓN FINAL: LA TRANSFORMACIÓN DE MI PRÁCTICA DOCENTE

Durante el ciclo escolar 2017-2018 tuve la oportunidad de diseñar e implementar un dispositivo de intervención contextualizado a las necesidades de convivencia de mis alumnas y alumnos de secundaria.

A partir de que ingresó a la Maestría en gestión de la convivencia en la escuela. Violencia, derechos humanos y cultura de paz, de la generación 2017-2019, surge en mí la necesidad de impulsar un cambio en mi quehacer docente. Con el fin de construir climas escolares de compañerismo y empatía, e ir más allá de los enfoques normativos y

curriculares. Para generar así procesos de continua negociación y elaboración de soluciones a través del diálogo y el acuerdo.

A pesar de las dificultades personales, académicas y laborales surgidas durante el tiempo que se llevó a cabo este trabajo, aposté por impulsar una forma distinta de vivir y convivir en el aula, dirigida hacia el alumnado y a mi labor cotidiana; lo que me llevó al establecimiento de una relación simétrica con mis alumnas y alumnos.

La educación para la paz, los derechos humanos y la perspectiva de género, me permitió propiciar transformaciones tanto a escala interpersonal e intergrupala; ayudándome a promover la prevención y la resolución de conflictos por medio del dialogo, la escucha, el acuerdo, el respeto, la igualdad y la empatía.

Para mí, igual que para Flavia Tegiri (2017), ser docente es ser un sujeto político, porque implica salir de la “zona de confort”, correr riesgos: ensayar, probar y experimentar. Con el objetivo de buscar transformaciones de manera individual como colectiva en las aulas escolares.

Mi propuesta trató de alejarse de la praxis docente acostumbrada, es decir de la postura jerárquica entre docente y alumno/a. La idea fue alterar mi espacio educativo, porque como dice Frigerio y Diker (2010) “no hay educación sin alteraciones.”(Frigerio y Diker, p. 8 en en Tegiri, 2017). Es decir “... producir otra cosa, alterar algo que viene dándose de una forma... cambiar la perspectiva propia por la del otro...” (Stevenazzi, p. 3 en Tegiri, 2017).

Entonces, para poder alterar en el quehacer pedagógico y en los contextos escolares, es importante que como docentes problematicemos nuestra praxis, que abandonemos la queja y adquiramos una actitud propositiva.

Es así que lo que se buscó en la intervención fue generar un encuentro dialógico entre la educadora y los/las educandos, para abrir un canal de comunicación, desde una posición igualitaria, alejada de la postura adultocéntrica. Entendiendo que enseñar es un acto político, tal como lo propone Flavia Tegiri (2017).

La cuestión fue criticar los “aspectos tales como disposición y forma de las aulas, el modo de vivir, de emplear el tiempo y el espacio, la asignación y separación entre sí de las aulas...” (Viñao, p.20 en Tegiri, 2017)

Por lo que partí de reconocer las diferencias de todas y todos como complementarios, trabajar e indagar en las desigualdades de género, visibilizar y criticar los roles tradicionales, así como propiciar la reconstrucción en las formas de relacionarse entre hombres y mujeres a partir de la colaboración, la creación y la expresión (oral, escrita, corporal y artística).

Asimismo, para suscitar aulas escolares con igualdad de género fue necesario llevar a cabo las siguientes acciones: 1) renovar los contenidos (sin estereotipos de género), 2) usar lenguaje incluyente (oral y escrito), 3) intercambiar roles de género (asignar actividades distintas a las tradicionales), 4) usar materiales y espacios iguales, tanto para hombres como para mujeres, 5) introducir referentes femeninos (en la historia, el arte, la ciencia, etcétera), 6) no emplear frases populares, dichos o refranes sexistas, 7) fomentar el trabajo en equipos mixtos, 8) trabajar con temas relacionados con la igualdad de género, 9) dejar de usar etiquetas binarias de género (como tranquila-travieso o campeón-princesa), 10) recordar que el alumnado es diverso (evitar homogeneizar y generalizar).

REFERENCIAS

- ACNUDH (2018). Los estereotipos de género y su utilización, 11 de abril de 2019.
Disponible en: <http://www.ohchr.org/SP/Issues/Women/WRGS/Pages/GenderStereotypes.aspx>
- Aguilar, M. et al (2013). Los roles de género de los hombres y las mujeres en el México contemporáneo. En Enseñanza e investigación en psicología (207-225). México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Arenas, G. (2006). Triunfantes perdedoras. España: GRAO.
- Arroyo, M. (2003). Evaluando la “Estrategia Giuliani”: la Política de Cero Tolerancia en el Distrito Federal. USMEX, May 15-17, 1-18.
- Arroyo, M. (2003). Evaluando la “Estrategia Giuliani”: la Política de Cero Tolerancia en el
- Artous, A. (1996). Los Orígenes de la opresión de la mujer. España: Fontarama.
- Askew, S. y Ross C. (1991). Los chicos no lloran. El sexismo en la educación. España: Paidós.
- Baselga y Urquijo (1974). Sociología y violencia. España: Editorial Mensajero.
- Benlloch, I. y Bonilla A. (1999). Sistema sexo/género, identidades y construcción de la subjetividad. España: Universitat de València.
- Bisquerra, R. (2006). XII. Metodología del cambio. Metodología de la Investigación Educativa. España: Editorial La Muralla.
- Boaventura, S. (2002). Hacia una concepción multicultural de los derechos humanos. En El otro derecho (59-83). Colombia: ILSA. Disponible en: <http://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/10/7.pdf>
- Buquet, A. (2011). Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior. Problemas conceptuales y prácticos. Perfiles Educativos, XXXIII, 211-225. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v33nspe/v33nspea18.pdf>
- Burin, M. y Meler I. (2009). Varones. Género y subjetividad masculina. Argentina: Librería de Mujeres Editoras.
- Cázares, G. y Pérez, G. (2009). Violencia intrafamiliar y estereotipos de Género en mujeres y niñ@s de la colonia Valles del ejido (Tesis de licenciatura). México: Universidad Pedagógica Nacional Unidad 25-B.

- CDHDF (2007). Marco conceptual educativo de la CDHDF. 17 de mayo de 2019. Disponible en: <https://cutt.ly/Eet6ssW>
- CEAMEG (2013). Desventajas de género que enfrentan las niñas en la educación en México. México: Cámara de Diputados, LXII Legislatura.
- Chaves, R. (2014). Aspectos relevantes para la transversalización de la perspectiva de género en el proceso de desarrollo curricular universitario. Revista Espiga, 29, 33-43. Disponible en: <https://www.redalyc.org/html/4678/467846262004/>
- Collasos, C. et al (2001). Aprendizaje Colaborativo: Un cambio en el rol del profesor. Universidad de Chile, 23-39. Disponible en: <https://cutt.ly/oet6kgX>
- Connell (2003). Masculinidades. México: UNAM.
- De la Parra, J. y García, M. (s.f.). El trabajo colaborativo y cooperativo: un estilo de aprendizaje, 17 de mayo de 2019. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at01/PRE1177566342.pdf>
- Delgado, G. et al (1998). Ni tan fuertes ni tan frágiles. Resultados de un estudio sobre estereotipos y sexismo en mensajes publicitarios de televisión y educación a distancia. México: UNICEF/PRONAM.
- Distrito Federal (México). En Centro Internacional de Estudios sobre Seguridad (CIES), 17 de mayo de 2019. Disponible en: http://www.edumargen.org/docs/curso28-9/unid02/apunte06_02.pdf.
- Dubet, F. (2002). El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad. España: Gedisa.
- Duran, N. (2009). Pedagogía del cuerpo, la intuición y la razón. En Cuerpo, sujeto e identidad (93-124). México: UNAM.
- Elliot, J. (1993). El cambio educativo desde la Investigación Acción. España: Editorial Morata.
- Ferrer, P. y Bosch (2013). Del amor romántico a la violencia de género. Para una coeducación emocional en la agenda educativa. En Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, vol. 17, 105-122. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev171ART7.pdf>
- Fierro, C. et al (2013). Convivencia escolar: Un tema emergente de investigación educativa en México”. En: Furlán, A. y Spitzer, T. (2013), Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011. México: ANUIES, 71 a 132.

- Fisas, V. (1998). Cultura de paz y gestión de conflictos. En Una cultura de paz. España: Icaria/NESCO. Disponible en: <http://cort.as/-Rw3I>
- Fisas, V. (2011). Educar para una cultura de paz (1-14). Disponible en: <http://www.kookay.org/Educar%20para%20una%20cultura%20de%20paz.pdf>
- Flavia T. (2017). Primer encuentro. Forma escolar y experimentación pedagógica. Encuentros y diálogos. Argentina: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Flick, U. (2012). Introducción a la investigación cualitativa. México: Ediciones Morata.
- Freire, P. (1994). Cartas a quien pretende enseñar. México Siglo: XXI.
- Galtung, J. (1998). Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Argentina: Bilbao ediciones.
- Garda, R. (2004). Complejidad e intimidad en la violencia de los hombres. Reflexiones en torno al poder, el habla y la violencia hacia las mujeres. En Teresa Fernández (Coord.), Violencia contra la mujer en México. México: Comisión Nacional de los Derechos Humanos.
- Geertz, C. (1973). La interpretación de las culturas, Barcelona, Gedisa editorial.
- Gómez, J. (2005). Posibilidades educativas de la performance en la enseñanza secundaria. En En Arte, Individuo y Sociedad (115-132). España: Universidad Complutense de Madrid.
- Grinberg S. (2008). Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento. Argentina: Editorial Miño y Dávila.
- Grugeon, E. (1995). Implicaciones de género en la cultura de patio de recreo. En Woods, P. y Hammersley, M. (Comps.), Género, cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos, España: Paidós/MEC.
- Guevara (2006). Memoria electrónica congreso. Disponible en: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_17/ponencias/1265-F.pdf
- Gutiérrez, E. (2007). ¿Qué es la discriminación? (72-81). En Educación: Formación cívica y ética. México: Editorial Cal y Arena. Disponible en: <http://cort.as/-RvsK>
- IIJUNAM, (2016). Foro prevención y erradicación de la violencia escolar que se encuentran, 20 de mayo de 2018 Disponible en: <http://cort.as/-RvsD>

- INMUJERES (2007a). El impacto de los estereotipos y los roles de género en México, 17 de mayo de 2019 Disponible en: <http://cort.as/-LOYf>
- INMUJERES (2007b). ABC de Género en la Administración Pública, 17 de mayo de 2019. Disponible en: http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100903.pdf
- INMUJERES (2007c). Glosario de género, 17 de mayo de 2019. Disponible en: http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100904.pdf
- Jares, J. (1999) Educación para la paz. Su teoría y su práctica. España: Editorial Popular.
- Jiménez, M. (2009). Educación y cuerpo. Un acercamiento socio-psicoanalítico (125-138). En Cuerpo, sujeto e identidad. México: UNAM- Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Kipen, A. y Caterberg, M. (2006). Maltrato, un permiso milenario: la violencia contra la mujer. España: OXFAM.
- Lagarde, M. (2007). Perspectiva de género, 17 de mayo de 2019. Disponible en: <http://repositorio.uca.edu.ni/3967/1/Perspectiva%20de%20g%C3%A9nero.pdf>
- Lamas, M. (2007). Feminismo. Transmisiones y retransmisiones. México: Penguin Random House.
- Lamas, M. (s.f.) La perspectiva de género. En Revista de Educación y Cultura. México: Sección 47 del SNTE. Disponible en: <http://cort.as/-Rvti>
- Latorre, A. (2005). La investigación-acción. España: GRAO.
- LGIMH (2006). Ley general para la igualdad entre mujeres y hombres, 17 de mayo de 2019. Disponible en: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIMH_140618.pdf
- Lira, L. 2016. Comprender la diversidad desde la cotidianidad escolar. Una visión sistémica de la convivencia (45-55). En Revista de Educación y Desarrollo, 38, Julio-septiembre. Disponible en: <http://cort.as/-Rvuo>
- Lomas, C. (2007), ¿La escuela es un infierno? Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad (83-101). EN Revista de Educación, 342. Disponible en: http://www.revistaeducacion.mec.es/re342/re342_05.pdf
- López, J. et al (2004). Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad. Actas Octavo Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas. España: Universidad de Sevilla.

- Martínez, I. y Bonilla, A. (2000). Sistema sexo/género, identidades y construcción de la subjetividad: España: Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Martínez, V. (2006). Problemas sociales de género en el mundo global. España: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- McLaren, P. (2007). La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación. México: Siglo XXI.
- Mejía, L. y Saucedo, R. (s.f.). Ponencia Sentidos del actuar violento en chicos y chicas de secundaria (1-8). XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. 17. Convivencia, Disciplina y Violencia en las Escuelas. Disponible en: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_17/0094.pdf
- Mejía, R. (2008). Violencia de género en las relaciones de pareja en las (los) jóvenes estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional. Una Propuesta pedagógica: Taller: Noviazgo sin violencia. Novio...lencia (Tesis de licenciatura), México: UPN.
- Miranda, F. (febrero de 2017). Recuento. Violencia entre jóvenes, ¿qué está pasando en las escuelas? En El Universal, 20 de febrero de 2017. Disponible en: <http://cort.as/-RvwV>
- Morales, J. y Moya, M. (1996). Tratado de Psicología Social (Vol. I). Procesos Básicos, España: Síntesis.
- Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Francia: UNESCO.
- Muñoz, F. (2001) La paz imperfecta ante el universo en conflicto. En Muñoz, F. (edit.), La paz imperfecta. España: Instituto de la Paz y los Conflictos.
- Myers, D. (2006). Psicología. España: Editorial Médica Panamericana, pp. 902.
- Nussbaum, M. (2012). Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano. España: Paidós.
- OHCHR (2019). Los estereotipos de género y su utilización, 17 de mayo de 2019. Disponible en: <http://cort.as/-JVdj>
- Olavarría (2006). Hombres e identidad de género: algunos elementos: algunos elementos sobre los recursos de poder y violencia masculina. En Careaga, G. y Cruz, S. (Coords.), Debates sobre masculinidades: poder, desarrollo, políticas públicas y ciudadanía. México: UNAM.

- Ospina, D. y Ospina, C. (2017). Futuros posibles, el potencial creativo de Niñas y Niños para la Construcción de Paz (175-192). En *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15. Disponible en: <http://cort.as/-Rvxb>
- Piergiorgio, C. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. España: McGraw-Hill.
- PNCE (2017). *Guía para el docente. Talleres de convivencia. Educación secundaria del Programa Nacional de Convivencia Escolar*. México: Secretaría de Educación Pública.
- PREAL (2003). Estrategias para la prevención de la violencia y promoción de una cultura de paz en las escuelas. En *Serie Prevención de la Violencia Escolar*, No. 1 año 1. Disponible en: <http://cort.as/-liBH>
- REDMAS (s/f). Guía didáctica para trabajar género y masculinidad con niños, niñas y adolescentes “Creciendo Juntos y Juntas”, Igualdad de Género desde la Infancia. En línea:
http://www.educarenigualdad.org/media/pdf/uploaded/material/248_creciendo-juntos-y-juntas-pdf.pdf. Consulta: 16 de octubre de 2017.
- Salguero, A. (2014) *Identidad masculina. Elementos de análisis en el proceso de construcción*. México: UNAM-FES Iztacala,.
- Salles, V- (s/f.). *Xochimilco: perdurabilidad de la tradición en un contexto de cambio*, 11 de septiembre de 2017. Disponible en: <http://cort.as/-Rw-T>
- Sánchez, C. (2009). *Violencia física: identidades corporales, desafíos escolares (187-226)*. En *Cuerpo, sujeto e identidad*. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Schüssler, R. (2007). *Género y educación. Cuaderno temático*. Perú: Editorial y Gráfica EBRA E.I.R.L.
- Scott, J. (1996). *El género: Una categoría útil para el análisis histórico*. En: Lamas, M. (Comp.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México: PUEG-UNAM.
- Secretaria de Gobernación (2014). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, 17 de mayo de 2019. Disponible en: <http://cort.as/-Rw-s>

- Senado de la República (2015). Ley general de los derechos de niñas, niños y adolescentes, 17 de mayo de 2019. Disponible en: <http://cort.as/-Rw-w>
- SEP (2011a). Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria. Formación Cívica y Ética, 12 de octubre de 2018. Disponible en: <https://nivelacionplandeestudio2011.files.wordpress.com/2011/09/fcyesec11.pdf>
- SEP (2011b). Plan de estudios 2011. Educación Básica, 16 de octubre de 2018. Disponible en: [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan de Estudios 2011 f.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf)
- SEP (2016). Guía para el docente. Talleres de convivencia. Educación secundaria del programa nacional de convivencia Escolar, 20 de enero de 2018. Disponible en: http://cort.as/-Rw_3
- SEP (2017a). Modelo educativo. Para la educación obligatoria, 03 de noviembre de 2018. Disponible en: <http://cort.as/-CUBP>
- SEP (2017b). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral*, 10 de noviembre de 2018. Disponible en: <http://cort.as/-HA4r>
- SEP (s.f.). ¿Sabes qué es el Consejo Técnico Escolar (CTE)?, 17 de mayo de 2019. Disponible en: http://cort.as/-Rw_X
- Serret, E. (2008). Qué es la perspectiva de género. ¿Qué es y para qué es la perspectiva de género? (15-59). En *Perspectiva de género en educación superior*. México: Colección Instituto de la Mujer Oaxaqueña Ediciones.
- Stromquist, N. (2006). Una cartografía social del género en educación (361-383). En *Educ. Soc.*, vol. 27, número 95. Disponible en: <http://cort.as/-Rw08>
- Taylor, D. (2012). *Performance*. Argentina: Asunto Impreso.
- Teresa M. (2004). *Palabras no se las lleva el viento... Por un uso no sexista de la lengua*. España: Ayuntamiento de Quart de Poblet.
- Torres, F. (2004). *Violencia contra las mujeres en contextos urbanos y rurales*: México, Colegio de México.
- Torres, J. (1991). *El curriculum oculto*. España: Ediciones MORATA.

- Torres, M. (2005). ONU (1993). Género y discriminación (71-77). En el Cotidiano, núm. 134, noviembre-diciembre. México: UAM-Unidad Azcapotzalco. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/325/32513410.pdf>
- Tronco, P. y Madrigal, A. (2013). Violencia escolar en México: una exploración de sus dimensiones y consecuencias (23-42). En Revista Trabajo Social UNAM. Disponible en: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ents/article/view/54048>
- UNESCO (2019). Acoso y violencia escolar. 30 de septiembre de 2019. Disponible en: <https://es.unesco.org/themes/acoso-violencia-escolar>
- UNFPA (2010). La reducción de la discriminación y la homofobia como estrategia preventiva para el VIH, en con de vulnerabilidad al VIH-SIDA e ITS y problemas de acceso a la atención de la salud en personas homosexuales, bisexuales y trans en la Argentina, México, Instituto Nacional de Estadística y Geografía, Dirección de Sida y ETS. Argentina: Ministerio de salud de la nación. Disponible en: <http://goo.gl/XGAztQ>
- Universidad de Jaén (s.f.). La entrevista en investigación cualitativa, 24 de agosto de 2017. Disponible en: <http://cort.as/-RvtE>
- Valdez, M. et al (2005). Capítulo 3. Los roles sexuales en el México contemporáneo (45-59). En Los hombres y las mujeres en México: dos mundos distantes y complementarios. México: UAEM.
- Vargas, P. (2016). Una educación desde la otredad (205-228). En Revista Científica General José María Córdova. Colombia. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/recig/v14n17/v14n17a08.pdf>
- Velasco, P. (2009). El cuerpo en sí mismo (139-167). En Cuerpo, sujeto e identidad. México, UNAM- Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Viscardi, N. y Alonso, N. (s.f.). Gramáticas de la convivencia. España: Grafica Mosca.
- Yurén, T. (2005). Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes (19-45). En T. Yurén, C. Navia y C. Saenger, Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores. México: Pomares.

ANEXOS

ANEXO A. CUESTIONARIO: “LOS CHICOS Y LAS CHICAS CONFIGURAN EL GÉNERO EN LA ESCUELA ASÍ...”.

Fecha: 09/11/2017	Asignatura: F.C. y E.	Hora: 08:10-09:00	Docente: Nayade Monter
Objetivo: Conocer la opinión del alumnado acerca de los estereotipos de género.			Tipo de observación: Participante
Participantes: 26 respuestas, 14 varones, 12 mujeres.		Comentarios: El 50% del alumnado tiene una edad de 14 años, el 25% tiene 15 años, el 21% tiene 13 años y sólo un alumno tiene 16 años.	

Nombre de la alumna/o:		Sexo: M H	
Grupo:		Fecha:	
INSTRUCCIONES: Marca con una X la respuesta que consideres adecuada.			
No.	Frases...	De acuerdo	En desacuerdo
1	Para ser un hombre de verdad hay que ser rudo		
2	Si alguien me insulta voy a defender mi reputación, con la fuerza si es necesario		
3	El hombre es el que debe tener la última palabra en las decisiones del hogar		
4	Para un hombre es importante tener un amigo con quien hablar de sus problemas		
5	. Para los hombres tener relaciones sexuales es lo más importante		
6	Los hombres necesitan tener más relaciones sexuales que las mujeres		
7	Es responsabilidad sólo del varón utilizar preservativo en una relación sexual		
8	Es responsabilidad de las mujer evitar quedar embarazada		
9	El rol más importante de un varón es trabajar y proveer económicamente		
10	El rol más importante de la mujer es cuidar de su hogar y de sus hijos		
11	Un varón debe ser fuerte, decidido, enérgico, valiente, listo, líder.....Las mujeres no son fuertes, valientes, lideres...Las chicas son cobardes		
12	Hay ocasiones que las mujeres merecen ser golpeadas		

13	Jamás tendría un amigo homosexual		
14	Me desagrada ver a un hombre comportarse como una mujer		
15	Me desagrada ver a una mujer comportarse como un hombre		
16	Estar cerca de hombres o mujeres homosexuales me hace sentir incómodo		
17	Conquistar es de hombres		
18	Los hombres son fuertes e inteligentes mientras que las mujeres son débiles y cariñosas		
19	Una buena chica debe obedecer a su pareja		
20	Los amigos de los hombres sólo pueden ser varones heterosexuales		
21	El hombre es responsable de todos los gastos en el noviazgo o en la familia		
22	Los hombres son más inteligentes que las mujeres		
23	Los hombres deben golpear a otros hombres para demostrar que son fuertes		
24	Los hombres si pueden ser cariñosos y sensibles		
25	Los chicos le dicen a otros chicos: “vieja”, “homosexual”, “marica”, “gallina”		
26	Llorar es de mujeres		
27	Ser modista, profesora, chef, enfermera son profesiones femeninas		
28	Ser ingeniero, matemático, científico o mecánico son profesiones masculinas		
29	A los hombres sólo les interesa hablar de deportes, juegos y chicas		
30	La ira y la agresividad son características sólo de los varones		
31	Los chicos deben defender a las mujeres en la escuela, en la calle o en la casa		
32	Los varones siempre se llevan pesado entre sí en la escuela		
33	Las chicas son calladas en la escuela...Las chicas no responden con golpes		
34	Los chicos hablan de sexualidad...Las chicas no hablan de sexualidad		
35	A las chicas sólo les interesa hablar de ropa, cosméticos y cursilerías		
36	Los chicos deben aprender a lavar su ropa, cocinar y cuidar de otros		
37	Los chicos no deben ser cobardes...Los chicos deben aprender a defenderse verbal o físicamente		
38	Los juegos rudos y agresivos son sólo de chicos		

ANEXO B. ACTIVIDAD: “LOS HOMBRES DEBEN, LOS MUJERES DEBEN”

Actividad	Objetivo	Materiales
Los hombres deben, las mujeres deben	A partir del trabajo colaborativo el alumnado podrá identificar y reflexionar sobre los estereotipos y expectativas de género y cómo estos limitan las posibilidades de ser hombres y/o mujeres.	-Hojas blancas -Plumón de pizarrón -Lapiceros, lápices, marcadores permanentes y colores. -Grabadora de audio.
Descripción		
<p>Tiempo: Una hora y 30 minutos.</p> <p>Clase: Dos clases.</p> <p>Procedimiento:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El alumnado será organizado en seis grupos, se enumerarán del uno al seis. Conformados los equipos cada estudiante se integrará a ellos, se colocarán en círculo y se le entregará hojas blancas a cada integrante del equipo, mismas que podrán en los mesa-bancos, se les pedirá que saquen sus lapiceros, lápices, marcadores, papeles de colores para ser usados por el alumnado. 2. Se les pedirá que dibujen una mujer en una de las hojas y en la otra un hombre. Todos los integrantes del equipo deberán participar en el proceso, cada estudiante deberá elaborar su dibujo, pero tendrá que compartirlo con los demás integrantes de su equipo (tendrán que ponerse de acuerdo sobre quienes explicarán los dibujos en la plenaria). 3. La docente estimulará al alumnado a colocar el máximo de detalles posibles y que inventen un personaje para los dibujos, imaginando por ejemplo un nombre, una edad, lo que hace en el tiempo libre, cuáles son sus gustos, ropa, accesorios, etcétera (Tiempo requerido 15 minutos) 4. Terminados los dibujos, se pegarán en el pizarrón de clase (del equipo uno al seis). Luego se le pedirá al alumnado que se sienten en alrededor del salón y observen los dibujos, que vean sus diferencias y similitudes (Tiempo requerido 05 minutos). 5. Después de ello, la docente pegará dos Papelógrafos en el pizarrón de atrás, pedirá a dos estudiantes de cada equipo que pasen al frente y en un papel escriban la palabra “mujer”, mientras que en el otro la palabra “hombre”. 6. Realizado lo anterior cada equipo (por turno, del equipo uno al seis) y sus integrantes dirán las características típicamente femeninas de los dibujos que realizaron, nombres de cosas y comportamientos asociados a la idea de ser “mujer”. A medida que el alumnado nombra dichas características la docente escribirá en el papel lo que mencionan. 7. Se hará lo mismo para el paleógrafo del “Varón” y las características típicamente asociadas, retomando siempre los dibujos elaborados. 8. Después, la docente colocará otro paleógrafo, la dividirá en dos. La docente preguntará a los escolares cuáles 		

son las características enumeradas para los hombres que podrían ser atribuidas a las mujeres y viceversa (es decir, aquellas que se pueden intercambiar entre hombres y mujeres) (Tiempo requerido 30 minutos)

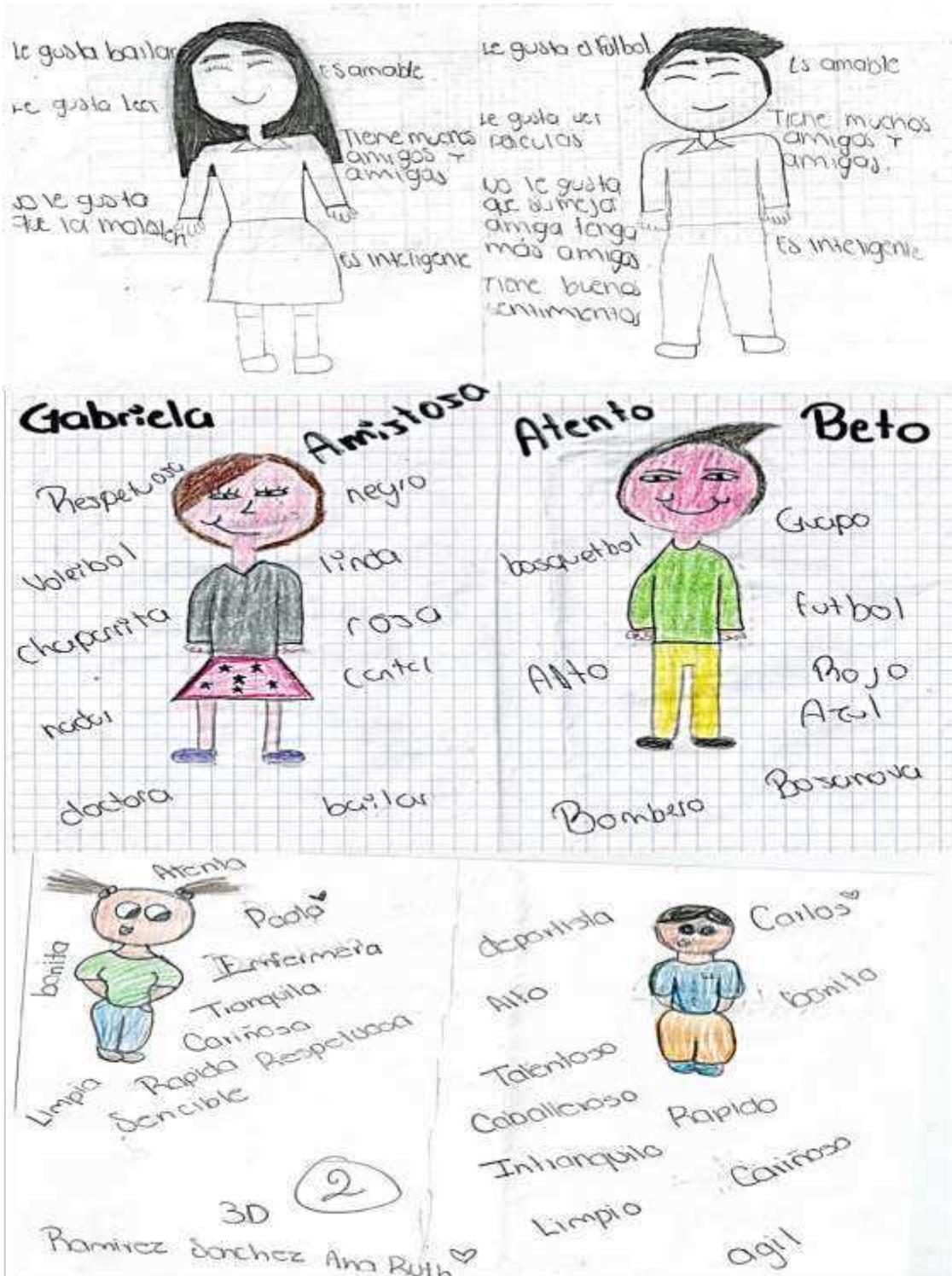
9. Al siguiente día, se continuará con la actividad. Los estudiantes volverán a agruparse en los mismos equipos y se les entregarán los dibujos elaborados en la sesión previa, se pegarán los Papelógrafos llenados en la plenaria (Tiempo requerido 05 minutos).
10. Se les entregará una hoja con preguntas abiertas a cada integrante de cada equipo, mismas que deberán discutir y responder con la ayuda de los dibujos que anteriormente elaboraron. Después de 15 minutos de discutir y responder las preguntas por equipo se inicia la discusión.
11. El alumnado debe responder las siguientes preguntas:
 - ❖ ¿Qué es ser mujer?
 - ❖ ¿Qué es ser hombre?
 - ❖ ¿Ustedes creen que los hombres y las mujeres son criados de la misma forma? ¿Por qué?
 - ❖ ¿Algunas características de la mujer las podemos encontrar en los hombres? ¿Cuáles?
 - ❖ ¿Hay muchos adolescentes varones con esas características? Sí/No ¿Por qué?
 - ❖ ¿Cómo influyen nuestra familia y amigos en nosotros sobre la forma de ser hombres y se mujeres?
 - ❖ ¿Qué sucede cuando los adolescentes varones y mujeres si intentan escapar de esas características tradicionales?
 - ❖ ¿Qué pasa con adolescentes varones y mujeres que viven o intentan adaptarse al máximo a esas características?
 - ❖ ¿Existe alguna presión para que los adolescentes varones y mujeres continúen con esas características?
 - ❖ ¿Qué podemos hacer para cambiar esta situación?

12. Después de haber terminado de contestar el cuestionario se abre la discusión entre el alumnado.

13. Cierre:

La docente hará la siguiente reflexión: A lo largo de sus vidas, hombres y mujeres reciben mensajes de la familia, de los medios de comunicación y de la sociedad sobre cómo deben comportarse y cómo deben relacionarse con los otros. Es importante entender que, aunque existan diferencias entre hombres y mujeres, muchas de esas diferencias son construidas por la sociedad y no son parte de nuestra naturaleza o de nuestra constitución biológica. Aun así, esas diferencias pueden tener un impacto fundamental sobre la vida diaria y las relaciones de mujeres y hombres. Por ejemplo, normalmente se espera que el hombre sea fuerte y dominante al relacionarse con los otros, inclusive con su novio-a o con su pareja (Tiempo requerido 05 minutos) (REDMAS, s/f).

ANEXO B.1 IMÁGENES ELABORADAS POR EL ALUMNADO DE LA ACTIVIDAD “LOS HOMBRES DEBEN, LAS MUJERES DEBEN...”



Si lo siguiera sería arquitecto :3



Salvo Estudiar

Futbolero

Fuertote

'Alto' :v

Características: Pelo corto, Pate



Miguel estudiante

Futbolero

'Bonitas'



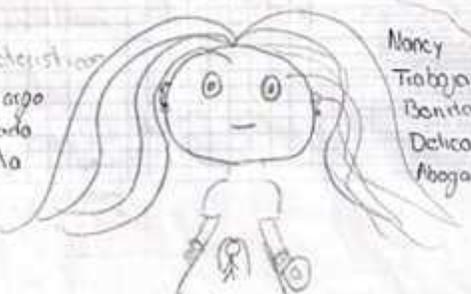
21 años

Jessica

- hace Ejercicios
- le Gusta El Golf

Le gusta las empresas

Características: Pelo largo, delgada, Bonita



Nancy

Trabaja

Bonita

Delgada

Abogada

Le gusta cantar

Le gusta pintar



Le gusta el basquet

Le gusta leer

Le gusta dibujar

Nombre: Dico

Edad: 14 años

Que hace en el tiempo libre: Escucha musica, juego xbox, dibujo, juego futbol, etc.

Sus gustos: Trabaja, jugar futbol, salir, la comida, los girasoles, los mariposas.



¿Cuals son las características de un hombre y de una mujer?

Res: cuerpo, la voz, sus partes.

COTEJADO CON EL ORIGINAL

ATENTAMENTE EL DIRECTOR

Mtro. JORGE CRUZ PRIETO



Le gusta el futbol

Le gusta correr

Le gusta hacer ejercicio

Le gusta el fronton

Nombre: Yari

Edad: 15 años

Que hace en el tiempo libre: Juega futbol, escucha musica, juego xbox.

Sus gustos: Le gusta comer, hacer amigos, jugar, salir, el tiempo.

Profesión de cada uno

Yo: Ser doctor

El: Ser futbolista



Color de pelo
cafe, cabello
largo



Se dibuja
ser maestra
de preescolar,
diseñadora grafica
o abogada

Dulce
14 años
Dibujar o estar en
redes sociales
Me gusta ponerme
faldas y pantalones
entubados
Me gusta cualquier
accesorio
Me gusta escuchar
musica de todo tipo

Soy Laura Paloma
Flora Melendez
Tengo 15 años
Me gustan los
vestidos faldas
Blusas algadas
o largas Me gusta
comer dormir y algu
nas veces jugar futbol
Me gusta el color azul,
negro, rosa avicoro ser
educadora



Me gusta
el Reggae con
bachata
bonita etc.

Su cabello es corto
de color cafe y
le gusta salir
mucho



David
13 años
Juega futbol o
escucha musica
le gusta salir a la
calle con sus
amigos y
jugar futbol

Soy Marco
tengo 16 años
gusta los
antabones
=melilla
la llerade
color el color
azul
me gusta jugar
fútbol
le gusta escuchar



musica.



Ana Ruth 14 años
Estudiante
Bonita
Sensible
No tan Responsable
Medio Emojera
Me gusta el chocolate
Me gustan los puecos
Me gusta el regueton, electronica
Quiero ser enfermera

Flora Rambo Haro
14 años
Escucha musica, juega videojuegos
soy muy enojosa, amable, soy
me enfermo a cada rato
Me gustaria ser una gran
enfermera.



Se llama Emmanuel
tiene 15 años es super amistoso
es sensible, con risa quiere ser
Futbolista profesional le gustan los
panadas Toma la musica No le
gusta la cebolla le encanta el
chocolate se pinta su pelo de
Color azul, y es huerto le gusta
vestirse con pantalón rojo y camisa no
ruda y es muy inteligente



Eder Gabriel Gonzalez castillo
15 años
le gustan los videojuegos
no le gusta la agresividad
quiere ser un futbolista

Koniga nombro mario gualda y p...
Act. 2



Hombres
fuerte
grande
rapido
limpio
serio
valiente
pelo corto
listo
caballeroso
respetoso



Mujer
bonita
limpia
agil
valiente
guapa
pelo largo
educada

on de cada uno. Yo: Arquitecta y El: Jugador



11 años



Practico
Así
Fuerte

Tiempo libre
de correr y vela
gusto
La Rosa
tenis
Michael

Diego

14 años



Ami

le gusta bailar
sus gustos
Pasa con la
Cristofer con la
Bailar.

Ben lo vima

Jole tal

Divertido
amable
ojalá



tiene 15
eficiente
eficaz
fuerte
estudia
tiene cuadros

Es abocada
traviesa
es buena
estudia



tiene 15
es traviesa
baila
buen cuadro

mi cabello no es tan largo
es café
me gusta jugar



Tengo 15

me gusta
escuchar música
me gusta porque
asociado no me
gusta y los vestidos
los faldas me gusta
escuchar cualquier
tipo de música
pero más el RAP

le gusta
jugar fútbol



se llama
Angel es
un chico
muy habiloso

siempre está
jugando en
el jardín

es una persona
amable

Me llamo Sugely Shanat Martínez Lopez tengo 14 años

Me gusta vestirme con vestidos con blusas coloridas me gusta mucho el fútbol americano me gusta el color azul y me gustaría ser maestra educadora

me gusta la música el reggaeton

Me llamo Erick tengo 14 años me gusta vestirme con camisa de cuello Panton enfundado me gusta el color rojo no me gusta el fútbol americano y me gustaría ser militar

me gusta la Banda me gusta salir con amigos

tiene 14 años es una persona muy sonriente

Mariana

Tiene es una persona tímida

le gusta jugar Fútbol basket y cualquier otro tipo de deporte

le gusta escuchar música ver videos

le gusta usar cualquier accesorio

es una persona con el pelo largo

ella quiere ser enfermera

tiene 15 años le gusta core

Guadalupe

es una persona muy tímida le gusta escuchar música jugar basket

en muchos años le gustaría ser estilista

YARENI

- Atenta
- Cariñosa
- Caprichosa
- Dulce
- Chiquitona
- Quisquillosa

Le gusta las redes sociales la Química la música Los actores de cine, ver películas.

No me gusta el tequila las fiestas con alcohol y las relaciones

URIEL

- Buen Jugador
- RESPETUOSO
- Alto
- Fuerte
- Jugueton

Le gusta el fútbol comer dar abrazos comprar apps geometri dash. No le gustan las cadenas las grasias y el chico

Inteligente.
Limpia.
Sincera.
Fragil
Carriosa



Serio
Fuerte
Trabajador.
Agil
Sincero.



Fragil
Tierna
Carriosa
Dulce
Sensible
Tranquila
Agil
Rigida
Algoje
Rigida

Zapido
Tierna
Agil
Fuerte
Trabajador

Jaime
14
Electrónico
Cura de Venate
La tecnología
Inteligente
Fuerte
Ingeniero en copas
Nanotecnología

Nancy
14
Electron
La Ropa
Fuerte
Inteligente
Copas
Doctora



Novena Paulina Herrera



M gusta la musica de Roboter y electronica

Marro Ruiz Rosas



M gusta la musica clasica

Lilia Rosas



ANEXO B.2 DATOS OBTENIDOS DE LA ACTIVIDAD “LOS HOMBRES DEBEN, LAS MUJERES DEBEN”.

Fecha: 13/11/2017	Asignatura: F.C. y E.	Hora: 08:10-09:00	Docente: Nayade
Objetivo: A partir del trabajo colaborativo el alumnado podrá identificar y reflexionar sobre los estereotipos y expectativas de género y cómo estos limita las posibilidades de ser hombres y/o mujeres.			Tipo de observación: Participante
<p>Observaciones generales:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● La actividad se llevó a cabo en dos sesiones, en el mismo horario. ● Número de equipos formados: 6 ● Participantes: 30 (15 mujeres y 15 varones) ● Los datos que se anotan en el cuatro son aquellas características que el alumnado mencionó tanto en las discusiones y como en los dibujos que elaboraron. ● + significa el número de veces que se mencionó <p>Comentarios de la actividad: El alumnado se reunió en seis grupos mixtos, conformado entre 4 o 6 personas, a cada equipo se les entregaron hojas blancas para cada estudiante para que realizar la actividad. El estudiantado de manera general trabajó la actividad de manera satisfactoria, colaborando entre sí y compartiendo lo realizando en el ejercicio.</p>			

Roles y estereotipos de género			
Hombre		Mujer	
Ágil ++++++	Juguetero	Linda	Frágil + +
Alto + + + +	Limpio + + +	Ágil	Fuerte
Amable + + +	Listo	Alegre + +	Hacer ejercicio
Amistoso +	Pelo corto +	Alocada	Inteligente + +
Bonito +	Platica mucho	Amable + + +	Limpia + + + +
Bueno para matemáticas y geometría +	Rápido + + + + +	Amiguera	Mejor amiga
Buenos sentimientos	Respetuoso +	Amorosa	No tan responsable
Caballeroso + + + + +	Sensible	Atenta +	Pelo largo + +
Cariñoso + +	Serio + +	Bonita + + + + +	Pequeña
Deportista +	Sincero	Buen cuerpo	Quisquillosa
Dice groserías	Talentoso +	Buena	Rápida +
Divertido +	Tiene cuadros (cuerpo)	Cabello largo +	Respetuosa +
Eficiente + +	Tierno	Cantar	Risueña
	Trabajador + +	Capaz	Segura

ANEXO B.3. CARACTERÍSTICAS QUE DIJO EL ALUMNADO QUE PUEDEN INTERCAMBIAR UN HOMBRE COMO MUJER

Los hombres pueden ser (o pueden hacer):

- ❖ Atento
- ❖ Lindo
- ❖ Limpio
- ❖ Enfermero
- ❖ Femenino
- ❖ Cariñoso
- ❖ Amistoso
- ❖ Amable
- ❖ Respetuoso
- ❖ “0” problemas
- ❖ Social
- ❖ Sexy
- ❖ Alegre
- ❖ Educador
- ❖ Tener cabello largo
- ❖ Bailar ballet
- ❖ Sensible
- ❖ Cocinar
- ❖ Llorar

Las mujeres pueden ser (o pueden hacer):

- ❖ Jugar futbol
- ❖ Ágil
- ❖ Rápida
- ❖ Fuerte
- ❖ Deportista
- ❖ Eficaz
- ❖ Eficiente
- ❖ Distraída
- ❖ Inteligente
- ❖ Militar
- ❖ Alta
- ❖ Seria
- ❖ Trabajadora
- ❖ Valiente
- ❖ Tener cabello corto

ANEXO B.4. CUESTIONARIO DE LA ACTIVIDAD “LOS HOMBRES DEBEN, LAS MUJERES DEBEN”

CUESTIONARIO: LOS HOMBRES DEBEN, LAS MUJERES DEBEN			
Fecha: 14/11/2017	Asignatura: F.C. y E.	Hora: 08:10-09:00	Docente: Nayade S. Monter
Objetivo: A partir del trabajo colaborativo el alumnado podrá identificar y reflexionar sobre los estereotipos y expectativas de género y cómo estos limita las posibilidades de ser hombres y/o mujeres.			Tipo de observación: Participante
Número de participantes: 25 personas (16 mujeres y 10 varones)			
Comentarios de la actividad:			

Nombre de la alumna/o:	
Grupo:	Fecha:
<p>INSTRUCCIONES: Contesta las siguientes preguntas con tus propias palabras.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué es ser mujer? 2. ¿Qué es ser hombre? 3. ¿Ustedes creen que los hombres y las mujeres son criados de la misma forma? ¿Por qué? 4. ¿Algunas características de la mujer las podemos encontrar en los hombres? ¿Cuáles? 5. ¿Hay muchos adolescentes varones con esas características? Sí/No ¿Por qué? 6. ¿Cómo influyen nuestra familia y amigos en nosotros sobre la forma de ser hombres y se mujeres? 7. ¿Qué sucede cuando los adolescentes varones y mujeres si intentan escapar de esas características tradicionales? 8. ¿Qué pasa con adolescentes varones y mujeres que viven o intentan adaptarse al máximo a esas características? 9. ¿Existe alguna presión para que los adolescentes varones y mujeres continúen con esas características? 10. ¿Qué podemos hacer para cambiar esta situación? 	

ANEXO C. ACTIVIDAD “EL GÉNERO Y EL CONFLICTO”

Fecha: 24/11/2017	Asignatura: F.C. y E.	Hora: 08:10-09:00	Docente: Nayade Monter
Objetivo: Tomar conciencia sobre cómo los chicos y las chicas viven de las situaciones de conflicto a partir de la coparticipación de opiniones y el trabajo colaborativo entre el alumnado. Tiempo aproximado: 50 minutos.		Tipo de observación: Participante Material: Una o varias situaciones de conflicto. Por ejemplo, personas discutiendo, niños golpeándose entre sí, guerra, violencia en la T.V., cazadores matando a animales, etc.	
Comentarios de la actividad: siete equipos formados 7.		Participantes: 24 (14 mujeres y 10 varones)	

Actividad: “El género y el conflicto”
Descripción
<p>Tiempo: 50 minutos.</p> <p>Clase: Una clase</p> <p>❖ Desarrollo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se divide el grupo en subgrupos de 5 o 6 participantes, se forman seis equipos en total. 2. A cada equipo se le hace entrega de seis fotos que contienen unas situaciones conflictivas, que se debatirán durante 10 minutos, respondiendo las siguientes preguntas (las preguntas se les entregarán en una hoja a cada integrante del equipo): <ul style="list-style-type: none"> ❖ ¿Quiénes participan en el conflicto? ❖ ¿Los varones son los únicos causantes y participes en los conflictos? ❖ ¿Las mujeres pueden estar involucradas en las mismas situaciones de conflicto, SI/NO, por qué? ❖ ¿Cuándo hay un conflicto cómo actúan los varones y cómo actúan las mujeres? ❖ ¿Qué solución propones ante ese conflicto?

3. Las respuestas se anotarán en las hojas
4. Durante cinco minutos el grupo plantea sus respuestas para compartir puntos de vista al respecto.
5. Al final,-la docente hará una reflexión en torno a la actividad, cada equipo compartirá las respuestas en plenaria.

Imágenes seleccionadas para la actividad:



Fuente: Cascón, Paco. La alternativa del juego (adaptación).

ANEXO D. CUESTIONARIO: LA CONVIVENCIA, EL GÉNERO Y EL CONFLICTO:

CUESTIONARIO: LA CONVIVENCIA, EL GÉNERO Y EL CONFLICTO.			
Fecha: 31/11/2017	Asignatura: F.C. y E.	Hora: 08:10-09:00	Docente: Nayade Monter
Objetivo: Que el alumnado reconozca e identifique el tipo de conflictos que tienen, cómo se generan, cómo actúan y cómo los resuelven según su género.			
Tipo de observación: Participante			
Participantes: 10 (5 mujeres y 5 hombres). Se divide al alumnado en dos equipos unisexuales.			

Nombre de la alumna:	
Grupo:	Fecha:
INSTRUCCIONES: Contesta las siguientes preguntas con tus propias palabras.	
<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué tipo de conflictos tienen las mujeres? 2. ¿Por qué las mujeres tienen conflictos? 3. ¿Cómo actuamos las mujeres cuando tenemos un conflicto? 4. ¿Cómo resuelven las mujeres un conflicto? 	

Nombre de la alumno:	
Grupo:	Fecha:
INSTRUCCIONES: Contesta las siguientes preguntas con tus propias palabras.	
<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué tipo de conflictos tienen los hombres? 2. ¿Por qué los hombres tienen conflictos? 3. ¿Cómo actuamos los hombres cuando tenemos un conflicto? 4. ¿Cómo resuelven los hombres un conflicto? 	

ANEXO E. CUESTIONARIO: LA CONVIVENCIA Y EL GÉNERO

Fecha: 01/12/2017	Asignatura: F.C. y E.	Hora: 08:10-09:00	Docente: Nayade Monter
Objetivo: Que el alumnado identifique y describa las características que describen el “ser mujer” y el “ser hombre”, así como la relación que existe entre el género y la convivencia en la escuela.			Tipo de observación: Participante
Participantes: 18 personas (12 mujeres y 6 varones)			Equipos: Dos.
Comentarios de la actividad: El alumnado se reunió en dos equipos, uno sólo de mujeres y otro de hombres, se les dieron hojas blancas y tenían que completar la siguiente información, habiéndola discutido por el equipo, la actividad fue retomada y adaptada de un ejercicio llevado a cabo de unas de las sesiones de la Maestría de gestión de la convivencia, generación 2017-2019.			

Nombre de la alumna:	
Grupo:	Fecha:
<p>INSTRUCCIONES: Completa las siguientes frases o contesta las preguntas con tus propias palabras.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Las mujeres somos... 2. Los hombres dicen que las mujeres somos... 3. Las mujeres nos insultamos así... 4. Los hombres para insultarnos nos dicen... 5. ¿Con quién me gusta trabajar en la escuela? 6. ¿Con quién no me gusta trabajar en la escuela? 7. ¿Me gusta trabajar en equipo cuando sólo hay mujeres, el grupo es mixto o sólo hay varones? 8. ¿Yo puedo jugar con una niña “pesado” a golpes o a empujones? 9. ¿Yo puedo jugar con un niño “pesado” golpes? 10. ¿Cuándo me molesto con una niña yo prefiero: insultarla, golpearla, dejarle de hablar o burlarme de ella? 11. ¿Cuándo me molesto con un niño yo prefiero: insultarlo, golpearlo, dejarle de hablar o burlarme de él? 	

Nombre del alumno:	
Grupo:	Fecha:
INSTRUCCIONES: Completa las siguientes frases o contesta las preguntas con tus propias palabras.	
<ol style="list-style-type: none">1. Los hombres somos...2. Las mujeres dicen que los hombres somos...3. Los hombres nos insultamos así...4. Las mujeres para insultarnos nos dicen...5. ¿Con quién me gusta trabajar en la escuela?6. ¿Con quién no me gusta trabajar en la escuela?7. ¿Me gusta trabajar en equipo cuando sólo hay mujeres, el grupo es mixto o sólo hay varones?8. ¿Yo puedo jugar con una niña a golpes o a empujones?9. ¿Yo puedo jugar “pesado” con un niño a golpes?10. ¿Cómo juegan los hombres y qué tipos de juegos hacen?11. ¿Cuándo me molesto con una niña yo prefiero: insultarla, golpearla, dejarle de hablar o burlarme de ella?12. ¿Cuándo me molesto con un niño yo prefiero: insultarlo, golpearlo, dejarle de hablar o burlarme de él?	

ANEXO F. ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA: EL JUEGO RUDO Y LAS PELEAS. LA OPINIÓN DE ALGUNOS ESTUDIANTES

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA			
Fecha: 11/12/2017	Asignatura: F.C. y E.	Hora: 08:10-09:00	Docente: Nayade Monter
Objetivo: Identificar la diferencia las dinámicas de juego pesado y conflicto entre el alumnado masculino.			Tipo de observación: Participante
Participantes: Dos alumnos varones, entrevistados individualmente.			Duración de las entrevistas: 08 y 10 min.

Nombre del alumno:	Grupo:	Fecha:
 PREGUNTAS REALIZADAS:		
1. ¿Qué tipos de juegos entre tus compañeros juegan?		
2. ¿Con qué tipo de cosas se ofenden?		
3. ¿Por qué se burlan de sus mamás?		
4. ¿Cuándo comenzaron a jugar así?		
5. ¿Quién comenzó a jugar así específicamente?		
6. ¿Cómo saben que es un juego?, ¿Qué les genera?		
7. ¿Quiénes son los que se llevan más pesado, que si aguantan?		
8. ¿Tú aguantas?		
9. ¿Cuándo deja de ser divertido?		
10. ¿Quiénes no aguantan?		
11. ¿Si ellos dejan de jugar no pasa nada?, ¿si ellos se salen que pasa?		

12. ¿Qué hacen, simplemente dejan de jugar?, ¿qué hacen?
13. ¿Cuán los siguen molestando ellos que hacen?
14. ¿Y ahí sigue siendo un juego o ya no?
15. ¿Para ti, cuándo deja de ser divertido, deja de ser un juego y se vuelve una agresión, en qué momento?
16. ¿En el salón han tenido alguna pelea, entre quienes?
17. ¿Se han peleado fuera de la escuela, de tu salón?
18. ¿Cuál es la diferencia de pelearse aquí adentro de aula y pelearse allá afuera?
19. ¿Cuándo se pelean allá afuera cómo se organizan, cómo es, cómo es el encuentro como inicia?
20. ¿Todos saben que va haber pelea y a qué hora?
21. ¿Cuándo se pelean cómo se organizan en el momento?
22. ¿Con qué objetivo pelean?
23. ¿Echarse un tiro, solamente se le dice así o se le dice de otra forma?
24. ¿Para qué se organiza la pelea?
25. ¿Cómo saben quién gana una pelea?
26. ¿Cuándo termina la pelea los demás que hacen?

ANEXO G. EJEMPLO DE FICHA DE OBSERVACIÓN

FICHA DE OBSERVACIÓN											
Fecha:	Asignatura:	Hora:	Docente:								
Objetivo: Observar las interacciones de convivencia en el aula del alumnado del grupo 3ºD						Tipo de observación: A distancia					
Grado de aparición	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Convivencia en el grupo											
Organizado											
Alegre/pacífico											
Nivel de participación (Gral. del alumnado)											
Interacciones											
Amistosas											
Flexible											
Ayuda/colaborativa											
Escucha/atención											
Se consideran las reglas planteadas en clase											
Descripción de la sesión											
Comentarios											

ANEXO H. PLANIFICACIÓN GENERAL DEL DISPOSITIVO: PROYECTO: POSTURA ÉTICA ANTE LOS ROLES Y ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA. CICLO ESCOLAR 2017-2018

Escuela:	Escuela Secundaria Federal 341		
Profesor (a):	Nayade Soledad Monter Arizmendi		
Asignatura:	Formación cívica y ética.		
Proyecto:	Postura ética ante los roles y estereotipos de género en la educación secundaria		
Sesiones:	27 sesiones de 50 min. (29 de abril-08 de junio)	Implementación:	Mayo-Junio de 2018
Grado: 3ero.	Grupo (s): D	Unidad: V	
Eje:	Persona, ética y ciudadanía.		
Tema:	La perspectiva de género en la escuela secundaria a partir del análisis de los roles y estereotipos de género en el lenguaje y la identidad		
Contenido:	Respeto y valoración de la diversidad. Sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad. Participación social y política.		
Aprendizajes esperados:	<ul style="list-style-type: none"> -Promueve el respeto y la valoración de la diversidad -Plantea alternativas de solución a situaciones que obstaculizan su bienestar socioafectivo para su desarrollo personal y social en su entorno próximo. -Propone y participa en acciones que contribuyan a mejorar las oportunidades de desarrollo personal y social. 		
Objetivo general:	Problematizar los roles y estereotipos hegemónicos de género entre el alumnado de un grupo de tercer grado de secundaria sean visibilizados, deconstruidos y reconfigurados a partir de las actividades implementadas en este dispositivo de intervención, para promover la socialización de la convivencia respetuosa y pacífica.		
Objetivo particular:	Acercar al estudiantado al lenguaje visual, corporal, artístico y oral para superar prejuicios, estereotipos, tipos de convivencia agresivos, excluyentes y discriminatorios, para que puedan desarrollar un producto creativo y crítico, que será expuesto en una museografía al término del bimestre.		
Producto Final:	Museografía		
Evaluación final	Rúbrica de desempeño.		

Semana 1 (30 de abril-04 de mayo de 2018)

Tema	Objetivo	Contenidos	Actividades	Sesiones	Productos:	Recursos y/o materiales
Lenguaje y sexismo	Implementar entre el alumnado una serie de recomendaciones para el uso del lenguaje incluyente (no sexista) entre hombres y mujeres	Conceptualización del sexismo; glosario; 10 recomendaciones para transformar el lenguaje sexista	-Lectura de un artículo sobre lenguaje y sexismo -Elaboración de glosario -Cuadros comparativos, ejemplos y ejercicios	3 por grupo	Cuestionario <input type="checkbox"/> Exposición <input type="checkbox"/> Producciones (audio) visuales <input type="checkbox"/> Producciones artísticas <input type="checkbox"/> Esquemas <input checked="" type="checkbox"/> Ejercicios <input checked="" type="checkbox"/> Pruebas escritas u orales <input type="checkbox"/> Antología	-Copia de lectura -Cuaderno de trabajo -Pizarrón de clase

Observaciones: El tema se seguirá abordando durante la siguiente semana de clase.

Semana 2 (07-11 de mayo de 2018)

Tema	Objetivo	Contenidos	Actividades	Sesiones	Productos:	Recursos y/o materiales
Lenguaje y sexismo: “La otra rola”	Identificar y problematizar los roles y estereotipos tradicionales de género en la música que escucha el alumnado de secundaria, para reconstruirla desde una perspectiva de inclusión, respeto y diversidad.	-El lenguaje sexista en la música. -Los roles y estereotipos hegemónicos en la música.	- Compilación que escuchan el alumnado. -En subgrupos realizar el análisis de las canciones, y como promueven el sexismo (los roles y estereotipos de género). -Elaboración de una contrapropuesta de canción (letra). -Elaboración de la antología	4 sesiones por grupo	Cuestionario <input type="checkbox"/> Exposición <input type="checkbox"/> Producciones (audio) visuales <input type="checkbox"/> Producciones artísticas <input type="checkbox"/> Esquemas <input type="checkbox"/> Ejercicios <input type="checkbox"/> Pruebas escritas u orales <input checked="" type="checkbox"/> Antología <input checked="" type="checkbox"/>	-Copias de canciones -Cuaderno de trabajo -Diccionario (sinónimos-antónimos)

Observaciones: El trabajo será en colaboración con la asignatura de Español de tercer grado, la docente hará la revisión de coherencia, cohesión textual y de contenido de la contrapropuesta de canción que trabajará en clase el estudiantado.

Semana 3 (14-18 de mayo de 2018)

Tema	Objetivo	Contenidos	Actividades	Sesiones	Instrumento (s) de evaluación:	Recursos y/o materiales
Construcciones y representaciones de los roles y estereotipos de género en los refranes y dichos populares	Analizar los mensajes y significados de género que encierran algunos refranes y dichos populares e identificarlos como parte de las representaciones culturales que crean imaginarios de desigualdad y discriminación	-El refrán y el dicho popular -El género en los refranes y dichos populares	-Definir al refrán y al dicho popular -Lluvia de ideas de refranes mexicanos -Trabajo en pares y distribución de refranes y dichos. -Identificación de mensajes de género violentos, estereotipados y discriminatorios.	4 sesiones por grupo	Cuestionario <input type="checkbox"/> Exposición <input type="checkbox"/> Producciones (audio) visuales <input type="checkbox"/> Producciones artísticas <input type="checkbox"/> Esquemas <input type="checkbox"/> Ejercicios <input type="checkbox"/> Pruebas escritas u orales <input type="checkbox"/> Antología <input type="checkbox"/>	-Hojas blancas -Listado de refranes -Libros de refranes -Cuaderno de trabajo

Observaciones:

Semana 4 (21-24 mayo de 2018)

Tema	Objetivo	Contenidos	Actividades	Sesiones	Instrumento (s) de evaluación:	Recursos y/o materiales
Construcciones y representaciones de los roles y estereotipos de género en los refranes y dichos populares	Elaboración de un “contra-refrán” y/ dicho popular donde se cambien los significados, las representaciones culturales que recrean imaginarios de desigualdad y discriminación de género.	-El género en los refranes y dichos populares	- Trabajo en pares con el refrán o dicho que han escogido en clases preliminares. -Elaboración de una contrapropuesta del refrán o dicho. -Elaborar una imagen artística que ilustre el refrán y el contra-refrán o dicho. -Producción de la antología	4 sesiones por grupo	Cuestionario <input type="checkbox"/> Exposición <input type="checkbox"/> Producciones (audio) visuales <input type="checkbox"/> Producciones artísticas <input checked="" type="checkbox"/> Esquemas <input type="checkbox"/> Ejercicios <input type="checkbox"/> Pruebas escritas u orales <input checked="" type="checkbox"/> Antología <input checked="" type="checkbox"/>	-Hojas blancas -Colores, plumones, pinturas, etcétera

Observaciones: El trabajo será en colaboración con la asignatura de Español de tercer grado, la docente hará la revisión de coherencia, cohesión textual y de contenido de la contrapropuesta de canción que trabajará en clase el estudiantado. Asimismo, en la clase de Artes el alumnado trabajará la ilustración de los contra-refranes y dichos populares, donde el producto final será una antología.

Semana 5 (28 de mayo – 01 de junio de 2018)

Tema	Objetivo	Contenidos	Actividades	Sesiones	Instrumento (s) de evaluación:	Recursos y/o materiales
Representaciones culturales de los roles y estereotipos de género tradicionales en los juguetes	Educar y romper con los roles y estereotipos de género étnicos y culturales para promover la diversidad e igualdad entre hombres y mujeres a través de la elaboración de juguetes sin género	- Definición de género, roles, estereotipos, el juguete. - Construyendo el género desde la historia de los juguetes -Los juguetes y la construcción de roles y estereotipos de género	-Glosario -Visionado de vídeos. -Presentación de PPT - Ejemplificación con juguetes reales -Cuestionario sobre el juego y juguetes favoritos (con qué o quién no podían jugar)	4 sesiones por grupo	Cuestionario <input checked="" type="checkbox"/> Exposición <input checked="" type="checkbox"/> Producciones (audio) visuales <input type="checkbox"/> Producciones artísticas <input type="checkbox"/> Esquemas <input type="checkbox"/> Ejercicios <input type="checkbox"/> Pruebas escritas u orales <input checked="" type="checkbox"/> Antología <input type="checkbox"/>	-Pizarrón -Cuaderno de trabajo. -vídeos, computadora y bocina. - Presentación de PPT sobre el juguete. -Juguetes.

Observaciones: Se llevarán a cabo las adecuaciones necesarias en la micro-planeación. En la semana posterior se realizará trabajo colaborativo con la asignatura de Artes de tercer grado.

Semana 6 (04-08 de junio de 2018)

Tema	Objetivo	Contenidos	Actividades	Sesiones	Instrumento (s) de evaluación:	Recursos y/o materiales
Representaciones culturales de los roles y estereotipos de género tradicionales en los juguetes	Escoger algún juguete que rompa con los roles y estereotipos de género étnicos y culturales para promover la diversidad e igualdad entre hombres y mujeres.	-Juguetes que rompen los roles y estereotipos de género	-Ejemplificación de juguetes que rompen con los roles y estereotipos de género. -Elección de algún juguete para ser reconstruido por parte del alumnado a partir de una perspectiva de igual de género. -Elaboración de lluvia de ideas sobre las formas de criticar los roles y estereotipos de género en el juguete. -Elección de materiales, colores, formas, etcétera Elaboración de boceto del juguete. -Elaboración del juguete.	4 sesiones por grupo	Cuestionario <input type="checkbox"/> Exposición <input type="checkbox"/> Producciones (audio) visuales <input type="checkbox"/> Producciones artísticas <input checked="" type="checkbox"/> Esquemas <input type="checkbox"/> Ejercicios <input type="checkbox"/> Pruebas escritas u orales <input type="checkbox"/> Antología <input type="checkbox"/>	-Imágenes -Copias -Pizarrón de clase. -Cuaderno de trabajo. -Estambre, plastilina, cartón, hojas de papel, tela, pegamento, pinturas, colores, marcadores, etcétera

Observaciones: El trabajo será en colaboración con la asignatura de Artes de tercer grado, el alumnado trabajará en la clase la elaboración del juguete.

Producto final: Museografía

Fecha de presentación: Julio de 2018

Montaje de museografía en la escuela secundaria 341 TM (espacios, momentos, materiales y lineamientos por definir).

-Cártel, Ficha técnica, temas, etcétera

Presentación de la museografía

(En la museografía se presentarán las producciones elaboradas por el alumnado durante todo el proyecto).

Evaluación: Aplicación de una Rúbrica de desempeño y aprendizaje heteroevaluativa y autoevaluativa.

ANEXO I. EJEMPLO DE PLANEACIONES DEL “TALLER DE CONVIVENCIA Y GÉNERO EN TERCER GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA”

TALLER DE CONVIVENCIA Y GÉNERO EN TERCER GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA					
Escuela:	ESCUELA SECUNDARIA FEDERAL 341 TM	Asignatura:	Tutoría	Mes:	Mayo-Junio de 2018
Profesor (a):	NAYADE SOLEDAD MONTER ARIZMENDI	Unidad:	V	Grado:	3ero.
Sesión 1 y 2:	Detectives del conocimiento. Imágenes, canciones y conceptos				
Tema:	Los roles y estereotipos de género en el lenguaje y la identidad	EJES:	Persona, ética y ciudadanía.	Grupo (s):	D
Descripción general:	Los alumnos/as elaborarán marcos conceptuales sobre el género, los roles y estereotipos femeninos y masculinos a partir de conceptos y estímulos tanto visuales como auditivos.	Producto Final:	Cárteles (críticos) de roles y estereotipos de género	2 sesiones de 50 min.	
Aprendizajes esperados:	-Promueve el respeto y la valoración de la diversidad -Plantea alternativas de solución a situaciones que obstaculizan su bienestar socioafectivo para su desarrollo personal y social en su entorno próximo. -Propone y participa en acciones que contribuyan a mejorar las oportunidades de desarrollo personal y social.				
Objetivo general:	Problematizar los roles y estereotipos hegemónicos de género entre el alumnado de un grupo de tercer grado de secundaria sean visibilizados, deconstruidos y reconfigurados a partir de las actividades implementadas en este dispositivo de intervención, para promover la socialización de la convivencia respetuosa y pacífica.				
Evaluación:	Resolución de preguntas reflexivas (por equipos)				

Sesión 1 (03 de mayo de 2018)		
DETECTIVES DEL CONOCIMIENTO. IMÁGENES, CANCIONES Y CONCEPTOS		
Objetivo particular: Desarrollar la sensibilidad y la creatividad entre el alumnado del 3ºD, al acercar al estudiantado al lenguaje visual, corporal, artístico y oral para superar prejuicios, estereotipos, tipos de convivencia agresivos y excluyentes.		
Actividades	Productos	
INICIO: 1. Los alumnos serán divididos en seis equipos mixtos, de 4 o 5 integrantes aproximadamente (previamente el alumnado ya había sido organizado y se les había indicado los materiales y recursos que debían llevar a la clase de tutoría). 2. Cada equipo deberá llevar la investigación que realizó sobre los conceptos de género, rol y estereotipo de género. Además de llevar las imágenes (de roles y estereotipos de género), revistas, canciones, frases, cartulinas, colores, pegamento y tijeras. 3. Ya organizado el alumno y con sus materiales se le solicitará que divida la cartulina en dos partes. En una de ellas el equipo deberá dibujar la imagen o la silueta de una mujer, mientras que en la otra la de un varón; que titularan como	Cuestionario Exposición Producciones (audio) visuales Producciones artísticas Esquemas Ejercicios Pruebas escritas u orales Antología	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

<p>“Roles y estereotipos masculinos o femeninos tradicionales” (según corresponda)</p> <p>DESARROLLO:</p> <ol style="list-style-type: none"> Con las imágenes que ellos/ellas llevaron deberán llenar la silueta o imagen que realizaron en cada caso, buscarán en las revistas buscarán rostros, letras, frases, colores, texturas, objetos, etcétera que ilustren los roles y estereotipos tradicionales en hombres y mujeres. El alumnado recortará y pegará las imágenes seleccionadas sobre en sus cartulinas. Después elegirán las canciones y las frases que consideran reafirman los moldes de género y las escribirán en las cartulinas. La docente guiará a cada equipo y lo asistirá en todo momento para explicar y aclarar dudas. <p>CIERRE:</p> <ol style="list-style-type: none"> El alumnado deberá concluir sus cartulinas en la clase, la docente las recogerá y la actividad se cerrará la siguiente clase de tutoría. 		
<p>Recursos y/o materiales de apoyo:</p>	<ul style="list-style-type: none"> Conceptos: género, rol y estereotipo de género Revistas, copia de canciones, imágenes, pegamento, cartulinas, colores, tijeras, frases. 	
<p>Observaciones:</p>		

Sesión 2 (17 de mayo de 2018)		
DETECTIVES DEL CONOCIMIENTO. IMÁGENES, CANCIONES Y CONCEPTOS		
<p>Objetivo particular: Desarrollar la sensibilidad y la creatividad entre el alumnado del 3ºD, al acercar al estudiantado al lenguaje visual, corporal, artístico y oral para superar prejuicios, estereotipos, tipos de convivencia agresivos y excluyentes.</p>		
Actividades	Productos	
<p>INICIO:</p> <ol style="list-style-type: none"> Al inicio de la clase la docente reunirá al alumnado en los equipos conformados en la clase anterior. Repartirá a cada quien los carteles que han elaborado (si no han sido concluidos, algunos/as tendrán la oportunidad de terminarlos). La docente pedirá al alumnado de manera general que compartan de manera grupal los conceptos investigados de género, roles y estereotipos de género. La docente en el pizarrón de clase elaborará una definición de los mismos, que el alumnado deberá recuperar en su cuaderno de trabajo. <p>DESARROLLO:</p> <ol style="list-style-type: none"> La docente llevará papel Kraf para que el alumnado pegue los cárteles que elaboraron para crear un mural (mismo que será trabajado en la siguiente sesión). Terminado el cartel se guardará para trabajarlo la siguiente clase. La docente pedirá al alumnado que en una hoja de su cuaderno escriban tres preguntas: ¿qué aprendí de la actividad?, ¿qué sentí? Y ¿qué cambio en mí?, el alumnado tendrá algunos minutos para responder las mismas. 	<p>Cuestionario</p> <p>Exposición</p> <p>Producciones (audio) visuales</p> <p>Producciones artísticas</p> <p>Esquemas</p> <p>Ejercicios</p> <p>Pruebas escritas u orales</p> <p>Antología</p>	<p><input type="checkbox"/></p>

CIERRE:			
<p>6. El alumnado deberá comentar sus respuestas en el equipo, posteriormente por turnos las/los integrantes del equipo comentarán de manera grupal sus reflexiones.</p> <p>7. La docente proporcionará al alumnado una copia sobre diferentes personajes masculinos, misma que deberán leer en casa. La docente pedirá a algunos alumnos que expongan sus historias para la siguiente clase.</p>			
Recursos y/o materiales de apoyo:	<ul style="list-style-type: none"> • Conceptos: género, rol y estereotipo de género • Pegamento, cartulinas, colores, tijeras, frases. • Papel Kraf. • Copia de historias de masculinidad. 		
Observaciones:			

Taller de convivencia y género en tercer grado de educación secundaria					
Escuela:	ESCUELA SECUNDARIA FEDERAL 341 TM	Asignatura:	Tutoría	Mes:	Mayo-Junio de 2018
Profesor (a):	NAYADE SOLEDAD MONTER ARIZMENDI	Unidad:	V	Grado:	3ero.
Sesión 1:	Mural interactivo de las ideas, “Todos juntos para construir un discurso”				
Tema:	Los roles y estereotipos de género en el lenguaje y la identidad	EJES:	Persona, ética y ciudadanía.	Grupo (s):	D
Descripción general:	El estudiantado integrará la información visual, auditiva y teórica para generar un discurso crítico y construir el mural interactivo.	Producto Final:	Cárteles (críticos) de roles y estereotipos de género	1 sesión de 50 min.	
Aprendizajes esperados:	<p>-Promueve el respeto y la valoración de la diversidad</p> <p>-Plantea alternativas de solución a situaciones que obstaculizan su bienestar socioafectivo para su desarrollo personal y social en su entorno próximo.</p> <p>-Propone y participa en acciones que contribuyan a mejorar las oportunidades de desarrollo personal y social.</p>				
Objetivo general:	Problematizar los roles y estereotipos hegemónicos de género entre el alumnado de un grupo de tercer grado de secundaria sean visibilizados, deconstruidos y reconfigurados a partir de las actividades implementadas en este dispositivo de intervención, para promover la socialización de la convivencia respetuosa y pacífica.				
Evaluación:	Resolución de preguntas reflexivas (por equipos)				

Sesión 3 (17 de mayo de 2018)

MURAL INTERACTIVO DE LAS IDEAS, “TODOS JUNTOS PARA CONSTRUIR UN DISCURSO”

Objetivo particular: Desarrollar la sensibilidad y la creatividad entre el alumnado del 3ºD, al acercar al estudiantado al lenguaje visual, corporal, artístico y oral para superar prejuicios, estereotipos, tipos de convivencia agresivos y excluyentes.

Actividades	Productos
<p>INICIO:</p> <ol style="list-style-type: none"> Se le pedirá al alumnado que den un título al mural interactivo y lo coloquen en un lugar del salón de clase donde pueda permanecer visible. Después de que el alumnado haya concluido la elaboración del “Mural interactivo de las ideas: Criticando los roles y estereotipos de género. Todos juntos para construir un discurso” cada equipo lo expondrá de manera individual su cartel en clase, en éste las y los alumnos han integrado información visual, auditiva y teórica investigada para generar un discurso en común y construir el mural interactivo. <p>DESARROLLO:</p> <ol style="list-style-type: none"> Cada equipo pasará al frente de la clase para explicar cómo a través de imágenes, canciones y frases han criticado los roles y estereotipos femeninos. Después de que cada equipo haya concluido la exposición de sus carteles, cuatro alumnas y cuatro alumnos pasarán al frente a exponer las biografías sobre ocho varones (mismas que previamente se les repartió para que la prepararán para esta sesión). El alumnado pasará a explicar las biografías que fueron recopiladas del texto: <i>Masculinidades y cultura de paz. Fomentando la equidad de género.</i> El alumnado dará sus comentarios hacia sus compañeros (as) sobre las biografías y cómo éstas representan o no figuras masculinas hegemónicas. <p>CIERRE:</p> <ol style="list-style-type: none"> El resto del alumnado de manera particular dará sus impresiones de las biografías y la docente hará algunas preguntas detonantes para iniciar la reflexión como: ¿conoces a alguien que se parece a este tipo de varón?, ¿Consideran que hay muchos varones que se parecen a éste tipo?, ¿alguien considera que ha cumplido con los mandatos hegemónicos? 	<p align="right">Cuestionario <input type="checkbox"/></p> <p align="right">Exposición <input type="checkbox"/></p> <p align="right">Producciones (audio) visuales <input type="checkbox"/></p> <p align="right">Producciones artísticas <input type="checkbox"/></p> <p align="right">Esquemas <input type="checkbox"/></p> <p align="right">Ejercicios <input type="checkbox"/></p> <p align="right">Pruebas escritas u orales <input type="checkbox"/></p> <p align="right">Antología <input type="checkbox"/></p>
<p>Recursos y/o materiales de apoyo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mural interactivo • Cinta adhesiva • Biografías 	
<p>Observaciones: Se tomará fotografía y vídeo de algunas intervenciones si el alumnado está de acuerdo.</p>	

Taller de convivencia y género en tercer grado de educación secundaria					
Escuela:	ESCUELA SECUNDARIA FEDERAL 341 TM	Asignatura:	Tutoría	Mes:	Mayo-Junio de 2018
Profesor (a):	NAYADE SOLEDAD MONTER ARIZMENDI	Unidad:	V	Grado:	3ero.
Sesión 1:	Performance “Contando historias”				
Tema:	Los roles y estereotipos de género en el lenguaje y la identidad	EJES:	Persona, ética y ciudadanía.	Grupo (s):	D
Descripción general:	Construcción de una narrativa crítica de género por parte del alumnado, donde todas/os tienen papeles activos para la configuración de la misma, en la que el cuerpo-lenguaje serán los principales instrumentos de intervención.	Producto Final:	Performances construidos por el alumnado	3 sesiones de 50 min. (24 de mayo, 7 y 14 de junio)	
Aprendizajes esperados:	-Promueve el respeto y la valoración de la diversidad -Plantea alternativas de solución a situaciones que obstaculizan su bienestar socioafectivo para su desarrollo personal y social en su entorno próximo. -Propone y participa en acciones que contribuyan a mejorar las oportunidades de desarrollo personal y social.				
Objetivo general:	Problematizar los roles y estereotipos hegemónicos de género entre el alumnado de un grupo de tercer grado de secundaria sean visibilizados, deconstruidos y reconfigurados a partir de las actividades implementadas en este dispositivo de intervención, para promover la socialización de la convivencia respetuosa y pacífica.				
Evaluación:	Resolución de preguntas reflexivas (por equipos)				

Sesión 1 (24 de mayo de 2018)		
Objetivo particular: Desarrollar la sensibilidad y la creatividad entre el alumnado del 3ºD, al acercar al estudiantado al lenguaje visual, corporal, artístico y oral para superar prejuicios, estereotipos, tipos de convivencia agresivos y excluyentes.		
Actividades	Productos	
INICIO: 1. La docente iniciará la clase explicando la nueva actividad que se realizará. En la clase se explicará qué es una obra de teatro y qué es un performance, cuáles son sus características y los elementos que componen a ambas. 2. La docente le pedirá al alumnado que se reúnan en equipos (los mismos con los que trabajaron el mural interactivo). 3. Después la docente les propondrá a los alumnos que dentro sus performances contemplen los siguientes elementos: <ul style="list-style-type: none"> • Personajes (que está dispuesto a jugar con la voz y el cuerpo para encarnar el papel propuesto) • Escenografía, el vestuario y musicalización (la elección de los objetos para la representación) • Un tiempo y un lugar en el que ocurre el performance (una pared, puertas, ventanas, escaleras, entre otros). 	Cuestionario <input type="checkbox"/> Exposición <input type="checkbox"/> Producciones (audio) <input type="checkbox"/> visuales <input type="checkbox"/> Producciones artísticas <input type="checkbox"/> Esquemas <input type="checkbox"/> Ejercicios <input type="checkbox"/> Pruebas escritas u orales <input type="checkbox"/> Antología <input type="checkbox"/>	

<ul style="list-style-type: none"> • Utilería, (bastones, anteojos, libros, etcétera), elaborados con materiales como cartón, papel o tela. • Vestuario que pueden ser prendas de la vida cotidiana. <p>DESARROLLO:</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. Después de que la docente le haya explicado los elementos que componen la performance, al alumnado se les proporcionará una copia de cuatro personajes masculinos retomados del texto: <i>Así aprendimos a ser hombres</i>, mismos que serán leídos y discutidos en clase. 5. Se le pedirá al alumnado que en una hoja anoten los nombres de los integrantes de cada equipo. Asimismo, la docente propondrá con la ayuda del estudiantado una serie d personajes y temas que pueden representarse en el performance. Se anotarán en el pizarrón de clases y el alumnado en sus cuadernos de trabajo. <p>CIERRE:</p> <ol style="list-style-type: none"> 6. Se le pedirá al alumnado que para la siguiente clase hayan pensado en alguna historia y personajes que integren la misma, el tipo de materiales que emplearán, mismos que han de enfocarse en criticar los roles y estereotipos de género, centrándose en la reflexión de las masculinidades hegemónicas. Asimismo, el alumnado ha escogido que la representación tenga dos momentos, el primero donde se plantee una situación cotidiana donde se represente ya sea violencia entre varones, una pelea, una serie de privilegios masculinos en la casa o en el trabajo o situaciones que aluden a un tipo de sexualidad masculina; el segundo momento del performance, el alumnado plantea hacer algo distinto, es decir, replantear la situación y hacer algo contrario a lo que se espera de lo personajes y las situaciones planteadas. 		
Recursos y/o materiales de apoyo:	<ul style="list-style-type: none"> • Copia de lectura de personajes masculinos. • Pizarrón de clase. 	
<p>REFERENCIAS:</p> <p>Campos, A. (2007). <i>Así aprendimos a ser hombres</i>. Costa Rica: Oficina de Seguimiento y Asesoría de Proyectos OSA, S.</p> <p>Comité Ecuménico de Proyectos (CEP) (2012). <i>Masculinidades y cultura de paz: fomentando la equidad de género</i>. Ecuador, Flasco Ecuador, Publicaciones Convenio ONU.</p> <p>PNCE (2017). <i>Guía para el docente. Talleres de convivencia. Educación secundaria del Programa Nacional de Convivencia Escolar</i>. Secretaría de Educación Pública.</p>		

ANEXO J. RÚBRICA DE AUTOEVALUATIVA DEL PROYECTO

NOMBRE DEL ALUMNO/A:		FECHA:	
Autoevaluación			
Proyecto: Postura ética ante los roles y estereotipos de género en la educación secundaria			
INTRUCCIONES: Contesta las siguientes preguntas con tus propias palabras.			
Actividad	¿Qué aprendí de la actividad?	¿Qué sentí?	¿Qué cambió en mí?
La otra rola			
Mi refrán incluyente	¿Qué aprendí de la actividad?	¿Qué sentí?	¿Qué cambió en mí?
Mis muñecas/os NO tradicionales	¿Qué aprendí de la actividad?	¿Qué sentí?	¿Qué cambió en mí?
Cártel interactivo	¿Qué aprendí de la actividad?	¿Qué sentí?	¿Qué cambió en mí?
Mini obra crítica	¿Qué aprendí de la actividad?	¿Qué sentí?	¿Qué cambió en mí?

INTRUCCIONES: Contesta las siguientes preguntas con tus propias palabras.

1. ¿Después de realizar las actividades del proyecto qué piensas sobre los roles y estereotipos de género tradicionales?
2. ¿A partir de ahora como podrías transformar los roles y estereotipos tradicionales en tu vida?
3. ¿Sigues pensando que los hombres y las mujeres “deben” actuar conforme lo dicta la tradición?
4. Describe cuál fue tu experiencia de cada actividad:
5. ¿Qué actividad te gustó más o disfrutaste más y por qué?
6. ¿Piensas que aprendiste cosas importantes en este proyecto?, ¿cuáles son esas cosas aprendiste?
7. ¿Te gustó trabajar colaborativamente con tus compañeros/as?
8. Al presentar la museografía ante otros/as estudiantes cuál fue tu experiencia, ¿Qué sentiste?
9. ¿Qué utilidad piensas que tiene en tu vida lo que aprendiste e hiciste en este proyecto?
10. Escribe algo que quieras expresar sobre el proyecto, la relación con tus compañeros/as o el trabajo realizado por tu profesora: