UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO

FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES

LA IGUALDAD ENTRE HOMBRES Y MUJERES EN LOS PLANES Y PROGRAMAS DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA FRENTE A LA SOCIALIZACIÓN BASADA EN ESTEREOTIPOS Y ROLES DE GÉNERO. EL CASO DE UNA ESCUELA PRIMARIA EN EL MUNICIPIO DE TOLUCA

TESIS

Que para obtener el título de:

MAESTRA EN ESTUDIOS PARA LA PAZ Y EL DESARROLLO

Presenta:

LIC. JEUBETT ZAAMIRA MARTÍNEZ PÉREZ

Director:

DR. ALDO MUÑOZ ARMENTA

Codirectora:

DRA. GUILLERMINA DÍAZ PÉREZ

Tutor:

DR.MARCO AURELIO CIENFUEGOS TERRÓN

Toluca, Estado de México; mayo 2025

Este trabajo se realizó gracias al apoyo de CONAHCYT, sin el cual no hubiera podido realizar mis estudios.

Índice

Capítulo 1: Marco teórico

	Introducción	5
1.1	Socialización: perspectivas teóricas	9
1.2	Agentes de socialización	11
1.3	La socialización: procesos y etapas	13
1.4	La socialización: prácticas de aprendizaje	16
1.5	Socialización escolar	18
1.6	Socialización: familia y valores	21
1.7	Socialización de género: una discusión desde los estudios para la paz	23

Capítulo 2: Estado del conocimiento

	Introducción	
2.1	Estereotipos: prejuicios y roles	31
2.2	Estereotipos de género en la escuela: Alumnas Tranquilas	34
2.3	Estereotipos de género en la escuela: Chicas delicadas y chicos fuertes	35
2.4	Estereotipos como factor de prácticas sexistas en las escuelas	37

Capítulo 3: Currículum oculto y el análisis del género

3.1	Currículum oculto y construcción del género	48
3.2	Currículum oculto del género: el análisis de libros de texto	52
3.3	Currículum oculto: transmisión y reproducción del género	54
3.4	Currículum oculto y no tan oculto del género	56
3.5	Construcción del género en el currículum: libros de texto	59
	Curriculum oculto en la Educación Física	
3.6	Educación física y buenas prácticas	62
3.7	Actitudes sexistas, género y Educación Física	64
3.8	Género, coeducación y Educación Física	66
3.9	Actividades de construcción del género fuera del aula: la Educación Física	67

Currículum formal: Los libros de texto en el proceso de socialización

3.10 Libros de texto en México 69

3.11 Los libros de texto y análisis del currículum 73

3.12 La vigencia de los libros de texto en México 75

3.13 Libros de texto: nacionalismo e identidad nacional 78

Capítulo 4: Una nueva socialización

4.1 La ciudadanía y su función social en la socialización 81

4.2 Un antecedente de valores en la currícula: el caso de la educación cívica 84

4.3 La cartilla moral en el marco de la NEM 88

4.4 La Nueva Escuela Mexicana y la igualdad de género 89

4.5 Los libros de la NEM: entre el análisis y la crítica 98

Trabajo en el aula

4.6 Ficha metodológica: entrevista, observación, dibujos y cuentos 103

4.7 Percepción del estudiantado 111

4.8 Percepción del profesorado 121

4.9 Propuesta del estudiantado y profesorado. Para la paz la igualdad es el camino 153

4.10 Conclusiones 158

Referencia 161

Anexos 167

Introducción

La presente investigación tiene por objetivo analizar las prácticas y rutinas, así como el tipo de interacción que se genera en los espacios de socialización de la escuela primaria en lo relativo a los estereotipos y roles de género. Igualmente, el trabajo pretende examinar las diferentes posturas del profesorado frente al impulso del paradigma pedagógico, planteado en los libros de texto de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), que establece que los docentes deben promover en las aulas la igualdad de género, entre el estudiantado, independientemente de sus creencias o del tipo de socialización que tengan en el círculo familiar, en la medida que se parte de la premisa de que es en la escuela donde se normaliza, legítima y construyen los mandatos de género (según la SEP, el machismo y patriarcado) y donde se asume la labor de la enseñanza de los valores.

La pregunta que orientó este trabajo fue ¿Cómo influyen las posturas del profesorado y de los libros de texto en la educación primaria en los procesos de socialización en lo relativo al cambio o continuidad del mandato sobre los estereotipos y roles de género? Para responder a la pregunta de investigación se recurrió a un estudio de caso donde inicialmente se hizo un análisis documental para examinar los alcances del currículum oculto y formal en lo relativo a los estereotipos y roles de género en la educación básica. Además, se hizo trabajo de campo bajo la técnica de observación participante dentro de una escuela primaria en el municipio de Toluca. Se trabajó con el estudiantado a través de un taller, en el que se pidió a los asistentes información que reflejara sus valores sobre los estereotipos y roles de género, lo cual incluyó la elaboración de cuentos y dibujos. Una vez que consiguió tener claridad sobre la forma en que el estudiantado visualiza el papel de hombres y mujeres en términos sociales, se realizaron entrevistas semi estructuradas a profesores y profesoras para conocer su postura sobre cuál podría ser el alcance de su labor docente y de los libros de texto para modificar el estatus quo sobre la forma en que el estudiantado identifica los roles y estereotipos de género.

A grandes rasgos los principales hallazgos de la investigación del trabajo de campo se pueden dividir en tres grandes líneas: 1) el estudiantado, a través de la familia es sujeto de un proceso de socialización relativo a la construcción del género que refuerza los estereotipos y roles de género donde prevalece un esquema tradicionalista. 2) El profesorado no muestra

interés en términos pedagógicos ni en las prácticas de enseñanza por generar cambios en el proceso de socialización del estudiantado. 3) Respecto al paradigma de la NEM sobre la promoción de la igualdad de género desde el currículum formal, existen tres posturas: agentes de socialización resistentes al cambio de perspectiva, agentes escépticos al cambio y agentes promotores del cambio en favor de la igualdad de género. En el caso de agentes de socialización resistentes y promotores del cambio, se identifica también en la percepción del estudiantado en situaciones donde el profesorado y sus padres y madres tienen posturas completamente opuestas en lo relativo al rol que deben tener hombres y mujeres en la sociedad.

La importancia de esta investigación se sitúa en el hecho de que se centra en uno de los 7 ejes articuladores de la NEM: Igualdad de Género, plan que comenzó su vigencia en 2024 después de importantes discusiones alrededor de los libros y contenidos. Como en todo proyecto de reconfiguración social, surgió la interrogante de ¿cómo harán las instituciones para que las estrategias tengan impacto en la socialización considerando los contextos de cada entidad y municipio? Para responder a esta interrogante, es necesario ponernos en contexto.

Actualmente el Estado de México ocupa los primeros lugares en violencia de género, según cifras del Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública (SESNSP), de enero a abril de 2023, la entidad se encuentra en el primer lugar de incidentes de violencia de género en todas sus modalidades, distinta a la violencia familiar, con 866 casos, lo que representa el 40.2% del total de eventos de todo el país; en feminicidios se encuentra en primer lugar con 12.8% del total nacional (SESNSP, 2023). Hasta mayo de 2023 esta entidad cuenta con dos alertas de violencia de género, la primera en 2015 por casos de feminicidio establecida en 11 municipios y la segunda por desaparición de niñas, adolescentes y mujeres declarada en 2019 en siete municipios.

En este sentido, es necesario encontrar mecanismos de cambio social para esta problemática, recurriendo a estrategias de largo plazo que ayuden a reestructurar y colaboren en la no repetición de las desigualdades y violencias de género. Pero ¿por qué poner atención en los programas educativos con ejes transversales de igualdad de género después de la problemática planteada? En primer lugar, la educación forma parte del proceso socializador y

ésta es resultado de los cambios sociales, políticos, económicos e históricos. Las mismas exigencias del entorno establecen que debe adaptarse al momento exacto en que se encuentra, contextualizarse, armarse y desarmarse para responder a las necesidades del entorno.

La educación es una institución que cumple varias funciones sociales, tales como “mantener y asegurar la continuidad social, introducir el cambio social, la formación profesional de los individuos, la función económica vinculada al desarrollo material de la sociedad y la función política que tiene como punto de partida la construcción y reconstrucción de la ciudadanía” (Capocasale, 2008: 89). Al introducir el cambio social, es fundamental recurrir a la educación como un recurso que promueva el desarrollo, la paz, la resolución de conflictos y la igualdad, por lo cual “la educación debe hacer un aporte importante para el reconocimiento de los derechos de todos los seres humanos” (Amar, 2000: 82).

En segundo lugar, la búsqueda de igualdad entre los géneros incentivará a buscar caminos de paz, ya que diversos autores mencionan que sólo puede haber paz si hombres y mujeres se encuentran en igualdad de condiciones para realizarse. En tercer lugar, hay autores que plantean que las violencias de género encuentran sus bases en sexismos, estereotipos y roles de género, enfoque que se puede encontrar en el estudio de la paz femenina (Diez E. y Mirón D) y una forma de contrarrestarlas es promover una cultura de paz enfocada a la igualdad de hombres y mujeres.

Por otro lado, esta investigación, que dio pauta para contribuir a elaborar un diagnóstico sobre el contexto en el que operarán los programas educativos con ejes transversales de igualdad de género propuestos por la NEM, puede ayudar a encontrar estrategias que impacten de manera positiva en la generación de cambios en escuelas donde predomina la socialización patriarcal, específicamente, en aulas del municipio de Toluca. Así, este trabajo tendrá como propósito identificar el arraigo de los elementos que perpetúan sexismos, estereotipos y roles de género en la socialización y de esta manera comprender en qué contextos se implantarán estos planes educativos. Además, es necesario resaltar que es importante enfocarse en la socialización temprana en las escuelas primarias y que estas sean espacios libres de sexismos, educando para la paz.

El trabajo se compone por cuatro capítulos, el primero es el Marco teórico el cual se encuentra integrado por siete apartados. En este capítulo se resaltan las perspectivas teóricas de

socialización, los agentes y procesos, las etapas, así como la socialización en el ámbito escolar y familiar; finalmente, se realiza un análisis desde los estudios para la paz sobre las posturas de la socialización del género poniendo énfasis en que la igualdad de género es una de las propuestas de socialización para la paz.

En el segundo capítulo se presenta el estado del conocimiento. Se integra por cuatro apartados y se enfoca en analizar en cómo se han estudiado el tema de los estereotipos, prejuicios y roles, los estereotipos presentes en las escuelas y la importancia de los estereotipos como factor de prácticas sexistas. Por otro lado, en el capítulo tres se hace un análisis para revisar cómo currículum oculto en las escuelas promueve prácticas sexistas, especialmente, fuera del aula, como lo es la educación física. Igualmente se revisa el impacto de los libros de texto gratuitos en la transmisión y reproducción de la idea de género.

En el capítulo cuatro, se presentan los resultados de la investigación realizada en el trabajo de campo. En primer lugar, se examinan los patrones de valoración social del estudiantado frente al tema de los roles y estereotipos de género en su familia, y en segundo lugar, se presentan las posturas del profesorado sobre los libros de la NEM. Finalmente, exponen las posturas del profesorado y el estudiantado sobre la igualdad de género.

Capítulo 1: Marco teórico

Introducción

El propósito de este capítulo es analizar los alcances explicativos del concepto de socialización, entendido como un proceso a través del cual las personas se asimilan a los roles socialmente establecidos. Se pone especial énfasis en la forma en que las escuelas de educación básica enseñan a los niños y a las niñas, en los hechos, los roles de género que tradicionalmente les corresponde. Asimismo, esta discusión teórica se complementa con la perspectiva de los estudios para la paz, que a grandes rasgos plantea que la forma en cómo se han construido, en términos culturales y sociales, los roles de género, resaltando la supuesta superioridad, masculina, afecta la igualdad social y contraviene las posibilidades de construir una cultura de paz.

1.1 Socialización: perspectivas teóricas

Sobre socialización, Maritza Diaz (1988), en su texto *Socialización, sociabilidad y Pedagogía*, realiza un análisis sobre distintas perspectivas para abordar estos procesos, diferenciando que la sociabilidad es la etapa operante de la socialización y la pedagogía se centra en la transmisión de conocimientos.

Se analiza la socialización desde tres enfoques: el psicológico, sociológico y antropológico. El primero se revisa desde la perspectiva conductual, en el que se comprende como un "proceso de aprendizaje de un repertorio social adecuado al medio, como elemento integrador del individuo y su medio" (Díaz, 1988: 12) en el que principalmente se comprenden normas, valores y costumbres. Desde este enfoque la imitación de comportamientos y expectativas sociales es fundamental en el proceso.

En el enfoque psicológico se parte de dos perspectivas: la estructural cognitiva y la psicoanalítica; en la primera se entiende como las "etapas secuenciales en las cuales el niño va comprendiendo las normas del mundo adulto (…) se le reconoce como poseedor de estructuras cognitivas que se permiten ´comprender y explicarse´ en el mundo adulto con el fin de adquirir un rol dentro de él" (Diaz, 1988: 13), en las que influyen factores biológicos, sociales y dialécticos, por lo que el sujeto socializado tiene una función activa y

forma parte del proceso.

En el enfoque psicoanalítico, el proceso de socialización es resultado del conflicto, mientras que desde el psicoanálisis crítico se menciona que el proceso de socialización influye activamente tanto en el agente socializado como en el socializador, "posibilita en el individuo la internalización del mundo social y le permiten una reflexión crítica". (Diaz,1988:14), del cual considera 2 etapas la primera con relación a la madre y la interacción y la segunda con la acción introductoria al lenguaje, considerándose como una forma de comunicación entre el niño y la sociedad.

Por otro lado, en el enfoque sociológico, la autora menciona que es un proceso en por el cual al sujeto se le *permite vivir en sociedad*, en el que se puede pensar que este proceso se produce en el campo de la educación, a través de la asimilación de roles socialmente establecidos. Añadiendo que el individuo parte a través de la participación social y la aprehensión de acontecimientos que expresan significados (Díaz,1998).

Desde el enfoque antropológico, se analiza a partir de pautas de comportamiento cultural, en el que "el individuo adquiere sensibilidad hacia la existencia social, hacia las obligaciones y presiones de la vida de grupo y aprende a desenvolverse dentro de las condiciones culturales de la sociedad en la que vive" (Diaz,1988;16) mediante procesos de endoculturación[1] y enculturación[2].

.

En cuanto a la discusión sobre los alcances de análisis sobre socialización y sociabilidad, para la autora, es "aquel proceso que le permite al individuo desarrollar su potencial de ser social en la medida en que puede y debe vivir en la sociedad; la sociabilización es el proceso mediante el cual se transforma de social en sujeto cultural específico que adquiere una identidad cultural y reacciona ante dicha identidad (…) moldea al individuo desde su nacimiento hasta su muerte, y en virtud del cual se aprenden patrones, valores y pautas de comportamiento" (Diaz, 1988: 17).

Esta investigación también plantea que la interacción forma parte esencial de las relaciones

[1] "Proceso de transmisión de la cultura de generaciones anteriores a generaciones más jóvenes, de adultos a niños" (Diaz,1988:16)
[2] "Proceso de condicionamiento consciente o inconsciente por el cual el individuo en el transcurso de su vida asimila tradiciones (...) de su grupo y se comporta de acuerdo con ellas" (Diaz,1988:16)

sociales, pero la acción es lo que les da sentido activo a los participantes, menciona que la vida social tiene sus principios en las interacciones, pues en ellas se aprenden las pautas de comportamiento social y cultural, a través de las experiencias. Estas relaciones tienen componentes simbólicos, emotivos y sociales las cuales se establecen en la vida cotidiana.

En el proceso de "sociabilización", la transmisión de pautas de comportamientos se encuentra condicionadas al contexto social y cultural, el cual, además, influye en el sentido de pertenencia e identidad, ya que, según la autora, afecta la personalidad del individuo, así como la pertenencia a un grupo. En esta discusión la sociabilización primaria se establecen patrones culturales, en la secundaria se interiorizan elementos institucionales y son transmitidos por agentes sociabilizadores y los miembros se vuelven productores y reproductores de pautas culturales.

Diaz retoma una distinción entre la socialización primaria y secundaria argumentando que "La socialización primaria es la primera por la que el individuo atraviesa en la niñez; por medio de ella el individuo se convierte en un miembro de la sociedad. La socialización secundaria es cualquier proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad" (Diaz, 1988: 20).

Finalmente, la autora retoma el concepto de la pedagogía para comprender la relación conceptual. La pedagogía la relaciona con la transmisión de saberes, que se centra en cómo se genera e interioriza el conocimiento, y este no queda exento del contexto social y cultural. Este campo ha generado herramientas para adecuar el comportamiento a partir del entrenamiento de los individuos hacia habilidades exógenas. "De esta manera la pedagogía se convierte en un elemento aculturador" (Diaz, 1988: 23). En cuanto a aquellos que se encuentran en la práctica pedagógica son agentes, por lo que maestros y madres son agentes, que se relacionan e interactúan, en este encuentro todos los participantes se encuentran en este proceso.

1.2 Agentes de socialización

En el proceso de socialización diversos autores concluyen que existen agentes socializadores importantes en el proceso, y que estos pueden incidir en menor o mayor medida para cualquier campo del individuo y sus decisiones. Los autores Oliveira, Name y Leal (2010) en *Agentes de la Socialización: Influencia de la Familia y la Escuela en la*

Elección de Carrera, permiten conocer cómo estos agentes inciden en procesos de decisión por medio del análisis del concepto de *habitus* de Bourdieu en camadas medias de Brasil.

Mencionan que la identificación del sujeto tiene que ver con un aspecto interno cómo el que hacer y de qué forma, mientras que el contexto sociocultural responde al cómo y dónde. Identificando que existen aspectos como el ideológico que incide, argumentando que el sistema social actúa como limitador de elecciones. Para comprender cómo incide el papel de la familia y escuela, recurren a la categoría de análisis de *habitus*, en torno a la reproducción social que inciden en las prácticas de los individuos.

A partir de este concepto se menciona que los niños pueden tener ciertos tipos de capitales[3] económico, social y cultural, (el primero referido al patrimonio material de la familia, el segundo a las relaciones que tiene la familia y el tercero a los códigos culturales y la capacidad de transformarlos). Este proceso de difusión de capitales se da entre generaciones por el *habitus* "operador práctico de disposiciones y representaciones socialmente compartidas entre los que ocupan cierta posición social, fruto de la interiorización de las estructuras sociales" (Oliveira, Name y Leal, 2010:15), en el que la familia es una institución fundamental de reproducción.

Para la comprensión del *habitus*, la comprensión de la reproducción social es fundamental, argumentando que "se traduce en las estrategias prácticas que la familia emplea con vistas a mantener o elevar su posición en el espacio social y que permiten la perpetuación del grupo" (Oliveira, Name y Leal, 2010: 15). En la familia se transmiten y reproducen códigos simbólicos y lingüísticos.

Aquellos grupos ricos en patrimonio cultural se preocupan por la transmisión de capital económico, viendo a la escuela como instrumento para la obtención de un diploma, sin involucrarse con el ámbito escolar. Los ricos en capital cultural invierten más en la escolarización, pensando que garantiza su manutención y ascenso social. Los menos dotados en los tres capitales, se desvinculan y mantienen distancia por sentirse ajenos y desconocidos en el sistema de enseñanza y acceden a cursos cercanos a trabajos que realizan (Oliveira, Name y Leal, 2010).

[3] "Conjunto de propiedades actuantes" de acuerdo con Oliveira, Name y Lea (2010: 14).

Por lo que es fundamental comprender la trayectoria y el capital cultural, pues la elección, en este caso de carreras, *es fruto de la posición social que ocupan*, y las transmisiones sólo pueden darse a través de contactos prolongados, haciendo de ellos disposiciones durables. Desde esta perspectiva el agente social no es pasivo en las limitaciones y normas sociales, forjado por sus experiencias y semejantes. Como argumento final los autores priorizan el hecho de que el individuo está condicionado por interacción y reproducción social: “Desde su nacimiento el individuo está inmerso en una estructura social y simbólica con la cual debe construir elecciones” (Oliveira, Name y Leal, 2010:16).

1.3 La socialización: procesos y etapas

José María Muñoz (2009) en su investigación *La importancia de la socialización en la educación actual* refiere a la socialización "como proceso que transforma al individuo biológico al individuo social por medio de la transmisión y el aprendizaje de la cultura de la sociedad" (Muñoz, 2009:1) por medio de pautas de comportamiento que caracterizan el contexto del grupo. Siendo este un proceso por el cual el individuo se vuelve parte del grupo.

El autor analiza el proceso de socialización identificando al menos 3 disciplinas desde las cuales puede ser observado. En la antropología se entiende como interiorización de la cultura por parte del individuo. En sociología es comprendido como participación social, en que el sujeto acepta su papel en la estructura social. Finalmente, en la psicología se considera como el proceso del sujeto de dominar los impulsos propios adecuándose a los sociales, a través de elementos como la familia (Muñoz,2009).

Para el autor el proceso de socialización implica capacidad de relacionarse con los demás, convivencia, así como la interiorización de valores y normas sociales. Se menciona que la socialización se presenta en todo momento de la vida del individuo, por lo que se clasifica en tres momentos:

- "Socialización primaria: Proceso de aprendizaje por el cual el niño/a se integra al medio social.
- Socialización secundaria; Proceso de aprendizaje de los roles o papeles sociales de los individuos, funciones ocupacionales, roles familiares (ser padres / madres, etc.)
- Socialización terciaria; Comienza con la vejez, frecuentemente se inicia con una

crisis personal, debido a que el mundo social del individuo pasa a restringirse y a volverse monótono, e l sujeto se ve obligado a abandonar comportamientos que había aprendido; a dejar los grupos a los que había pertenecido" (Muñoz, 2009: 3).

La socialización como descubrimiento de uno mismo

.

El autor argumenta que el proceso de socialización comienza con el descubrimiento de sí mismo por medio del otro, el primer año la relación madre a hijo es fundamental para el desarrollo social y comunicativo. Dentro del segundo y quinto año, se amplían las relaciones sociales. Entre los años y la pubertad se amplía el proceso a grupos; comunidad y escuela, "En este proceso de socialización los principales agentes que intervienen son las madres la familia, escuela, grupo de amigos, los medios de comunicación, el entorno sociocultural" (Muñoz, 2009: 3).

Respecto a las edades los primeros años (0-4) son de apego con la madre, después se integran padre, hermanos y abuelos, se caracteriza además por tener actividades en solitario (1 a 2), pasando a abrir las actividades a tres integrantes (3 años), siendo actividades monologas[4]. De 4 a 8 la relación es con la familia, adquiriendo autonomía por medio de oponerse o negarse, teniendo actividades con más integrantes (5 años), teniendo interacciones sociales. De los 8 a 10 tiene autoconcepto que es la imagen que tiene de sí mismo por medio de sus interacciones, comienzan las colaboraciones.

De 10 a 20 se caracteriza por el entendimiento de normas y roles y se construye la personalidad, siendo un momento de crisis dentro de este desarrollo, dificultad para relacionarse con adultos, así como búsqueda de su identidad, favoreciendo la constitución del grupo de amigos y este es parte esencial de este momento, además de que las normas sociales se han asimilado.

De los 20 a 35 desarrollo de la personalidad por el ámbito profesional, responsabilidad y distanciamiento de grupos. Entre los 35 la personalidad máxima expresión, se alcanzó la madurez, importan las obligaciones con la familia y la sociedad.

[4] Refiere a que “El lenguaje no es todavía un instrumento social (monólogos colectivos). Con ayuda de un adulto aprenderá a escuchar, esperar su turno”. Referente a las actividades en las que solo interviene el sujeto social.

La familia y la escuela como agentes de socialización

Como agentes de socialización se encuentra la familia la cual incide en la socialización primaria, se establecen las primeras relaciones sociales, primero con la madre Y después con los demás miembros, "aprenderá su lengua, su cultura, su conducta y sus principios éticos (…) el niño/a recibirá toda la experiencia sociocultural de su grupo social, lo cual contribuiría a su educación y condicionarán su desarrollo" (Muñoz, 2009: 6).

La escuela amplía relaciones sociales, adquiere comportamientos sociales. siendo una institución de intercambio sociocultural. Entre las que se encuentra tres ejes de socialización: 1) Escuela como institución por medio de funciones de integración y consolidación de autoestima. 2) Profesorado como modelo y reforzador de normas y conducta sociales 3) Grupo de clase se establecen relaciones más estrechas "dentro del grupo se aprende e interiorizan relaciones de dependencia, dominancia, de igualdad, de competitividad etc." (Muñoz, 2009: 6).

Añadiendo además que la escuela educa para la convivencia en torno a participación y valores, promueve educación cívica por medio de conocer el entorno sociocultural, roles como ciudadanos, respeto a la comunidad y miembros. El grupo de amigos se relaciona de igual a igual, tiene mayor libertad. Medios de comunicación adquiere conocimientos sobre el exterior, constata lo que ya se le ha transmitido. Finalmente se argumenta que el sistema educativo, permite conformar la personalidad, construye su percepción del mundo y sobre el mismo, formación de sus valores, adquisición de hábitos en torno al trabajo, formación cultural, para la *paz, cooperación y solidaridad*.

Marcando que hay elementos específicos para el sistema educativo español; formación del alumno, participación de la familia, igualdad y respeto entre los sexos, desarrollo relativo y del espíritu crítico, comportamiento democrático, participación de los alumnos en el proceso enseñanza-aprendizaje, relación con el entorno sociocultural del alumno. Concluye que el comportamiento de progenitores, padres y estudiantado varía y de ello que existan distintos tipos de personas, que resuelvan, que tengan una sana personalidad a través de un completo proceso de socialización.

1.4 La socialización: prácticas de aprendizaje

Hania Watson y Lolita Camacho (2015) en su investigación *Acercamiento al proceso de socialización la población infantil Cabécar de Chirripó* se realiza un análisis del proceso de socialización mediante la identificación de prácticas de crianza, para ser consideradas en procesos de educación inicial.

Las autoras parten de considerar que es necesario conocer las prácticas de socialización "para propiciar la construcción de procesos educativos pertinentes que favorezcan el desenvolvimiento de potencialidades y capacidades personales" (Watson y Camacho, 2015: 2) favoreciendo la educación a través de organizaciones como la familia.

Por lo que, se realiza un acercamiento a diferentes autores en torno a nociones teóricas que ayudan a comprender dichas prácticas y la socialización a través de la familia y la comunidad. Para comprender el proceso de socialización en la familia, las autoras argumentan que la familia es la base de la sociedad, sugieren que "Es en el contexto familiar, donde se forjan las primeras relaciones que posibilitan la construcción de hábitos, actitudes y valores sociales que les permiten integrarse al mundo social (...) la familia, en sus diversas formas, tiene un papel fundamental en el desarrollo humano, en especial durante la primera infancia. A través de los años se le han atribuido diferentes funciones" (Watson y Camacho, 2015: 4 - 5).

En cuanto a la socialización concluye que "está presente en todas las etapas de la vida, aunque en los primeros años de vida adquiere fundamental importancia, pues es cuando se están sentando las bases de la personalidad" (Watson y Camacho, 2015: 6).

Para llegar a estas conclusiones las autoras realizaron una investigación en la comunidad Chirripó de Costa Rica con el grupo indígena Cabécar entre 2012-2014, una investigación de tipo descriptivo, exploratorio y aplicado. Se eligieron 4 grupos familiares con hijos menores de 6 años, realizado por medio de 3 observaciones de 2 horas, entrevistas a los encargados de las niñas y niños, además de un grupo de enfoque. Se consultó a docentes, personas mayores de la comunidad y académicos estudiosos de la comunidad indígena, usando como categorías de análisis: social, salud, comunicación, juego y aprendizaje.

Entre los hallazgos de la investigación se encontró que en su mayoría son conformaciones

familiares extendidas, en las que la autoridad es la persona mayor, siendo matrilineales. La madre es la figura principal en el proceso de enseñanza de las y los niños, evidenciando un apego importante con los niños en edades tempranas. La madre es quien corrige y enseña valores propios de la comunidad, como el respeto por adultos, animales, saludar o hablar en momentos adecuados, sin groserías, etc.

Estas reglas de comportamiento que la madre transmite como valores fundamentales de la comunidad, que son tendencia de cierto modelo de comportamiento esperado, se encuentran ligados a *mecanismos de control social* como el miedo. En caso de no cumplir con alguna regla establecida, puede ser acreedor de una llamada de atención por medio de advertencias, quienes no llegan a cumplir las reglas, traspasando a actitudes y actividades que afectan el entorno social, son apartados. Se promueve la independencia como mecanismo de supervivencia, además de fomentar la responsabilidad a través del cuidado de hermanos menores y cuidado de los animales de casa.

El aprendizaje de los roles sociales es a través de la imitación, ya que identificó que las mujeres enseñan a las niñas a realizar actividades de mujeres y los hombres enseñan a niños a realizar lo establecido para por su género. La madre enseña lo referente a las actividades dentro del hogar, mientras que la figura paterna enseña a las actividades de fuera, como las propias del campo. Indicando que desde temprana edad las infancias se vinculan a la división del trabajo por sexo y asumen los roles socialemte asignados (Watson y Camacho, 2015).

Se menciona que para el proceso de socialización en estas prácticas es fundamental el lenguaje y la comunicación, ya que es una comunidad que transmite y enseña por medio de historias contadas por las personas mayores, principalmente mujeres, ya que los hombres no participan del proceso hasta que el niño o niña tienen alrededor de 8 o 9 años. Se tiene controlada la interacción comunicativa, incitando a hablar lo estrictamente necesario, como un valor importante de la comunidad debido a creencias de la cosmovisión de la comunidad. El lenguaje lo practican con la madre, ya que existe poca interacción con los padres en edades tempranas, básicamente hasta que pueden comenzar a desarrollar actividades fuera de casa.

Entre otros hallazgos se encontró que el juego es parte fundamental para el aprendizaje en la población infantil, de modo que es una forma de expresión para las infancias. Identificando juegos simbólicos de las actividades de mamá y papá, "*la mamá enseña a ser mujer y papá a ser hombre*", por lo que aprende mientras juega, como *sembrar, barrer, machetear*. Es importante el rol que juegan los hermanos mayores en la transmisión de juegos y por tanto de conocimientos.

Se identificó en el tema de aprendizaje, que es una comunidad que aprende a través de las vivencias, imitación, actividades cotidianas, y por la oralidad "es a través de las historias que se interiorizan las normas de convivencia entre las personas y de éstas con el entorno" (Watson y Camacho, 2015: 25). Se destaca también el aprendizaje práctico, de supervivencia y repetición, además de incentivar la curiosidad.

Las investigadoras en sus conclusiones plantean que la identificación de prácticas de crianza, "permiten construir y resignificar sus procesos de construcción de identidad, constituye un fundamento para generar procesos educativos pertinentes y significativos desde la educación inicial" (Watson y Camacho,2015:28).

1.5 Socialización escolar

Sobre la socialización en el ámbito escolar Daniel Llanos (2014) en su investigación *Socialización Escolar en el Centro del Muchacho trabajador* en Ecuador, permite en análisis cualitativo de consideraciones teóricas alrededor de la socialización, con el fin de indagar creencias, mentalidades, mitos, prejuicios y sentimientos, para conocer los procesos de socialización en el ámbito escolar.

El autor recurre a diferentes posturas teóricas alrededor de esta categoría de análisis, se menciona que la educación consiste en la socialización de las nuevas generaciones con la finalidad de formar al individuo como ser social. (Llanos,2014). Propone pensar al proceso educativo como aquel que aporta al ser individual, además de la construcción de valores sociales e individuales, además de tener una función moral que contribuye en el proceso de cohesión social. Este proceso tiene que estar adecuado al momento específico del contexto, a los valores promovidos y producidos.

Considera no sólo los elementos de cohesión social que constituye la comprensión de

valores, sino el currículo institucional, el cual condiciona las relaciones y productos que producirá. Considerando que estas relaciones son imprescindibles en el entendimiento de la socialización.

Desde otra perspectiva plantea que “el proceso de socialización como adquisición de las orientaciones precisas para funcionar satisfactoriamente en un rol mediante una forma particular de aprendizaje” (Llano, 2014: 53). Mientras que desde otra perspectiva menciona que “la socialización es el proceso a través del cual el niño y la niña aprenden a ser miembros activos de la sociedad, interiorizando el mundo social” (Llano, 2014: 53) en el que los aprendizajes sociales dotan de un lugar en un espacio social.

El espacio de la escuela permite la relación con el espacio familiar, donde adquiere elementos socio – culturales, además de incidir en la cohesión y articulación social, en el que existen múltiples agentes de socialización, considerando que pueden ser sujetos o elementos que posicionan al individuo en el tiempo real, como las redes sociales y la televisión. (Llanos, 2014) Por lo que desde el análisis del autor se identifica que existen múltiples agentes y elementos que permiten al sujeto estar inmerso en la socialización, creando incluso conflictos por las perspectivas que puedan dotar cada uno.

Entiende que la escuela por su naturaleza es un espacio de socialización en el que por ende existen conflictos o choques valóricos, pues es un espacio en el que los niños comparten sus propios procesos y adquisiciones del medio social en el que se desarrollan, por lo que uno de los primeros valores en común en ese espacio en específico es el compartir. Este proceso de compartir implica un proceso que permite cambios de estructuras para el niño, por lo que según el autor complejiza los niveles de socialización. (Llanos, 2014).

Un elemento fundamental para tomar en cuenta desde esta perspectiva es que la escuela va adquiriendo responsabilidades que comúnmente corresponde a la familia, y esto debido a que los niños comienzan a edades más tempranas a participar de la socialización escolar, por lo que en algunos casos la adquisición de valores puede darse más en el espacio escolar que en el familiar, provocando en los niños conflictos y cuestionamientos sobre lo que le enseñan en casa versus lo que enseñan en escuela en torno a normas y valores, se

menciona que comienzan dudas lógicas “¿Quién tiene la razón?¿A quién obedezco?” (Llanos, 2014: 56).

En este punto el autor problematiza que debido al “eclipse familiar” se complejizan los procesos de socialización infantil, pues aquello que es responsabilidad del núcleo familiar recae en el ámbito escolar. Cabe señalar que se consideran 3 espacios importantes de socialización *familia, escuela y espacios virtuales,* que al igual que pasa en la socialización escolar puede constituir conflictos valóricos y normativos.

Entre los hallazgos se encontró que la participación del niño está ligada al grado de colaboración con los maestros, mientras que ellos conciben que. La participación se refiere al poder tener un espacio para hablar. En este sentido, la participación escolar no se separa de la participación ciudadana, pues es parte de un ejercicio de comunicación que prepara distintos espacios y ámbitos del sujeto.

Sobre las actividades preferidas, se alude al recreo, los juegos y actividades de compartir, actividades de colaboración y trabajos en equipo. En el caso de las niñas mencionan que prefieren actividades en las que se enseñan valores, como la responsabilidad, considerando que. la escuela permite aprender valores "la escuela es un compromiso adquirido” (Llanos, 2014: 64).

Se muestra que los niveles de participación de la familia son bajos, involucrándose solo en momentos de calificaciones cuando son requeridos por los profesores. La relación entre familia y escuela se encuentra mediada por las actividades adicionales que suelen tener los estudiantes, pudiendo referir por los relatos que las niñas tienen más participación en casa debido a roles de deberes en casa y cuidado de los más pequeños. Los padres no suelen preocuparse por los procesos formativos de sus hijos, aunque existan acciones encaminadas al involucramiento, suelen ser esfuerzos con poca respuesta, también debido a que se tiene la perspectiva de que la escuela es la única encargada y responsable de esos temas.

Desde el modelo planteado en el espacio educativo analizado se menciona que es importante la relación entre el centro educativos, la familia y la comunidad, por los que los valores van encaminados a intereses comunes, como participación, organización, trabajo

comunitario, tareas voluntarias hasta aspectos como educación financiera y formación religiosa.

En esta perspectiva la escuela es un espacio natural de socialización, de relaciones cotidianas entre sus pares, tanto profesores como niños. Según la información, las prácticas comunes giran en torno al cuidado y protección, además de actividades recreativas como el juego. En este último aspecto no solo referente a que sea entre pares, sino de forma individual “estas actividades son los videojuegos, practicados de forma individual, pero permiten afianzar la “socialización” a partir de la conversación e intercambio de juegos. Por lo que se puede ver que el juego suele ser parte esencial de convivencia, intercambio y de relación con los pares y su entorno. Finalmente concluye mencionando que en general hay percepciones positivas sobre la escuela y los valores enseñados en este espacio son reforzados y sostenidos por parte de la familia.

1.6 Socialización: familia y valores

El análisis de la socialización en la familia nos permite identificar, cómo los agentes de la socialización primaria participan en el proceso de aprendizaje de los sujetos. En el texto *la socialización en la familia y la educación en valores* (2009) realiza un acercamiento al concepto de socialización en el ámbito familiar y en la enseñanza- aprendizaje de valores, entendiendo la socialización como “un proceso a través del cual el sujeto aprende a interiorizar unos contenidos socioculturales a la vez que desarrolla y afirma su identidad personal bajo la influencia de unos agentes exteriores y mecanismos a veces intencionados.” (R.D.P.E., 2009: 1) en el que participan agentes como la familia, escuela, compañeros y medios de comunicación.

En primer lugar, como agente se encuentra la familia, por ser el núcleo primario donde se desarrolla el sujeto. Se menciona que hoy en día la familia no cubre algunos temas de socialización, es ahí donde entra la escuela, aludiendo que tiene demandas sociales para las que no está preparada. Según el texto se comprende que la socialización es "hacerse social en la sociedad en que uno vive” (R.D.P. E., 2009: 1), en el que aprende el lenguaje, formas de pensar, valores, sentires y formas de actuar, siendo este un proceso por el cual se interiorizan elementos del contexto social. La familia desde esta perspectiva es un microgrupo que posee elementos que propician la interiorización atributos del entorno.

Como problema a desarrollar se menciona que la familia ha tenido cambios debido al contexto mundial y global, cambiando estructuras tradicionales, en el que se consideraba como principal encargado del cuidado, (transformando su función), mientras que la escuela, además de asumir su función del desarrollo cognitivo, se encarga de funciones de cuidados físicos y afectivos. Otro elemento de problematización es la era de información en la que la información puede provocar sobre información o desinformación, crea valores tendientes a caer en *individualismo exacerbado y conformismo social.*

Desde esta perspectiva la socialización se puede comprender como aquel proceso en el que se transmiten normas y valores para su adaptación al grupo social al que pertenece, en este punto la escuela juega un papel importante, pues según esta perspectiva, se ayuda al sujeto a ser autónomo e independiente y contribuye a pensar, actuar y sentir reflexiva y críticamente.

En este punto los agentes de socialización, de grupos primarios o secundarios, transmiten valores y normas, por lo que se educar desde los valores de lo común, mencionando que "Educar es ayudar a desarrollar la capacidad de elección. Los valores no se enseñan, hay que vivirlos." (R.D.P. E., 2009: 3). Los valores como elemento de socialización se interiorizan de acuerdo a el sujeto mismo, de sus creencias incentivando la congruencia de sí mismo, es decir, uno se adhiere o no dependiendo sus intereses y autorrepresentaciones.

El proceso de socialización y aprendizaje no incide sólo en una etapa del individuo, implica todo el ciclo de vida de la persona, por lo que cualquier ámbito es ideal para el aprendizaje y reconstrucción del sujeto. En este análisis se promueve educar en valores ya que incentiva la cooperación e igualdad dentro de los grupos y previene aquellas actitudes que transgreden, como el machismo y la discriminación.

El estudio concluye en que los valores transmitidos a los hijos e hijas dependen de los valores personales de los padres y madres. Los valores tienen una importancia capital en la socialización de los hijos porque son los principios orientadores del sistema de creencias y de la conducta social del sujeto." (R.D.P. E., 2009: 6). Por lo que la participación de la familia, no se puede pensar solo en una esfera de la persona.

Como parte del resumen de los apartados de socialización, se identificaron algunos aspectos generales de análisis del proceso de socialización en las primeras etapas, en las que se encontró el juego, la imitación, los agentes, las representaciones y los diálogos.

1. Socialización

Socialización	Juego	Tipo de juego
		Sujetos del juego
		Lugares del juego
		Medios del juego
		Tipos de juguetes
		Temas de dibujos
	Imitación	Espacios de imitación
		Momentos de imitación
		Imitación de actividades
		Imitación de sujetos
		Imitación de roles
	Agentes	Relación con profesores
		Relación con el padre
		Relación con la madre
		Relación con hermanos
		Relación con grupos extensos amigos
		Relación con grupos extensos compañeros
	Representación	Representación a través de actividades
		Representación a través de valores
		Representación a través de atributos
		Representación a través de adjetivos
	Diálogo	Temas de diálogo
		Sujetos de diálogo
		Espacios de diálogo

Fuente: Elaboración propia

1.7 Socialización de género: una discusión desde los estudios para la paz

Educar y socializar para la paz es el eje fundamental que motiva esta investigación, para lo cual lo primero es posicionarse en creer que la paz es posible, y que los caminos tienen que abrirse en torno a buscar aquellas herramientas que hacen posibles sociedades pacíficas en contextos de violencia estructural.

Para ello es importante establecer una de las premisas que propone Vicent Martínez, pues menciona que los individuos tenemos capacidades necesarias “para establecer relaciones de justicia, promover políticas democráticas y económicas que atiendan a las

desigualdades” (Martínez, 2010: 26)

Parte de la premisa de que las sociedades están organizadas sobre la base de estructuras injustas, que las promovemos e incentivamos y que estas llevan a generar violencias más silenciosas o sutiles “la gente no solo muere directamente, sino que pueden producir muertes poco a poco” (Martínez, 2010: 27) y que precisamente educar para la paz debe llevar necesariamente a evidenciar y ser conscientes de estas estructuras y de las desigualdades que estas provocan.

La postura que se propone es que la cultura de paz depende de las mentalidades que promovamos, sean para la guerra o que incentiven y fomenten el reconocimiento y los derechos humanos. Depende de las estructuras sociales, la producción de una u otra perspectiva cultural, de esta manera puede existir cultura de violencia o de paz dependiendo las circunstancias y contextos específicos.

La violencia cultural motiva nuestras acciones, puede generar uno u otro matiz de estás. En este sentido, para ver la violencia cultural, este autor propone pensar que es necesario tener en cuenta que se pueden transformar las culturas de dominación, como lo masculino sobre lo femenino, mirando así el sentido de estructuras patriarcales, de las cuales llegamos a ser ciegos, debido a la sutileza en la que se nos presenta cotidianamente y no podemos dejar de ver las violencias que se generan.

Así, esta propuesta de abordaje lleva a reflexionar sobre la tarea positiva de los estudios de la paz, que se enfoca en analizar a estas estructuras injustas, de dominación, exclusión y desigualdad y transformarlas en otras que fomenten la satisfacción de las necesidades básicas de todos sin importar sus condiciones.

De esta manera, después de plantear cómo las estructuras y la cultura inciden en la acción para la guerra o para la paz, llega a la premisa de que una forma de contra labor sobre la violencia cultural, es fomentar una cultura de la paz mencionando que: “es un conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida basados en (…) respeto a la vida, soberanía e integridad territorial; respeto y promoción de los derechos humanos; arreglo pacífico de conflictos; necesidad de desarrollo y protección del medio ambiente; respeto y fomento de la igualdad de derechos de hombres y mujeres; libertad de expresión

y “la adhesión a los principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia, solidaridad, cooperación, pluralismo, diversidad cultural, diálogo y entendimiento a todos los niveles de la sociedad y entre las naciones” (Martínez, 2010: 32-33).

Este enfoque de la cultura de paz apunta a contrarrestar la violencia cultural, en este caso específico, centrándonos en la desigualdad entre hombres y mujeres a en la estructura social, lo cual se refleja en estilos de vida, por el cual el cambio puede generarse fomentando estilos de vida igualitarios y no favoreciendo a un género en particular.

En esta perspectiva las estructuras sociales que privilegian al género masculino sobre el femenino corresponden a un tipo de violencia cultural, es decir, si hablamos de un género dominante se puede decir que hay otros géneros estructuralmente dominados. No siempre son con interacciones directas, sino que se enmarcan en el ámbito de la dominación social, por lo que muchas veces su efecto es materialmente invisible porque este fenómeno se relaciona con estilos de vida, costumbres y valores. Incluso los discursos entre personas y géneros pueden tener alcances totalitarios que permiten la exclusión y marginación por razones de raza y cultura.

Los sesgos de género suelen limitar las oportunidades de forma igualitaria. Evidenciar esta situación, por otro lado, puede favorecer un debate público informado que nos permita reconstruir “el horizonte normativo que explicite nuestras competencias para hacer las cosas para incrementar la convivencia pacífica” (Martínez, 2001: 174).

Así mismo es preciso reconsiderar las relaciones humanas se distinguen por la sexualización, es decir, un tipo de interacción “que oculta los prejuicios de género en nombre del universalismo (...) reconstruyendo un nuevo horizonte más genuinamente humanizado, desde una nueva lógica, una nueva cultura que asuma rasgos de los dos géneros a partir de nuestras experiencias de reconocimiento” (Martínez, 2001: 175).

Desde la perspectiva de Martínez una vía para el estudio de la paz es evidenciar las cegueras que provocan las presuposiciones del género, principalmente en la reproducción de los prejuicios de género. También considera que existe una relación directa entre la igualdad de los géneros y la paz, así como la no violencia. Además, plantea que es una invención social las diferencias de género proponiendo “como un ejercicio de dominación

sobre lo femenino” (Martínez, 2001: 177)

Otro elemento fundamental que resalta es que las violencias estructurales refuerzan el sexismo, que posturas como la feminista que se oponen al fenómeno de la desigualdad entre géneros no han tenido los logros que quisieran, porque solo es posible llegar a la igualdad si las mujeres se encuentran integradas en todos los ámbitos sociales.

Así mismo, la propuesta de Vincent Martínez (2001) para mitigar las diversas exclusiones y marginaciones por sus condiciones, es tener una perspectiva que posibilite la recuperación de discursos sin sesgos de género, reconocer los discursos que consideren las experiencias de los géneros, evidenciando la sutileza de los prejuicios que se tienen de cada uno y no pasar por alto que las causas estructurales posibilitan la reproducción de lo que se denomina sexismos. Para tal propósito plantea que se tiene que educar bajo valores específicos que mejoren la convivencia, tales como la justicia, la preocupación por el otro y el cuidado mutuo.

Al respecto se puede afirmar que Vicent Martínez no es el único autor que plantea que la paz no es posible con discursos que excluyen o premian a uno u otro género, Cándida Martínez y Dolores Mirón (2000) mencionan la importancia de los estudios de género para poder hablar de paz, ya que este tema incluye muchas relaciones sociales, lo cual permite reflexionar que muchas de las relaciones sociales están influenciadas por un tipo de dominación por uno u otro sexo sin importar el ámbito que sea; social, político, laboral, educativo, entre otros.

Las autoras enuncian que la paz no puede existir si solo unas cuantas personas pueden expresarse, no puede haber paz si no hay condiciones de libertad e igualdad. También plantean que la paz positiva posibilita justo que en la sociedad exista un desarrollo integral. Agregan que la paz positiva es “un mundo donde están presentes la igualdad, el bienestar, la justicia, la solidaridad, la concordia y el equilibrio social a favor de los derechos humanos y la igualdad social” (Martínez y Mirón, 2000: 127).

Martínez y Mirón (2000) señalan también que la violencia estructural genera relaciones desiguales de entre los géneros y que se producen estereotipos (sexismos en el caso de Vincent Martínez) que legitiman la subordinación y la supuesta inferioridad de las mujeres,

provocando interacciones violentas como la misoginia, violencias sexuales y familiares o domésticas, restricciones profesionales y laborales y transgresiones físicas, económicas y sociales.

Desde este punto de vista, las autoras enfatizan en que la “igualdad de las mujeres se halla ligada al desarrollo sostenido en un mundo en paz” (Martínez y Mirón, 2000: 128), por lo que los estudios de las mujeres y de la paz están estrechamente ligados, y que el fomento de la educación encaminada a la igualdad de las mujeres es educar para la paz.

Por lo tanto, después de este texto, es imposible pensar en la paz social si las mujeres no están en condiciones estructurales de igualdad, ya que actualmente se encuentran subordinadas por relaciones de dominación del género masculino, se encuentran aplastadas por estructuras sociales de corte patriarcal. Por ello educar para la paz desde esta perspectiva, será de forma positiva, para favorecer la justicia, la igualdad, el bienestar y los derechos humanos de todas y de todos.

Elena Diez y Dolores Mirón (2004) reflexionan en torno a que los discursos tradicionales son un camino que permite hablar de igualdad de género para la paz. Mencionan que lo tradicional es ver y analizar desde un punto de vista masculino el mundo social que nos rodea, pero es necesario ampliar nuestra visión y ver desde el género y las relaciones entre los sexos la vida social. En este sentido puntualizan que el género es “aquella construcción social y cultural que se articula a partir de las definiciones de lo masculino y lo femenino y que analiza las relaciones conflictivas de poder tanto entre hombres y mujeres como en la sociedad en su conjunto” (Diez y Mirón, 2004: 70)

En esta línea, añaden que las sociedades patriarcales han excluido a las mujeres de diversas esferas, como la política, separando, jerarquizando y promoviendo desigualdades de los sexos/géneros, dando atributos específicos a las mujeres y hombres, como el hecho de que las mujeres vivan para los demás, las maternidades y los cuidados, y los hombres vivan para sí mismos (Diez y Mirón, 2004). Esto nos permite ver cómo los roles socialmente construidos constituyen la relación que existe entre los géneros.

Los estereotipos de hombres y mujeres pueden pensarse en las autoras como el hecho de que se pongan atributos a lo masculino y a lo femenino ha generado conflictos, De hecho,

se pueden identificar ciertas características que se asignan socialmente a hombres y mujeres. Por ejemplo, y en esto también se pueden a los hombres se les piensa en guerra y violencia, y a las mujeres se les ubica como negociadores, mediadoras y la parte noble.

En el ámbito familiar se les atribuye el papel de mediadoras de conflictos en el hogar, conducta, que en teoría pueden llevar al ámbito público y privado, porque se supone que tiene paciencia, se interesan en el cuadrado del otro, son compasivas, empáticas, educadoras, son la cara amable del poder, reguladoras y catalizadoras de un conflicto, persuasivas, protectoras, y protectoras del medio ambiente, entre muchos otros atributos.

Las autoras aluden que la paz estructural no puede ser lograda si no existe igualdad de género y mencionan que la paz “no es posible mientras la mitad de la humanidad, las mujeres, no gocen de similares grados de igualdad, libertad y desarrollo que los hombres” (Diez y Mirón, 2004: 89)

Así mismo plantean cuáles son las bases en las que se reproducen estereotipos que oprimen, limitan y jerarquizan a las mujeres como dominadas, que producto de ello son violentadas, excluidas y discriminadas. Al respecto se menciona que “el fundamento de la violencia de género es el sexismo, la ideología que define y reproduce, a través de la asignación de diferentes y jerárquicos estereotipos de género, la superioridad de un sexo sobre otro (…) el sexismo actúa de dos formas complementarias, que construyen un obstáculo para alcanzar tanto la igualdad de las mujeres y hombres como una cultura de paz” (Diez y Mirón, 2004: 89).

El análisis del sexismo permite saber en cuales puntos se tiene que trabajar, para saber en qué se tiene que trabajar para que estos dejen de reproducir ideologías que denigren lo femenino, considerando que son base fundamental de las expresiones de roles tradicionales que incentivan la violencia de género.

Plantean que un camino para alcanzar la paz desde las relaciones de género es transformar el mundo simbólico que se ha expuesto antes, a través de la cultura de la paz, prácticas de no violencia, en la que mujeres y hombres tengan los mismos derechos, libertad y desarrollo, así como la forma en la que se actúa frente al conflicto, superando desigualdades y encaminándose a la igualdad de género.

Se permite afirmar después de esta postura que, para la paz, primero se tienen que modificar esas estructuras sociales y simbólicas sobre las que edifican las sociedades, eliminando estereotipos, discriminaciones, sexismos, opresiones, exclusiones a las mujeres, llevándolas sobre las bases de igualdad entre los géneros, mismas oportunidades entre hombres y mujeres, presencia de ambos equitativamente, respeto de los derechos humanos, libertad y desarrollo.

Para concluir este apartado, el siguiente cuadro ayuda a sintetizar y comprender las diferentes posturas de los autores retomados, así como las propuestas que se identificaron a través de la discusión y análisis; propuestas de socialización para la paz y por tener como punto de encuentro la igualdad la enunció como uno de los caminos.

2. Posturas y propuestas desde la paz

Autor	**Posturas de análisis**	**Propuestas de socialización para la paz: la igualdad es un camino.**
Vicent Martínez	● Se habla de violencias estructurales y culturales. ● Sexismo/desigualdad	● Se habla de paz positiva ● Eliminación de sesgos de género en los discursos. (sexismos). ● Evidenciar la sutileza de los prejuicios de cada género. ● Reconocer las experiencias de cada género. ● Igualdad entre los géneros. ● Educar en valores que posibiliten la convivencia: justicia, cuidado, empatía. ● Educar en cultura de paz.
Dolores Mirón y Cándida Martínez	● Se habla de violencias estructurales ● Estereotipos/des igualdad	● Eliminación de estereotipos. ● Sociedades iguales y libres. ● Educación para la igualdad de las mujeres es educar para la paz. ● Educar para la justicia, la igualdad, bienestar y en derechos humanos.
Elena Diez y Dolores Mirón	● Relaciones de opresión por el género. ● El fundamento de la violencia de género es el sexismo. ● Estereotipos de género.	● Mirar desde los géneros. ● Mirar los roles de género tradicionales. ● No puede haber paz sin igualdad de género. ● Que hombres y mujeres gocen de similares grados de igualdad, libertad y desarrollo. ● Solo sin sexismos se puede hablar de igualdad. ● Transformar el mundo simbólico a través de la cultura de paz. ● Prácticas diarias de no violencia. ● Superación de desigualdades.

		● Eliminar estereotipos, discriminaciones, sexismos, opresiones y exclusiones de las mujeres. ● Igualdad de derechos y oportunidades para hombres y mujeres.

Fuente: elaboración propia basada en Vicent Martínez (2001), Cándida Martínez, Dolores Mirón (2000) y Elena Diez y Dolores Mirón (2004)

Capítulo 2: Estado del conocimiento.

En este capítulo se hace una exhaustiva revisión del estado del conocimiento sobre el debate en torno al estudio de los roles de género en las escuelas de educación básica. A grandes rasgos en este apartado se aprecia que los estudios realizados encontraron que los agentes de socialización educativa (maestros, padres y madres de familia y medios de comunicación, principalmente) asumen que las niñas deben tener un rol de sumisión y los varones, de poder, de tal forma que estas conductas han generado estereotipos que deben orientar la conducta de todas las personas en el ámbito escolar. Cabe señalar que los estereotipos de género implican prejuicios y discriminación por las diferencias de sexo. También fomentan desigualdades de trato.

2.1 Estereotipos: prejuicios y roles de género

Blanca González (1999) en su investigación *Los estereotipos como factor de socialización en el género* realiza un análisis que ayuda a comprender la función social de los estereotipos y sus atributos, centrándose en el subtipo de género. Lo primero que menciona es que los estereotipos tienen una función en la construcción de la identidad social y tiene una estrecha vinculación con los perjuicios y la discriminación por componerse de elementos cognitivos, afectivos y conductual.

Dentro de los atributos encuentra que los estereotipos son "aquellas creencias populares sobre los atributos que caracterizan a un grupo social" (González,1999: 79), mientras que prejuicio se refiere a juicios y creencias con una connotación negativa y se compone principalmente por los estereotipos. Aunque un estereotipo pueda tener una relación positiva, en el fondo sigue siendo un prejuicio. Por el carácter del estereotipo lleva a pensar que puede conducir a actos de discriminación, por tratos diferenciados, la discriminación para Blanca González es una conducta sin igualdad de trato por su pertenencia a un grupo social.

El estereotipo puede ser analizado desde distintas disciplinas, desde el social en el que cumple la función de ajustar al individuo a las normas sociales, desde el psicoanálisis tiene una función defensiva. Históricamente ha ayudado con la necesidad social de simplificar, ordenar, categorizar y crear generalidades para comprender el mundo, además de que

"facilitan la identidad social, la conciencia de pertenecer a un grupo social, ya que el aceptar e identificarse con los estereotipos dominantes en dicho grupo es una manera de permanecer integrado en él" (González,1999: 81). Se menciona que estos disminuyen o crecen desde la perspectiva del otro grupo, asignando comportamientos para diferenciar al grupo propio, estás diferencias pueden tener rasgos y sentimientos negativos (hostilidad y agresividad).

Los estereotipos por ser elementos que surgen en lo social implican un proceso de aprendizaje y por lo tanto de socialización, y estos son un fiel reflejo de una cultura e historia, por lo que cambian o se mantienen dependiendo las necesidades y tienden a persistir en el tiempo con un proceso adaptativo. Argumenta que cuando el rol social cambia el estereotipo se adapta.

Menciona que existe "la tendencia a actuar en la dirección que creemos que los demás esperan de nosotros; es lo que entendemos como «efecto de autocumplimiento» del estereotipo" (González,1999: 82) hay una especie de descripción de cada grupo y en el caso de grupo mujeres y grupos hombres, no solo actúan en la dirección del grupo, además sienten y se emocionan tal como el grupo al que pertenece. Esta perspectiva indica que los estereotipos nacen y se acentúan conforme a la interacción entre los grupos, reflejando roles percibidos, características individuales y situaciones en las que viven.

En el caso del subtipo de género refiere que es el conjunto de "creencias consensuadas sobre las diferentes características de los hombres y mujeres en nuestra sociedad" (González,1999:84). Respecto a grupos mujeres y hombres, la sociedad asigna roles dependiendo la necesidad que se necesite cubrir como el trabajo; en hombres fuera del hogar y en mujeres dentro del hogar, y cada grupo suele actuar en función de ello.

Un dato interesante es que las diferencias tienden a pensarse como naturales, en lugar de verlas como construcción social o tradición, son vistas como características prototípicas, y cuando estas son demasiado rígidas, llevan a traducirse como discriminación. Los estereotipos de género también engloban los roles que cada grupo debe cumplir, entendiéndolo como “la posición que un individuo ocupa en una estructura social organizada” (González, 1999: 84), roles que son asignados socialmente al grupo hombres y

al de mujeres (roles de género).

La autora menciona que las desigualdades se han centrado en las diferencias de los grupos, como ejemplo menciona el caso de la inteligencia, puede depender del acceso a la enseñanza o los tipos de inteligencia a los perfiles de cada carrera, y son justificados a través de lo socialmente asignado.

Un argumento fundamental es que las sociedades deben pensar que las diferencias del sexo no sean determinantes, la igualdad de género se puede dar cuando se les quite importancia a las diferencias biológicas, cambia el rol, cambian los estereotipos, argumentando que estas diferencias pueden ser un freno para el cambio o un avance por medio de las presiones del mismo grupo ante el rol. Como ejemplo está la elección de carreras determinada por el rol, mientras que los hombres eligen carreras prácticas y técnicas, las mujeres optan por las letras.

La etapa de vida del sujeto dentro del grupo también determina expectativas, como el hecho de que mujeres jóvenes opten por acciones colaborativas entre los sexos, trabajos fuera del hogar, y hombres sin posturas machistas, es decir, las expectativas y estereotipos inciden en todas las facetas de la vida y en la edad adulta se vuelven más complejas. (González,1999)

Se menciona que los estereotipos al ser parte de la sociedad se aprenden, incidiendo factores contextuales como la cultura en diversos entornos (escuela y familia), indicando que existen 6 elementos fundamentales para el aprendizaje de estos “1) aprender a identificar el sexo de las personas; 2) aprender a identificar el propio sexo y la constancia del género; 3) identidad de rol de género; 4) aprender las características y conductas de los padres; 5) aprender qué juegos y actividades están ligadas a cada sexo y 6) adquirir las creencias que sobre los rasgos de personalidad distinguen a hombres y mujeres” (González,1999: 87). Por lo que mujeres y hombres al aprender estereotipos y roles basaran su conducta con lo que identifica con lo masculino y lo femenino, en todos los aspectos de su vida (familiar, laboral, profesional, etc.)

Finalmente, la autora concluye con no parece sencillo el cambio de los estereotipos de género, pero individuos comienzan a modificar conductas en torno a los roles, por lo que

puede pensarse que en un futuro cambiarán los estereotipos: “Cabe esperar que los cambios sociales modifiquen los prototipos y por lo tanto los estereotipos” (González,1999: 88).

2.2 Estereotipos de género en la escuela: Alumnas Tranquilas

Jorge García, Alberto Becerril y Claudia Herrera (2019) en su artículo *Alumnas tranquilas: una categoría social para analizar la participación de las estudiantes en la escuela desde un enfoque de género* tiene el propósito de demostrar el alcance de la categoría social "Alumnas tranquilas", para comprender las diferencias sexuales, estereotipos, relaciones y comportamientos dentro del aula.

La investigación se llevó a cabo en un bachillerato de la Ciudad de México (entre 2018 y 2019) a cinco alumnas de entre 15 y 17 años, clasificadas por los profesores como tranquilas. Se realizó a través de un corte interpretativo, recabando la evidencia por medio de una guía de observación abierta y una entrevista a profundidad.

Los autores recurren a distintos autores para establecer pautas de caracterización para reforzar la categoría analítica que proponen, como a las diferencias sociales por el género, utilizan la categoría de análisis de *habitus* de Bourdieu para comprender la configuración social de lo masculino y femenino en los espacios, en este caso en las aulas, así como al comportamiento diferenciado por género en el aula, aportando elementos que caracterizan las actitudes de hombres y mujeres en el aula, como juegos, comportamientos y descripciones en actividades específicas.

Entre los hallazgos los autores encontraron que las alumnas tranquilas son integrantes de familias nucleares, en las que el padre figura con el rol de proveedor, el "jefe y es el encargado de reprender, ordenar, corregir y quien decide el futuro de las hijas" (García, Becerril y Herrero, 2019: 6). Se identificó que presentan conductas de poca participación en las clases, se auto perciben como tranquilas y participativas dependiendo las circunstancias, interiorizando ciertos roles, como el de sumisión, aprendiendo aquellos estereotipos que corresponden a las jóvenes, como la manera de sentarse, peinado, aseo o limpieza.

Respecto a la participación, se menciona que, por medio de una revisión documental, se identifica una tendencia de que los profesores atienden más las participaciones de los

estudiantes hombres que la de las mujeres, puesto que los alumnos suelen estar más atentos.

Un hallazgo fue que las alumnas comentaron que no participan por no sentirse aptas, en otro caso por temor a equivocarse, por pena o por falta de decisión. Las alumnas tienen pocos reportes de mala conducta, en contraste con los alumnos que suelen tener más llamadas de atención. Las que llegan a presentar son por platicar en el aula, por encontrarse fuera de su lugar o por escuchar música, mientras que ellos son "por levantarse, decir groserías, gritar" (García, Becerril y Herrero, 2019: 11).

Según la investigación la "estereotipia es un factor determinante porque consideran a las “alumnas tranquilas” poco participativas y, en consecuencia, reciben escasas llamadas de atención (García, Becerril y Herrero, 2019:11), siendo las que platican en lugar de gritar, realizan actividades solo desde su lugar y por seña de los docentes, participando diferenciadamente de los hombres.

2.3 Estereotipos de género en la escuela: *Chicas delicadas y chicos fuertes*

Amélie Teisserenc (2016) en *Chicas delicadas y chicos fuertes, Relaciones de género en siete centros educativos de Fe y Alegría Ecuador*, realiza una investigación sobre estereotipos sexistas, igualdad entre hombres y mujeres, discriminación y representaciones mentales y sociales (Teisserenc, 2016).

La autora parte de comprender cómo se relaciona la escuela con el género y la socialización y el género. Al respecto de la escuela menciona que es un espacio de socialización central en la construcción entre niñas y niños sobre comportamientos de chicas y chicos, aludiendo que la educación básica es una etapa en la que se edifica su identidad sexual asumiendo la pertenencia a un grupo sexual, siendo un espacio de *producción de sentidos y subjetividades.* El ámbito escolar lo ve como “un lugar de producción y reproducción social, donde se regulan comportamientos, se moldean cuerpos y se constituyen subjetividades, lo que incide en la conformación de la masculinidad y la feminidad” (Teisserenc, 2016: 3). en el que las experiencias de socialización forman lo que es socialmente para uno u otro sexo.

Acerca de la socialización, menciona que “es un proceso durante el cual el individuo se

apropia de las normas y valores de la sociedad en la cual vive y que van contribuyendo a la construcción de su identidad" (Teisserenc, 2016: 3). Mencionando que hay momentos en la infancia donde se da la socialización del género, los niños aprenden a asumirse a través de las personas a su alrededor, con base en elementos *socioculturales de lo femenino y masculino.*

La escuela, desde esta investigación, permite pensar que es un espacio donde la niñez relacionan lo que es socialmente admitido para cada uno, donde se reproduce lo que conocen de lo que es ser mujer y lo que es ser hombre y de ahí van formando lo que son o no, conformando así su identidad sexual. De esta manera su actuación en la conformación de su identidad en la primera infancia exaltará los atributos estereotipados.

Para más tarde, en la adolescencia las representaciones de los géneros sean no solo reproducidas desde el estereotipo, sino que delimitadas, presentándose acciones de *denigración y rechazo*, para quienes pasan esos límites que ponen a la feminidad y masculinidad. Acerca de las variables que, de entrevistas en los centros educativos, se pregunta sobre la percepción de igualdad de niñas y niños, convivencia, violencia e insultos entre chicas y chicos, representaciones y estereotipos desde el alumnado, atributos de hombres y mujeres y dominación simbólica a través del espacio. Al respecto presenta datos sobre cada una; en igualdad 76% se sienten iguales entre niños y niñas.

Se encuentra, además, que los alumnos tienen presentes discursos sobre ciertas categorías, pero no tienen una significación sobre ello, lo que implica que hay discursos aprendidos desde el profesorado, como lo es el género. Y que, al mismo tiempo, el profesorado no tiene presente una mirada de las relaciones de género. Sobre violencias e insultos, la autora presenta que los chicos son quienes más reproducen insultos (67%), y que las chicas son mayormente las víctimas de estos.

Respecto a representaciones, se realiza un ejercicio en el que se tiene que identificar cada uno y al otro sexo a través de adjetivos, en esta parte, las chicas se auto - perciben en mayor porcentaje como "creativas", mientras que los niños se identifican como "trabajadores".

Los atributos más frecuentes de niñas a sí mismas y de niños a niñas son; creativas,

trabajadoras, delicadas y sencillas. Mientras que para los niños de sí mismos y de las niñas a niños se muestra; fuertes, valientes y trabajadores. Identificando la autora que estos atributos son bien definidos por medio de los roles de mamá y papá en casa, notando que, por ejemplo, valiente tiene connotaciones distintas para un hombre que para una mujer o que los colores pueden tener cargas socioculturales del género importantes.

Finalmente, es interesante como Amélie analiza los espacios de recreo atribuyendo que *tienen una carga simbólica por el patriarcalismo,* ya que ella identifica que los espacios como las canchas son ocupadas principalmente por hombres, con juegos, puestos mayormente a hombres, como es el fútbol, quedando las niñas relegadas a los espacios periféricos de las canchas ocupando menor espacio, observando así, como los espacios pueden ser excluyentes para unos u otros.

Es interesante identificar que las niñas y niños comienzan a entenderse en el mundo a través de verse en el otro, identificar que ven parecidos o diferentes con los demás dependiendo de los elementos de lo que se ha construido como femenino y masculino.

2.4 Estereotipos como factor de prácticas sexistas en las escuelas

Diana Nava y María Guadalupe López (2010) en su artículo de presentación de resultados de la *Educación y discriminación de género. El sexismo en la escuela primaria. Un estudio de caso en Ciudad Juárez,* realizan una investigación partiendo del objetivo de identificar distintos códigos de género dentro de la rutina escolar y la discriminación sexista en las prácticas docentes, mediante conductas estigmatizadas y estereotipos tradicionales de género. El análisis se realizó en una escuela de Ciudad Juárez en el periodo 2002 - 2008, mediante observaciones en espacios como pasillos, patios y áreas comunes. Identificando "rutinas, las normas y reglamentos, las formas de ejercer la autoridad entre docentes y estudiantes(...) se observaron con detalle las interacciones verbales, lenguaje corporal y gestual, además del trabajo en equipo y las preferencias de interacción libre o de juego (Nava y López, 2010: 47)", así como representaciones en torno a la masculinidad y a la feminidad. Además, se realizaron entrevistas al profesorado, administrativos, padres y madres de familia y estudiantes, de los cuales se eligió una muestra de niñas y niños.

Las autoras proponen pensar a la escuela como aquella institución que aporta en la reproducción de la sociedad, considerando que su función es "desarrollar el proceso de

socialización de las nuevas generaciones, su función tiende hacia lo conservador: garantizar la reproducción social y cultural, como requisito para la supervivencia misma de la sociedad" (Nava y López, 2010:48), por lo que, desde la perspectiva de las autoras, también funciona como mecanismo reproductor de elementos característicos de la sociedad como la raza, género y clase social.

Para el análisis de los sexismos, se basan en Marcela Lagarde, para comprender la diferencia sexual, y sus implicaciones en las relaciones humanas y cómo estas afecta en las trayectorias de los sujetos. Entre los hallazgos de las observaciones, las autoras encontraron que se favorece a los niños sobre las niñas, identificaron prácticas de separación de género y estás son legitimadas, existe una tendencia de los niños a ocupar espacios más grandes, mientras que las niñas optan por lugares pequeños alejados de los niños. En cuanto al agrupamiento de niñas con niñas y niños con niños los maestros lo atribuyen a un factor natural. A los niños se les presta más atención, interrumpen más en clase, se les habla más fuerte, son menos cooperativos para trabajar con niñas, se observó que en clase se habla a niños en general, además de que las maestras suelen pedir su ayuda más que a las mujeres sobre todo en actividades que impliquen fuerza, son más regañados y conflictivos.

Mientras que, a las niñas, se les manda a lugares menos conflictivos cuando tienen problemas con niños, se les habla con mayor suavidad y ternura, además cuando se les solicita su ayuda es en actividades que impliquen manualidades, a ellas no se les llama la atención porque no generan problemas y ante las derrotas existe la tendencia a aceptarla.

Mencionan que los maestros no son conscientes de las prácticas sexistas, pero que se tiene que poner atención en ello ya que "la discriminación sexista se produce con el esfuerzo habitual del comportamiento de niñas, niños y docentes" (Nava y López,2010:49), además se niegan las prácticas de discriminación y observó la dificultad de cambiarlas, pues desde su perspectiva no es un problema.

Respecto a lo mencionado por los estudiantes, prefieren maestras antes que maestros, indicando que estos últimos son regañones y las maestras hablan con mayor suavidad. La matrícula docente destaca por la presencia de maestras, sin embargo, los puestos de

administración, gestión, organización, políticos sindicales y de liderazgo los ocupan los hombres, por lo que se indica un rol de mayor pasividad de las mujeres, ejerciendo en puestos de subordinación. Los primeros grados tienen mayor presencia las maestras, por representar una figura materna. Y las pocas que llegan a estar en puestos de supervisiones y jefaturas suelen ceder el poder.

Las autoras concluyen que “dentro de la rutina escolar se esconden múltiples códigos de género” en torno a las prácticas culturales sexistas (Nava y López,2010:50), por lo que se tiene la perspectiva de que existen *maestros regañones y maestras lindas,* asumiendo que las maestras naturalmente pueden resolver temas emocionales y afectivos. Mencionan que la escuela adiestra y silencia, si se expresa se *disciplina* con situaciones que los ridiculizan, observando la reproducción de conductas de relevancia de la opinión del otro inculcando *“el qué dirán”.* Los niños son socializados en los valores de la masculinidad, mientras que se le prohíbe acercarse a los valores de la feminidad.

Finalmente expresan que en el salón de clases hay violencias sutiles, mediante la humillación y la presencia de características propias de uno u otro sexo, transmitiendo así las desigualdades y características atribuidas socialmente. Por lo que concluyen en pensar que “La escuela cumple una función de imponer la ideología dominante en la comunidad social, mediante un proceso más o menos abierto y explícito de transmisión de ideas y comunicación de mensajes, selección y organización de contenidos de aprendizaje” (Nava y López, 2010: 52)

Irene López en su investigación *Sexismos y roles de género en jóvenes y su relación con los contextos de socialización*, propone un análisis sobre las tendencias de actitudes sexistas en jóvenes en redes sociales y fuera de redes sociales. Partiendo del objetivo de analizar la presencia contextualizada de roles y estereotipos de género en jóvenes estudiantes a través del análisis de sus perfiles de identidad real (offline) y sus perfiles en redes sociales (online), conforme a 2 subdivisiones de sexismo; el benevolente y el hostil. En el estudio se registró la participación de 269 estudiantes de entre 18 y 29 años, con perfiles en la red social Facebook, de los cuales 183 fueron mujeres y 86 hombres. Eligió argumentando que es una etapa esencial de la formación de la personalidad, que debe ser analizada.

La autora recoge información de trabajos realizados alrededor del sexismo, igualdad/desigualdad y roles de género como categorías de análisis. En la investigación se recurrió a las subcategorías del sexismo de Glick y Fiske (1996), en la que se plantea el sexismo de tipo hostil, ambivalente y benevolente. En el ambivalente se plantea la coexistencia de sentimientos hostiles y benevolentes hacia las mujeres. El benevolente se caracteriza por 3 componentes, el paternalismo, diferenciación de género complementaria y la intimidad heterosexual y el hostil referente a sentimientos negativos hacia las mujeres.

Recurrió a autores como Glick y Fisk sobre sexismo, identificando que una constante percibida es que los hombres tienen conductas más sexistas que las mujeres, que se identifican, pero son minimizadas. Este tipo de conductas resultan con mayor presencia en el ámbito familiar y laboral, disminuyendo en el ámbito educativo. Otro resultado es que las actitudes sexistas disminuyen en etapas universitarias, en contraste con resultados de sexismos en escuelas de nivel secundaria.

En estudios con escala de sexismos en familia respecto a progenitores y jóvenes, muestran una propensión mayor de que las actitudes sexistas de la madre se reflejan en las de la hija y lo mismo con el padre al hijo, sugiriendo la importancia de trabajar con las conductas de género de los progenitores. En desigualdad se destaca que, en el ámbito laboral, salarial y de corresponsabilidades familiares existe una percepción mayor de la existencia de desigualdades por parte de las mujeres, en contraste con la percepción de los hombres que apenas notan su existencia. Otro dato es que los jóvenes no atribuyen estas desigualdades al entorno sociocultural, sino a un tema biológico.

Como resultados de la muestra en niveles de sexismo ambivalente, benevolente y hostil y como resultado de uno de los objetivos planteados acerca de analizar la asociación entre procesos cognitivo – conductuales y el contexto familiar, a través del uso de escalas de medida de sexismos online y offline, se planteó que: en la identidad offline se encuentran perfiles menos estereotipados, mientras que en la identidad online se encuentran perfiles de identidad tradicional con presencia de estereotipos típicos de su sexo, se encuentra que hay una tendencia de elegir perfiles estereotipados inclinados al sexo masculino.

Entre el sexismo, ambivalente, benevolente y hostil, se encuentran puntuaciones medias,

es decir, no destaca en mayor medida algún tipo de sexismo. Se encontró que los hombres presentan mayores puntuaciones en sexismos hostiles en comparación con los del tipo benevolente. Los hombres son quienes presentan los niveles más altos en las 3 escalas de medición evaluadas. Se identifica una tendencia de actitudes sexistas hostiles más que sutiles por parte de los hombres hacia las mujeres.

En cuanto a la corresponsabilidad, las mediciones indicaron una baja participación doméstica de padres, por lo tanto, mayor participación de las mujeres. Las mujeres perciben que su madre tiene mayor responsabilidad que el padre, mientras que los hombres perciben una participación igualitaria entre sus padres. Respecto a los estereotipos de género se encontró que las mujeres tienen una forma de vida cotidiana más estereotipada que los hombres, esto derivado de las actividades domésticas que realizan.

Gladys Merma, David Molina y Lluisa Sauleda (2020) en su investigación *El sexismo en los estudiantes de Escuela Secundaria* realizaron un análisis sobre los estereotipos de género en el comportamiento de los jóvenes que influyen en las actitudes sexistas en una escuela secundaria de Alicante. Mediante el *Gender Role Attitude Scale* con la participación de 288 estudiantes, 264 registros, de los cuales 148 eran mujeres y 116 hombres, siendo una investigación de corte cuantitativo.

Los autores mencionaron que es necesario analizar estos comportamientos en la adolescencia, debido a que "esta etapa puede ser idónea para prevenir el inicio, la escalada y la persistencia de roles de género tradicionales, de comportamiento sexistas y de la violencia de pareja en la edad adulta" (Merma, Molina y Sauleda, 2020: 58).

Además, para los autores es importante considerar la socialización primaria con la familia como agente principal, ya que en esta se aprenden las conductas, normas, valores y los roles de género (además de la escuela y medios de comunicación). Observando con una mirada de perspectiva de igualdad de género, la cual contempla los procesos de socialización primaria (familia y relaciones sociales).

Entre los resultados se encontró; que las valoraciones fueron medias, por lo que no predominan posturas extremas de roles de género y actitudes sexistas. Los hombres

tuvieron los resultados más altos, por lo que se consideran más sexistas, más del 94% de los encuestados piensan que existe un trato igualitario, 92% piensa que las obligaciones domésticas deben ser igualitarias, más del 60% de las mujeres prioriza que sean valoradas por aspectos familiares antes que las profesionales. 20.1% de hombres piensan que hay trabajos apropiados para hombres y mujeres. En lo familiar 38.7% considera que el padre debe ser responsable económicamente, 19.7% considera que las madres deben tomar parte de las decisiones sobre la crianza (Merma, Molina y Sauleda, 2020).

Los autores concluyeron que "Los roles de género juegan un papel determinante en las actitudes sexistas de forma que tener un rol igualitario podría disminuir la probabilidad de comportamientos sexistas o, dicho de otro modo, una educación en roles de género igualitarios podría dificultar la manifestación de comportamientos sexistas y por ende la violencia de género. "(Merma, Molina y Sauleda,2020:63). Desde esta perspectiva para una cultura igualitaria el ámbito educativo es imprescindible, mediante el currículo y programas en equidad de género desde edades tempranas, a través de procesos de aculturación, vigilancia, identificación y visibilidad de prácticas, incorporando a la familia en un proceso de coeducación e incentivando la continuidad.

Ximena Azúa, Daniela Lillo y Pamela Saavedra (2019) en su artículo *El desafío de una educación no sexista en la formación inicial: prácticas docentes de educadoras de párvulo en escuelas públicas de Chile*, plantearon como objetivo analizar los sesgos de género en aula, preguntando sobre el actuar en las prácticas docentes y los posibles sesgos.

Este análisis se realiza mediante la revisión de videos de clase con una duración aproximada de 45 minutos, en el marco del Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente en la educación Parvularia, haciendo la revisión de las prácticas de 70 maestras de menos de 30 hasta mayores de 51 años. Considerando las trayectorias en tramo inicial, temprano y avanzado. Refieren solo mujeres debido a la matrícula altamente feminizada.

Proponiendo el análisis a través de pautas de identificación y caracterización de sexismos en uno de los módulos de evaluación docente de 2016, analizando 3 criterios de *Pautas de Caracterización*; 1. Uso de lenguaje, 2. Diseño Pedagógico y 3. Corporalidad e interacciones que promuevan una educación no sexista, relacionada con 2 dimensiones, la trayectoria de la docente y el grupo etario, usando un total de 576 videos. Sobre el

tratamiento de la información, se realizó un análisis descriptivo, a través de tablas de frecuencia.

Las categorías de análisis se definieron a través del *Modelo teórico que identifica el sexismo y la discriminación de género en las interacciones pedagógicas*, a través de la taxonomía de Bloom respecto a resultados del aprendizaje, estableciendo las categorías de "Modificar/transformar, Naturalizar y Rechazar/invisibilizar" en las prácticas docentes.

Dentro de los principales hallazgos de las autoras fue que existe una tendencia a naturalizar las acciones sexistas, tanto por dimensiones de edad y trayectoria como en los criterios de caracterización. El mayor porcentaje de modificar/transformar se encontró en el criterio de corporalidad e interacciones que promuevan una educación no sexista, sobre todo en el rango etario medio de 40-50 años.

Sobre el criterio de diseño pedagógico en el rango de 31 a 39 años no presenta acciones de modificar/transformar sesgos de género lo que indica poco intento por incidir en los sesgos. De este mismo criterio, el uso de material pedagógico existe una naturalización, sobre todo en temas de colores socialmente asignados a cada género y a la asociación de profesiones y oficios.

Por otro lado, en el criterio de corporalidad e interacciones resalta la naturalización, aunque se destaca que modificar/transformar concentra mayores porcentajes. En la interacción entre alumnos y docentes, se destaca una tendencia en modificar/transformar, indicando relaciones libres de sesgos de género, mientras que, en las interacciones entre alumnos, no se corrige la manera en la que interactúan entre ellos por una tendencia a naturalizar.

En cuanto a trayectoria y edad "se observa que el tramo más temprano es donde se obtienen porcentajes que muestran menor sesgo de género" (Azúa, Lillo, Saavedra, 2019: 19), dato que coincide con la edad de las educadoras. Respecto al rango de 40 a 50 los resultados indicaron usan los ejemplos y material pedagógico con sesgos de género.

Sobre la asignación de responsabilidades y la interacción entre docentes y estudiantes, los porcentajes más altos se encuentran en los criterios de modificar/transformar, con lo que se indica que hay esfuerzos por "realizar acciones no sesgadas tanto en las interacciones con los estudiantes como en el plano del lenguaje a través de la asignación de responsabilidades" (Azúa, Lillo, Saavedra, 2019: 20)

También los resultados de su investigación indican la naturalización de uso genérico del

masculino, sin hacer diferencia en la referencia al estudiantado, aún en grupos con presencia de un solo hombre.

Finalmente, las autoras concluyen que existe una tendencia a naturalizar los sesgos de género, desigualdades y se reproducen de forma natural. Se acentúa el uso de materiales de clase estereotipados, así como el uso genérico masculino en las actividades cotidianas. Además, que “muchas veces las prácticas docentes de las educadoras que incurren en un sesgo de género no son ejecutadas de forma consciente” (Azúa, Lillo, Saavedra, 2019: 26).

Francois Graña (2006) en su investigación *Una revisión de estudios reciente Igualdad formal y sexismo real en la escuela mixta,* realiza un recorrido histórico sobre la conceptualización del sexismo en escuelas, motivada por preguntarse "¿por qué persiste una tan marcada diferenciación de género en las áreas de formación profesional? ¿Qué procesos socioculturales dan razón de la eficiencia con que la variable género condiciona -aún hoy y en todo el mundo- la inclinación de unos y otras hacia carreras “masculinas” y “femeninas”? (...) ¿Por qué persiste la preeminencia masculina en éstas y otras profesiones? " (Graña,2006:63). Con el objetivo de realizar un recorrido histórico de tipo documental a través del análisis de escuelas mixtas, planteando una discusión de las nuevas formas adoptadas por el sexismo y una examinación de los sesgos de género en orientaciones y disciplinas.

Menciona que existen patrones de sexismos identificables derivado de la socialización de niñas y niños por la aceptación de roles futuros. Cada década ha marcado diferencias en el estudio de este tema, en los setenta se consideraban las desigualdades de género respecto al acceso, en los ochenta el sexismo en docentes, estudiantes y materiales didácticos y en los 90s sobre los contenidos curriculares, género, clase, etnia y orientación sexual.

Dentro de los principales hallazgos encontró que las estudiantes son *doblemente castigadas*, por la clase y por el género, elementos que obstaculizan su formación profesional. Se encontró que los padres dan poca importancia al éxito material de las hijas, y que las estudiantes emplean mecanismos de autoselección - exclusión, es decir, que ellas mismas se desvalorizan por el entorno para vincularse ciertos espacios, por lo que optan por demostrar excelencia académica por temor de que sean sacadas de los ámbitos

escolares. Las estudiantes tienden a tener actitudes de anticipación como mecanismo para prever dificultades.

Menciona que históricamente las escuelas no han sido para las mujeres, por lo cual se tienen que acoplar a modelos diseñados para hombres, con lo que tienen el papel de ser agregadas. En Europa del siglo XVIII, el aprendizaje de las mujeres estaba encaminado a las labores del hogar, del cuidado, del papel de esposa, la administración del hogar y cocina. Un avance enunciado es la creación de escuelas mixtas, que propiciaban la difusión de los mismos saberes y elaboración de las mismas actividades para hombres y mujeres sin trato diferenciado, pero fundando diferencias de carácter *natural*. Esto permitió a las mujeres acceder a saberes que eran exclusivos de los hombres. Por lo que el tema de discusión pasó a ser la discriminación disfrazada del discurso de la igualdad, promoviendo nuevas actitudes de sexismo enmascaradas por la igualdad formal y de oportunidades, que promovía garantizar las mismas bases para todos, pero sin hacer contenidos curriculares que procurarán la equidad.

Se comenzó una especie de interiorización de lo normal y aceptable para ellos y ellas, poniendo énfasis en los atributos socialmente impuestos a cada género, lo que implica la proliferación de sesgos por cuestiones de género. Entre los atributos de las mujeres en las escuelas se destaca que se tiene una percepción de que trabajan más, son más participativas para ciertas actividades, tienden a continuar con estudios iniciados, tienen mejores resultados en trabajos escritos, a diferencia de los hombres que suelen tenemos mejores resultados en evaluaciones de opción múltiple.

Existen factores que estimulan ciertos valores, como el hecho de que la madre instruya a los hombres a ser más independientes, mientras que a la hija la incita a la obediencia. Autoridades como los docentes tienden a ser neutrales frente a actitudes discriminatorias para no incidir en los valores aprendidos dentro de la familia, afirmando que la neutralidad implica ser cómplice de esas discriminaciones.

Los docentes ponderan a través de valoraciones positivas y negativas, realizando actividades diferenciadas, argumentando que las mujeres son más discretas, disciplinadas, constantes, siguen las reglas para compensar carencias intelectuales, eligen más carreras

de letras, teniendo la creencia que ellas deben esforzarse más por no ser brillantes o inteligentes, tienen un papel más pasivo de atención y receptividad y tienen una necesidad de aceptación. Argumentando que son ordenadas y disciplinadas por la internalización (por la cercanía de la madre) de actividades cotidianas que implican orden y regularidad, además de ser sumisas, y repiten menos años de escuela para que no las saquen de la escuela, siendo dóciles y sometidos por que eso es lo que se espera que sean.

Y los hombres son más libres de responder e intervenir, tienen más problemas de disciplina, eligen más profesiones de ciencias duras, no se les cree incapaces, sino distraídos e inquietos, son más activos, y buscan afirmación identitaria, además de procurar dominar sus espacios y se le enseña a decidir por el futuro rol de jefe de hogar. Otro hallazgo fue que el uso de adjetivos a niños y niñas termina por acentuar roles de género como que “los niños son percibidos como independientes, expansivos, traviesos, violentos y seguros, las niñas como dependientes, pasivas, detallistas, pacientes, tranquilas e inseguras” (Graña, 2006: 6).

Se menciona que los padres tienden a invertir más en la educación de sus hijos hombres, aunque tengan resultados menos favorables, que en la de las mujeres, aunque trabajen más para garantizar su permanencia en las escuelas.

Finalmente, concluye que la educación históricamente es desigual y androcéntrica, ya que se ha preparado al hombre para el ámbito público y a las mujeres al aprendizaje de lo doméstico. Se ha internalizado la primacía de los hombres en lo profesional y científico, mientras que lo concerniente a ellas es devaluado.

La discriminación y la neutralidad ante ello, legitima y diferencia por medio de estereotipos de género, así como los prejuicios y adjetivos, como el hecho de que se piense que las mujeres se esfuerzan más porque deben compensar menores capacidades intelectuales, o que los hombres eligen más ciertas profesiones ligadas a las ciencias duras porque son capaces intelectualmente, aunque su desempeño escolar sea disperso.

3. Prácticas sexistas

Sexismos	Hostil	Prácticas de negación del otro
		Prácticas de separación con el otro
		Prácticas de confrontación
		Prácticas de agresión
		Prácticas de reproducción de estereotipos de género en el discurso
		Prácticas de ofensa
		Prácticas de reproducción de actividades estereotipos de género en actividades
	Benevolente	Prácticas de aceptación de estereotipos de género en el discurso
		Prácticas de aceptación de estereotipos de género en actividades
		Prácticas de reproducción de roles de género en el discurso
		Prácticas de trato diferencial por género

Fuente: elaboración propia con base en las lecturas realizadas

3 El Currículum oculto y el análisis del género

3.1 Currículum oculto y construcción del género

Este apartado tiene por objetivo realizar un análisis sobre el currículum formal y el oculto, y la relación que tiene con la construcción del género en las escuelas. Por este motivo, es necesario conocer las implicaciones de la cultura escolar basada en el currículum no explícito en las normas, valores y creencias de las y los integrantes de la escuela como institución. La escuela es parte fundamental de la configuración del ser, sentir y pensar, derivado del tiempo que los estudiantes permanecen en estos espacios, por lo que influyen en la transmisión de patrones culturales, por lo que su función como agente de reproducción social. (Santos, 1992)

La socialización y la educación son elementos esenciales para comprender el análisis del currículum, mientras la socialización se refiere a la asimilación de pautas culturales, la educación considera además actitudes de análisis e inteligencia. Santos Guerra (1992) menciona que la escuela se ha enfocado más en la socialización, y se debería considerar en si exigencia educativa al menos 3 aspectos: búsqueda de conocimiento científico, actitud crítica, y ser una instancia de desarrollo moral de los individuos (Santos, 1992). La escuela actúa a través de múltiples factores, pero el currículum formal o explícito y el oculto son una de las bases primordiales, y este se entiende como “el conjunto de actividades, contenidos y objetivos que internacionalmente se propone desarrollar para conseguir fines (…) el currículum oculto (…) conjunto de influencias que no está explicitado, que no es patente, que no es abiertamente intencional” (Santos, 1992:2)

El currículum oculto tiene implicaciones en los contenidos no implícitos, en la relaciones e interacciones, aquellos temas de los que no se suele hablar pero son practicados, e inclusive pueden estar implícitos en rutinas escolares y que son transmitidos de forma no consciente, al respecto se puede mencionar que este es “conjunto de normas, actitudes, expectativas, creencias y prácticas que se instala de forma inconsciente en las estructuras y el funcionamiento de las instituciones y

en el establecimiento y desarrollo de la cultura hegemónica", (Santos, 1992: 3) y además, se puede arraigar en valores, materiales, comportamientos, lenguajes y escenarios.

Por este hecho el currículum oculto forma parte de la socialización y aprendizaje de pautas culturales, es necesario analizarlo para comprender la construcción de género a través de la asimilación de contenidos, rutinas, expectativas y creencias que estructura lo que no se dice sobre el ser y comportamiento de niñas y niños, basados en estereotipos y roles. (Santos,1992)

Si bien, no es un objetivo implícito el hecho de discriminar por el género, este puede ser un *efecto secundario* de los contenidos pretendidos, el mismo hecho de no cuestionarlos es en sí información no explícita sobre el actuar y comportamiento. El currículum oculto actúa de tal forma que no es sencillo de identificar, y al no ser observado actúa de manera continua y persistente, es por eso que Santos menciona que la escuela tiene que evitar la reproducción de patrones sexistas e incentivar la discriminación positiva hacia las mujeres, ya que en las escuelas se presentan elementos perversos relacionados con lo racional, injusto, la incongruencia, el contexto imperceptible, cambios que perjudican o la invariancia.

Los efectos secundarios del currículum oculto de los que se habla sobre la discriminación por género, es sutil, por lo cual se tiene que prestar atención. El autor encuentra elementos que ejemplifican el actuar del currículum oculto, uno de ellos es el hecho de que más mujeres se encuentren en la profesión docente y sea pensada como propia de este género, aludiendo a la preparación para los cuidados como la maternidad, por lo que se "devalúa" socialmente, y es menos pagada. Mientras que mujeres ejercen trabajos operativos en la docencia el involucramiento de los hombres se encuentra en cargos superiores, afirma que la escuela tiene configuración masculina, no solo por la participación de hombres y mujeres en las actividades de la institución, sino por los materiales, como los libros que suelen tener una perspectiva androcéntrica.

Al respecto se menciona que los libros de texto son "fuentes más importantes de

conocimiento para los niños y las niñas, ya que tienen una larga presencia en la vida de los escolares, es tomado como punto de referencia del aprendizaje, sirve de puente entre los padres y la escuela y pueden ser utilizados en solitario durante todo el tiempo que se quiera. El libro de texto también tiene un carácter prescriptivo ya que es el referente directo del aprendizaje" (Santos, 1992: 7). Esto no solo por los contenidos de texto, sino por las representaciones gráficas, los papeles desempeñados y protagonismos que pueden reforzar los estereotipos del género. Por este hecho se menciona que el libro es un instrumento de suma importancia, ya que suele ser un espejo de la cultura imperante, en este caso de una cultura sexista, por lo que las referencias a este tema se tienen que evitar y eliminar.

Por otro lado, resulta imprescindible pensar en el profesorado como agente en el proceso de educación y socialización de los estudiantes, al ser figuras con las que pasan un tiempo considerable por lo cual son parte esencial para comprender su actuar sobre el currículum oculto que impacta en los estudiantes, "interiorizan las aspiraciones externas de sus maestros y maestras y las convierten en propias" (Santos,1992: 8) además, se reflejan y retroalimentan de las expectativas de los profesores en todos los ámbitos.

Por lo que las percepciones de bueno – malo, deseable – indeseable y visible – invisible, tiene que ver con lo que van aprendiendo los estudiantes de su alrededor, de profesores, de libros, del contexto que le rodea y se encuentra permeado por el género, por esta razón se tiene que prestar atención a los protagonismos, a la invisibilidad y la timidez. Sobre el poco protagonismo de las mujeres en cargos superiores, lo cual evidencia el hecho de los pocos apoyos sociales, en el cuidado de hogar e hijos y la nula identificación con liderazgos, explicaciones que finalmente se relacionan con las reproducciones de roles socialmente asignados a las mujeres. (Santos, 1992)

Otro ámbito de análisis son los escenarios, pues según Santos, no son inocentes "todo tiene un significado, frecuentemente oculto bajo la superficie de la rutina y de la inocencia (…) los espacios reproducen patrones de comportamiento sexista" (Santos,1992: 10) explicando el hecho de los espacios de "preferencia" para niños

y niñas, así como la participación de unos u otros en ciertos lugares, sobre todo referente a los espacios de recreo. Esto lleva al análisis de la preferencia y opcionalidad, pues se apunta a la libertad de elegir, pero esta puede favorecer la reproducción de lo aprendido, la reproducción de sexismos, pues también se asume que las elecciones están relacionadas con el género por la asimilación de roles.

Si bien, como se menciona, el currículum oculto suele tener efectos sutiles sobre el género y las discriminaciones, por esta misma razón, no es percibida por los agentes que se encuentran dentro del contexto y no es fácil prestar atención a esos elementos; suele ser más difícil por lo que se tiene que pensar en indicadores de patrones sexistas, tales como; bromas hirientes, rumores, acoso, estereotipos marcados por la superioridad masculina, chistes, acciones obscenas, etc., que permitan observar relaciones de discriminación. (Santos, 1992).

La importancia del análisis del currículum oculto reside en el hecho de que las escuelas suelen no ser congruentes entre lo formal y lo oculto, y es necesario observar la acción y el dicho en las rutinas escolares. “La escuela es una organización ritualizada. En su cultura se instalan muchas formas de actuación que la rutina convierte en ritos” (Santos, 1992: 14) como la forma de actuar del profesorado, alumnos y alumnas, padres y madres de familia dentro del espacio escolar, etc.

Para incorporar los saberes no explícitos es necesario trasladarlos al ámbito de lo explícito, comenzar a incorporar materias teóricas que pongan en la mesa temas que lleven a la reflexión y a un posible cambio de percepciones. Si bien, los contenidos no son suficientes para generar cambios, si generan prácticas de discusión y sin estos difícilmente se podría comenzar un cambio en los comportamientos de patrones sexistas, además de procurar una congruencia entre contenidos, estrategias y prácticas. En este tema de la congruencia, se menciona que es necesario reconocer errores y analizarlos, observar, tener una actitud crítica, acciones preferentemente impulsadas por el profesorado, así como la pretensión de cambios de percepciones para modificar estructuras y su

funcionamiento.

Además, de incentivar la discriminación positiva a las mujeres, educar en la expresión saludable de las emociones, educar para el conflicto, intervenir en forma explícita y coherente, no contradictoria, que incorpore a madres y padres y que sea colegiada (Santos, 1992).

3.2 Currículum oculto del género: el análisis de libros de texto

Como se mencionó antes, el currículum oculto opera a través de diversos elementos, en este caso, vale la pena centrarse en la función de los libros de texto, para lo cual, es importante no perder de vista que los códigos y valores transmitidos por la escuela a través del currículum oculto, y esto se encuentra condicionado por el orden social dominante. (Jiménez, Monforte y Alcalá, 2023)

Al respecto Eva Jiménez, Estefanía Monforte y Lourdes Alcalá (2023), analizan el currículum oculto a través del género, parten de la idea de que el estudio de esa categoría permite visibilizar a las mujeres en el ámbito educativo, pues la reflexión incentiva elementos como la igualdad y la justicia social. La investigación se centra en el actuar docente frente a los libros de texto para identificar el contenido y el discurso por medio del análisis del uso del lenguaje y uso de imágenes.

Parten de considerar el currículum oculto como “actitudes, valores, creencias y estereotipos que se transmiten a través del sistema educativo sin que se incluyan implícitamente en el plan de estudios” (Moya - Díaz y De - Juana, 2022 citada en Jiménez, Monforte y Alcalá, 2023:27). Esto suele reforzar las ideas del género y perpetuar las desigualdades y tienen diferentes manifestaciones como la asignación de actividades por género, el sexismo, los estigmas y priorización de valores masculinos, actitudes y expectativas del profesorado, como la feminizar o masculinizar ámbitos, (Jiménez, Monforte y Alcalá, 2023).

Se evidencia, sobre las expectativas, la feminización de la matrícula de profesores, en el que más del 90% se encuentra ocupado por mujeres, indicador que muestra el hecho de que los roles y estereotipos se perpetúan, a pesar de que las leyes exigen la eliminación de esos sesgos a través de los docentes. Al respecto se

menciona que “La educación y la profesión docente son elementos fundamentales en la construcción de una sociedad más igualitaria y justa, y para lograrlo es necesario que en la formación inicial de Grados de Maestro/a en Educación se tenga un conocimiento profundo sobre la igualdad de género y cómo esta se manifiesta en el ambiente escolar” (Jiménez, Monforte y Alcalá, 2023: 29), por lo que se enfoca en formación y capacitación del profesorado, así como la concientización y sensibilización. Llevándolos a reflexionar sobre las acciones, creencias, prejuicios e incentiva la “despatriacalización” del currículum.

Aquí la importancia que toman los libros de texto, pues además de ser una herramienta y guía para la enseñanza del profesorado es “un artefacto cultural y transmisor de valores. Ha sido dentro de los sistemas nacionales de educación donde este material se ha constituido como un instrumento regulador del diseño y desarrollo del currículo” (Jiménez, Monforte y Alcalá, 2023: 29) refiriendo que tienen además un carácter ideológico y que suelen no ser evidentes.

Sobre los resultados del análisis se destaca: la escasa presencia de lenguaje femenino, pocas alternativas para reflejar a las mujeres, estereotipos derivados del lenguaje respecto a ocupaciones, una representación predominante de hombres de roles profesionales, subordinación de la mujer derivado del androcentrismo lingüístico, como el uso genérico del masculino en el léxico y la sintaxis, así como la referencia más “activa” de los hombres y niños en la vida social.

Sobre el análisis de imágenes, se representa en menor medida a las mujeres en comparación con los hombres, lo que resalta la “transmisión de un modelo social que tiene forma y figura de hombre” (Jiménez, Monforte y Alcalá, 2023: 35), además la referencia de imágenes en las que las hombres y mujeres representan actividades estereotipadas mujeres en el hogar y hombres trabajos manuales, se refuerza el uso de la vestimenta y rasgos físicos. Los relatos de los libros también figuran dentro de esta reproducción, el ocultamiento de las mujeres en los relatos históricos, en el arte, ciencia, etc.

Finalmente, dentro de la investigación destacan “cómo está forja importantes aprendizajes y patrones de comportamiento en la dinámica escolar que, después,

serán trasladados al presente y futuro de la vida familiar, social y profesional del alumnado" (Jiménez, Monforte y Alcalá, 2023: 38), es decir, se es consciente de las implicaciones de las formas de enseñar – aprender por medio de los libros de texto, en la que se asume una relación causal entre estos instrumentos y el actuar de los estudiantes en cualquier ámbito de la vida, si bien se menciona que no son conscientes totalmente de los estereotipos, es necesario proporcionar pistas para que puedan ser observados y analizados.

Concluyen que "la labor docente desvela la necesidad de una formación del profesorado que proporcione herramientas para fomentar la capacidad crítica del alumnado y les capacite para trabajar los estereotipos de género en su futura profesión, alentando a la reflexión y al pensamiento crítico, y fomentando el respeto y la valoración de la diversidad" (Jiménez, Monforte y Alcalá, 2023: 39) acciones que posibilitan la transformación social y procesos de igualdad.

3.3 Currículum oculto: transmisión y reproducción del género

Desde otras perspectivas, se identificó que el currículum oculto tiene un papel fundamental en la educación de los individuos, el análisis de este permite conocer patrones de conductas que influyen en la transmisión de conocimientos, por medio de elementos no explícitos, y que pueden ser observados en las interacciones, y reflejan intereses específicos y modos de pensar (Ortiz, 2002).

Además, se entiende al currículum oculto como "todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje (…) Estas adquisiciones, sin embargo, nunca llegan a explicitarse como metas educativas a lograr de manera intencional" (Ornelas, 1995 citado por Ortiz, 2002: 33). Este se expresa mediante acciones y prácticas cotidianas, que se reproducen y son invisibles, y pueden considerarse irrelevantes al no ser notorias. Estas adquisiciones permanecen y marcan las historias de los sujetos e impactan en el desarrollo y suelen ser de carácter ideológico.

Ortiz menciona que el análisis del currículum oculto desde la perspectiva feminista

ha permitido identificar elementos de poder entre los géneros, que refuerzan patrones “prácticas sociales específicas, imágenes culturales o formas de discurso que reforzaban la discriminación del género mientras (…) promovía su justificación ideológica” (Giroux, 1983 citado port Ortiz, 2002: 79), por lo que la escuela reproduce y transmite elementos de la ideología imperante.

Al ser una reproductora de la ideología imperante, también es reproductora de sexismos, a través de códigos de comportamiento, materiales, organización social y familiar, jerarquías de dominación masculina y sumisión femenina, además influye en la percepción que se tiene del otro como masculino o femenino. La discriminación basada en el género, según Ortiz, tiene un carácter oculto, ya que “supone una serie de conductas o normas consideradas naturales para cada uno de los sexos” (Ortiz, 2002: 87) razón por la cual tienden a pasar desapercibidos como las valoraciones, el uso de adjetivos, el lenguaje empleado para referirse a los estudiantes y hasta las actividades y tareas asignadas.

Por esta razón la formación del profesorado se encuentra influenciada por sus propias historias y conocimientos sobre el género, lo cual permea las formas de actuar, por lo tanto, influye en la transmisión de conocimientos e impacta en las expectativas y valoraciones que realizan de los estudiantes. (Ortiz, 2002) Este tipo de transmisiones impactan en la identificación de roles tanto en estudiantes como en el profesorado al ser aprendidos de forma “natural” la asimilación se acentúa.

La alternativa para modificar y combatir actitudes sexistas es la coeducación, la cual “consiste en adoptar nuevas medidas de diseño curricular e intervención pedagógica, reconociendo la importancia de revalorar las actitudes del profesorado en los procesos de aprendizaje y resignificar su papel en la medida en que se visibilicen las desigualdades que se generan con base en los géneros y las repercusiones que estás tienen en la vida de los alumnos” (Ortiz, 2002: 91), por lo que una posibilidad para alcanzar ese objetivo es incentivar un cambio nivel simbólico, reconociendo diversidades, posiciones críticas, analíticas y reflexivas.

Finalmente, desde esta perspectiva se concluye que “la escuela representa un espacio de transmisión de estereotipos sexistas (…) también posibilita que se

generan cambios en las prácticas educativas que permitan transformaciones acerca de las percepciones que se tienen sobre la concepción de masculinidad y feminidad en la medida en que estás prácticas ocultas e inconscientes e visibilicen"(Ortiz, 2002: 94) es decir, en la medida en la que las prácticas, valores y actitudes aprendidas desde el currículum oculto sean identificadas y reflexionadas se podrán comenzar cambios en las percepciones.

3.4 Currículum oculto y no tan oculto del género

Por otro lado, el análisis realizado por Marcela Piedra (2021) sobre el currículum oculto parte de la idea de que la desigualdad de las mujeres tiene como base una educación que ha sido diferenciada, y se refleja en los modelos de comportamiento de los géneros, ejemplo de ellos es que "los elementos contextuales de la escuela generan conflictos psicológicos y barreras internas que conducen a la autoexclusión" (Piedra, 2021: 2).

Se menciona que la escuela (de nivel superior) actúa como reproductor de elementos que se han dado en todo el proceso educativo "un espacio de reproducción de desigualdad, discriminación, jerarquización, invisibilización y violencia ejercida inter e intra géneros (…) se convierten en reproductoras del sistema hegemónico (de conducta en la escuela) (…) estructuran e incorporan en sus dinámicas cotidianas la desigualdad, discriminación, abuso de autoridad, violencia verbal, física sexual y simbólica" (Piedra, 2021: 2) Además, cumple una función política (relaciones jerárquicas) en tanto reglas formales y no formales y el currículum oculto, formadora y de ordenamiento simbólico por medio del disciplinamiento social.

Afirma que el currículum es androcéntrico, y que existe un trato desigual en la transmisión entre hombres y mujeres, resaltando el protagonismo de los hombres e invisibilizando la actuación de las mujeres, es por eso que es necesario el currículum ya que "incluye el funcionamiento, las normas, los procesos y las estructuras cimentadas en el todo institucional y/o en la cultura y lógica que sostienen las instituciones y, por el otro, las prácticas, relaciones, creencias y

comportamientos emprendidos por sus agentes (de socialización), de modo sobre entendido, involuntario e inconsciente" (Piedra,2021:3). Sobre el currículum oculto se menciona que no se da de manera explícita en el contexto escolar y en los ámbitos que le rodea, en el aprendizaje, materiales, metodologías, actitudes, valores, conocimientos, códigos, comunicación lenguaje, organización, interacciones, discursos, etc. y tiene implicaciones en las formas de actuar de los estudiantes. (Piedra, 2021)

En el caso del género, se puede ver en las creencias, prejuicios y principios que normalizan las diferencias de capacidades entre los géneros, "establecen modalidades de relación y de comportamiento de acuerdo con una escala de valores determinada que refuerza la discriminación y las relaciones asimétricas de poder, poco visible, pero que casi siempre favorece a unos sobre las otras y dando más poder y valor a lo masculino hegemónico" (Piedra, 2021: 3)

"La enseñanza del género en los contenidos pedagógicos es fundamental y la sensibilización del cuerpo docente en estos temas desempeña un papel mucho más urgente para alcanzar la igualdad efectiva" (Piedra, 2021: 4) y para contribuir a ellos es necesario hacer ambientes propicios, como la infraestructura diferenciada, la cualificación del profesorado. Por lo que los modelos coeducativos permitirían eliminar desigualdades, bajo el reconocimiento de necesidades, respeto a las particularidades y tendiente a la aceptación y comprensión del otro. (Piedra, 2021).

Menciona que el currículum oculto se expresa en elementos como la ausencia de la participación femenina en espacios de decisión, la falta de reconocimiento, y dificultad para obtener puestos directivos, diferencias de remuneración, se suele refutar en mayor medida su conocimiento a diferencia de los hombres, el reforzamiento de estereotipos en la elección de carreras, menos acceso a financiamientos, las evaluaciones son más exigentes para mujeres que para hombres, en el tiempo dedicado al trabajo, investigación o al estudio. (Piedra, 2021)

Se menciona que el currículum considera las prácticas, conceptos, actitudes, valores, planificaciones, procesos, actividades, formas de educar, etc. y se vincula

con la construcción ideológica de formación de personas, en este caso basado en un marco patriarcal, pues transmite características culturales basadas en la valoración positiva de lo masculino como protagónico. (Piedra, 2021)

Otro de los aspectos en los que se expresa el currículum oculto es el uso de materiales:

> *"Los materiales educativos y recursos didácticos transmiten valores, ideas, creencias y estilos de vida por medio de los mensajes que contienen, las imágenes que presentan y el lenguaje que utilizan. Estos influyen de manera incuestionable en la comunidad educativa, al ofrecer referentes o modelos con los cuales identificarse; los libros de texto y materiales educativos no solo recogen contenidos de las disciplinas, sino que son portadores de modelos sociales y cumplen una clara función ideológica e identitaria"* (Piedra, 2021: 7).

Además de poner atención en el lenguaje como transmisor de representaciones de estereotipos de género y actitudes basadas en prejuicios sobre la condición de ser hombres y mujeres:

> *"La lengua es una las formas más sutiles de transmitir la discriminación, refleja los valores de la sociedad, transmite y refuerza los estereotipos y roles considerados adecuados para unas y para otros. Es importante señalar que no se puede hablar de un lenguaje sexista sino de un uso sexista del lenguaje que coexiste con otras maneras de ejercer la autoridad patriarcal. (…) El lenguaje recoge y transmite una manera de ver el mundo por parte de las mujeres y los hombres, por tanto, es una forma de representarnos en este y tiene un doble poder como reproductor y transformador de la realidad. Esto quiere decir que influye en la percepción de la sociedad en la que vivimos, ya que condiciona nuestro pensamiento, determina nuestra visión de mundo y refuerza la realidad desigual"* (Piedra, 2021: 8).

Según Piedra, así como el lenguaje y el uso de materiales condiciona el actuar de hombres y mujeres, el uso de los espacios también se encuentra condicionados por el poder hegemónico, afirma que los hombres tienen a usar espacios más importantes como las aulas y los pasillos. Por lo que concluye que para superar las desigualdades:

> *"se requiere implementar un modelo pedagógico diferente, coeducativo, que entre otros aspectos tome en cuenta que mujeres y hombres parten de situaciones*

disímiles que incorporan a su experiencia educativa, por lo que son necesarias medidas específicas para avanzar hacia la igualdad entre ambos. (…) aprender nuevas actitudes, convivencia y equidad, que promueva metodologías participativas y de trabajo en equipo, que valore no solo los contenidos, sino todos los aspectos de la vida de las personas, no solo la intelectualidad, también las habilidades sociales y que tome en cuenta los valores de solidaridad, cooperación y respeto mutuo, no los valores de sumisión, resignación, pasividad, obediencia que, históricamente, han perjudicado a las mujeres" (Piedra, 2021: 13).

3.5 Construcción del género en el currículum: libros de texto

Hasta ahora se ha identificado que la escuela ha sido históricamente espacio reproductor de desigualdades, caracterizada por representar una cultura dominante y excluyente, a través de aprendizajes visibles y no visibles: currículum formal y oculto. Este espacio se identifica a través de un modelo masculino y "establece regímenes de género en dos planos: la división de trabajo y patrones de autoridad" (González, Miguez y Rivera,1999).

Esta división de trabajo no solo se refleja en las actividades puestas a los estudiantes, sino en las asignadas a docentes. Por ejemplo, la especialización marca tendencias en las materias que imparten las y los docentes, mientras que ellas dan cursos de literatura, ellos se ubican de "ciencias exactas". Así mismo, sobre el tema de autoridad, hay una asociación de hombres a puestos superiores y se asimila lo masculino con la autoridad.

La adolescencia e infancia temprana son etapas de formación personal, por lo que lo aprendido se refleja a lo largo de su vida. Motivo por el cual se presta atención a los contenidos, valores, normas e interacciones transmitidos, así como a los agentes que participan de ello. Por su puesto, esto impacta en el uso de materiales, como los libros de texto, al respecto González, Miguez y Rivera mencionan que:

"este instrumento ampliamente legitimado expone el conjunto de saberes oficiales que se transmiten a niños y niñas durante el proceso de socialización escolar (…) los libros de texto -más que los propios programas de estudio- son los que orientan el acontecer cotidiano en el aula (…) materiales que para a mayoría de la población representa una fuente de saber

legitimada" (González, Miguez y Rivera, 1999: 13)

Análisis de México y Argentina, han mostrado que los libros tienden a representar gráficamente en menor medida a las mujeres que a los hombres y se representan a través de atributos y tareas tradicionalmente asignadas, que responden a patrones tradicionales. Mientras que en España se identificó que el porcentaje de personajes protagónicos en mujeres son menores respecto a los hombres (284 contra 34 personajes femeninos), además de resaltar aspectos importantes desde la mirada androcéntrica como lo son los héroes históricos.

Esto también se puede observar en libros oficiales, las representaciones de las niñas bajo idea de gentileza, paciencia, generosidad, vanidad y celos, las niñas no encuentran referentes de imágenes en posiciones de poder, valientes e inteligentes.

Por otro lado, los profesores como agentes en este proceso de aprendizaje son parte esencial para comprender el currículum "El profesorado es el principal mediador entre los propósitos estipulados en un programa de estudios (…) él/ella es quien da la pauta de las formas de interacción en el aula. Sus concepciones y valores – implícitos o explícitos – acerca de conductas esperadas para niñas y niños influyen poderosamente en el desarrollo de las actividades en la escuela y en los resultados que obtienen" (González, Miguez y Rivera, 1999: 15). Estudios referidos a este tema mencionan que los profesores suelen tener tratos diferenciados por género; los niños con opiniones positivas, pero con mayores esfuerzos para "controlarlos" y las niñas menos interesantes. (González, Miguez y Rivera, 1999).

Según González, Miguez y Rivera, en el caso de las niñas se privilegia la buena conducta y comportamiento más que el estudio, por ser "aplicadas", alientan más a los niños, se les corrige, elogia y atiende más que a las niñas. Para contrarrestar este tipo de currículum, las autoras recurren al término de coeducación, el cual llega por medio de los estudios de la mujer la cual considera "la fusión de pautas culturales "femeninas y masculinas" en un proceso personal. Supone la corrección de estereotipos sexistas para promover la igualdad entre los géneros" (González,

Miguez y Rivera, 1999: 18) que considera la formación docente y la investigación con enfoque de género.

Finalmente, las autoras concluyen que para aportar desde la coeducación se tiene que considerar: igualar en forma real las oportunidades, eliminar sexismos, prejuicios y discriminaciones, ser críticos, tener un currículum que considere necesidades e intereses de los géneros, promover acceso igualitario a todos los espacios e incluir el género en la planificación pedagógica.

Curriculum oculto en la Educación Física

3.6 Educación Física y buenas prácticas

La educación física, en sus actividades conlleva una carga cultural de género, con una visión binaria de opuestos (hombre - mujer) que suele limitarse a los cuerpos y su apariencia. La escuela y la Educación Física juegan un papel fundamental "como mediadores para la transmisión o la compensación de las desigualdades de género vinculadas con el cuerpo y la actividad física" (Piedra, García, Latorre y Quiñones, 2013: 3)

Piedra, García, Latorre y Quiñones realizan una investigación en torno a las "buenas prácticas" coeducativas, para ello mencionan que para el análisis del género se puede recurrir al enfoque de *doing gender*, el cual permite estudiar el género en la escuela, los discursos que perpetúan o eliminan los estereotipos y roles sexistas, en al menos tres planos: social, interactivo e individual.

Lo primero, según la perspectiva de los autores, es incluir prácticas inclusivas de reconocimiento a la diversidad, incentivar la reflexión de actividades, de relaciones, amistades y redes sociales. Recurren a recomendaciones que consideran "la aplicación del principio de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres en todos los ámbitos del deporte. Promover y facilitar la participación en las actividades físico - deportivas de las mujeres. Asegurar la participación de las niñas y jóvenes en las clases de Educación Física. Fomentar un modelo de práctica físico - deportiva exento de estereotipos de género" (Piedra, García, Latorre y Quiñones, 2013: 6) estas son referidas como "buenas prácticas coeducativas" pues consideran la eliminación de estereotipos e incentiva la participación de todos y todas.

Los autores presentan una descripción sobre prácticas en la Educación Física como modelo de análisis y de construcción del género en la escuela, en el cual se señalan cuatro estrategias, la primera corresponde al desarrollo de actividades que destacan la participación de la mujer en los deportes (Museo de la Mujer en los juegos Olímpicos), con el objetivo de evidenciar el rol de las mujeres, y sus implicaciones como herramienta de coeducación en el centro educativo. Esta actividad fomenta "la práctica de actividad física entre las chicas, así como el

respeto de las mujeres entre los chicos" (Piedra, García, Latorre y Quiñones, 2013: 10), además de promover un s*entimiento de apropiación de las niñas.* Esta actividad tiene un fundamento de legitimidad ya que no existen muchos referentes de las mujeres en el deporte y se siguen perpetuando estereotipos sexistas.

Desde el ámbito sociocultural "permite reflexionar (...) sobre la importante participación de la mujer en el deporte y su pobre reflejo de los medios de comunicación y en la historia del deporte" (Piedra, García, Latorre y Quiñones, 2013: 11), respecto al plano individual se consideran valores como el compromiso, la colaboración, compañerismo, trabajo en equipo e igualdad, pues los estudiantes fueron quienes organizaron el montaje de la actividad (Museo). Al respecto los autores concluyen que es una práctica "eficaz, transformadora de la realidad escolar, legítima y replicable" (Piedra, García, Latorre y Quiñones, 2013: 11).

Otra de las actividades consiste en incorporar a la actividad "la problemática de género, eliminando los deportes tradicionales con sesgo masculino o femenino (...) se buscan contenidos sin ese sesgo estereotipado" (Piedra, García, Latorre y Quiñones,2013:12) optando por actividades no sexistas en donde participen hombres y mujeres juntos. Consideran como posible obstáculo la variedad del alumnado y la situación socioeconómica de la comunidad por el posible arraigo de las actitudes y conductas.

La tercera actividad tiene por objetivo crear una sociedad justa e igualitaria partiendo de la idea de que la actividad física es una herramienta de cambio social (Piedra, García, Latorre y Quiñones, 2013), y de integración de la diversidad a través de la promoción de la participación de mujeres, por lo cual se considera aumentar las actividades de acuerdo con los intereses de mujeres y hombres. Actividad en la cual participa la familia, el profesorado y autoridades responsables, por medio de prácticas coeducativas. De esta forma, la oferta deportiva se amplía para incentivar a las mujeres a participar y a los hombres a intervenir en deportes mixtos. De esta manera "Se rompen los estereotipos sexistas de no participación de las chicas en deportes tradicionalmente masculinos, así como la ampliación del abanico de posibilidades deportivas tanto a chicos como a chicas." (Piedra, García, Latorre y Quiñones, 2013: 16).

Finalmente, respecto a la última práctica (en el recreo jugamos todos y todos) se parte de la afirmación de que se “reconocen desigualdades en el empleo de los espacios disponibles perjudicando a las chicas. Plantean para solventar este problema, repensar los espacios de juegos en el momento de recreo escolar” (Piedra, García, Latorre y Quiñones, 2013: 16) con el objetivo de reorganizar los recreos para que tanto niñas como niños tengan oportunidades iguales para el uso de espacios. La actividad consiste en el reparto semanal de espacios, así como diversificación de material deportivo, aumentando las posibilidades deportivas para "romper con la hegemonía del fútbol”.

Concluye que “no solo es importante identificar las diferencias y discriminaciones de género que se producen en la escuela, sino que es vital considerar la cultura de género que la escuela, el profesorado o las familias (…) desde diferentes planos (sociocultural, relacional y personal) a través de la enseñanza, particularmente de la Educación Física” (Piedra, García, Latorre y Quiñones, 2013: 16) sin dejar de considerar los contextos en donde estás prácticas se pretenden desarrollar, pues según la revisión hecha por los autores, el éxito de la aplicación tiene su base en el contexto y en el reconocimiento del valor deportivo de las mujeres.

3.7 Actitudes sexistas y género en la Educación Física

La Educación Física como asignatura escolar puede evidenciar actitudes sexistas y estereotipadas, basadas en roles tradicionales de lo que es femenino y lo que es masculino, y esto puede tener consecuencias en la forma en la que participa uno u otro género “es posible provocar que se abandone la actividad físico – deportiva por el poco esfuerzo que se realiza co-educativamente, es decir, que las chicas ante una actitudes sexistas y estereotipadas dejen de lado el ejercicio físico o deporte porque no se sienten integradas ni importantes en dichas actividades o tareas realizadas por el docente” (Dorta,2018:8) implicaciones que tiene consecuencias en el interés y quehacer de las niñas y mujeres en las actividades físicas.

Al respecto Dorta (2018) menciona que aquellos y aquellas que logran superar las dificultades de practicar actividades físicas, se enfrentan además a comentarios

sexistas, evidenciando rechazos por determinadas actividades según quien las pretenda realizar, por lo que las barreras para la práctica se pueden observar en más de un ámbito. Ejemplo de ellos son los libros usados en esta asignatura, la cual usa imágenes estereotipadas, las cuales influyen en la creación de propia de los alumnos sobre ciertas actividades, pues los hombres toman un papel protagónico, mientras que las mujeres toman un papel secundario, acciones que influyen en la motivación de las chicas para participar de las clases. (Dorta, 2018)

Las prácticas estereotipadas se pueden observar en "las tareas de mayor requerimiento físico como fuerza o resistencia están ligadas al género masculino, sin embargo, las tareas musicales o de flexibilidad se encuentran relacionadas con el género femenino (…) la menor práctica de actividad físico – deportiva en el ámbito educativo por parte de las chicas puede estar vinculada a una pobre oferta, teniendo excesiva presencia los deportes ´masculinos´" (Dorta, 2018: 10)

Dorta, en su conclusión teórica refiere que:

> *"las chicas abandonan la actividad físico – deportiva por causas ajenas a su voluntad. Tienen muchas barreras para práctica ejercicio físico y deporte que han de ir superando una a una para poder realizarlo sin ningún prejuicio (…) factores como la familia y los comentarios sexistas por practicar deportes estereotipados o la ausencia de iniciativas coeducativas por el profesorado de Educación Física que llevan a situaciones de discriminación en las clases. Por lo tanto, debemos trabajar en estos factores para evitar que las mujeres abandonen la práctica de la actividad físico – deportiva" (Dorta, 2018: 11)*

Además de ello, los contenidos refuerzan y legitiman estas actitudes sexistas, pues se refuerza la valoración asociada a la masculinidad, "como la fuerza y la potencia dejando de lado (…) la cooperación, la coordinación, el ritmo" (Dorta, 2018: 35). Para este autor es necesario retomar la coeducación la cual pretende actitudes y prácticas encaminadas a la igualdad de oportunidades, mismo acceso y sin discriminaciones: "la coeducación significa saber eliminar las diferencias entre el alumnado y enriquecernos con ellas, la aplicación de políticas para fomentar la igualdad de oportunidades y la no discriminación de sexo en el contexto escolar, familiar y social – cultural" (Dorta, 2018: 22)

Es necesario considerar prácticas coeducativas que permitan un acercamiento a la

perspectiva de género que consideren la cooperación, identidad corporal, una vida saludable, respeto a las diferencias corporales eliminación de prejuicios sexistas, discriminaciones y estereotipos de género, fomento de contenidos motivadores para ambos géneros, posibilitar las mismas oportunidades y comprender los distintos ritmos de aprendizaje. Estas prácticas se pueden observar en actividades resaltadas por Dorta en su análisis como: Videos de explicaciones donde aparezcan chicas, contenido novedoso, agrupaciones mixtas en equipos de juego, situaciones de cambios de roles para considerar la discriminación de género en el deporte, tarjetas para "penalizar" posibles comportamientos discriminatorios, considerar más liderazgos femeninos (capitanas) en la formación de equipos.

El análisis de estas prácticas[5] tuvieron como resultado la percepción de un trato igualitario para hombres y mujeres, con una atención igualitaria después de la aplicación de estas estrategias, mostrando emociones positivas sobre la vivencia de estas actividades, una mejora en la percepción de igualdad y en contra de la discriminación. Finalmente se resalta la importancia de la participación de los docentes en estas actividades, a partir de acciones coeducativas que permitan la mejor aplicación de estas estrategias.

3.8 Género, coeducación y Educación Física

Como se ha observado antes, en todos los ámbitos de las rutinas escolares se encuentran presentes estereotipos, sexismos y desigualdades, y la Educación Física no es excepcional, es por ello por lo que las prácticas coeducativas toman mayor fuerza en esta materia, pues como se ha mencionado, las actividades al aire libre y deportivas tiene mayor posibilidad de arraigo en el aprendizaje, ya que se da de forma espontánea y natural. Para ello también es necesario tener presente que son las prácticas coeducativas, esta se entiende como "una igualdad real de oportunidades académicas, profesionales y en general, sociales, de manera que nadie , por razones de sexo, parta de una situación de desventaja o tenga más dificultades para alcanzar los mismos objetivos (…) pretende paliar las divergencias entre hombres y mujeres que se han establecido socialmente (…) Se pretende, por

[5] Análisis que considera "buenas prácticas" aplicado en 6 sesiones de 40 min, con la participación de 19 asistentes.

tanto, eliminar los estereotipos y roles que se asocian al género masculino y femenino, descartando las desigualdades sociales entre ambos sexos" (Arlandis, 2013: 15).

La autora realiza un análisis[6] sobre las prácticas de actividad física y su contexto, encuentra como resultado que "se sigue observando una mayor predisposición del género masculino hacía la actividad física, a pesar de que la participación femenina es cada vez mayor. Los alumnos, por su parte, consideran que la Educación Física se muestra como un área mayormente igualitaria con respecto a los géneros, no obstante, son conscientes de que los alumnos del género masculino tienen una mayor aceptación socialmente y los conciben como mejores" (Arlandis, 2013: 58). La propuesta de Arlandis consiste en observar y reflexionar sobre el papel femenino en las actividades físicas y deportivas, así como la igualdad deportiva, sus causas e implicaciones en las diferencias de género, pues en muchos casos se desconoce el papel de las mujeres en este ámbito debido a la poca información de los medios de comunicación.

3.9 Actividades de construcción del género fuera del aula: la Educación Física.

Después del acercamiento al currículo por medio de los elementos de observación de las rutinas escolares respecto a la construcción del género, queda pendiente el acercamiento al análisis de las rutinas fuera del aula, es decir, de aquellas asignaturas que tienen lugar en patios y explanadas, como educación o cultura físicas. Esta asignatura surgió con el objetivo de normalizar cuerpos y moldearlos para el trabajo, por lo cual ha sido cuestionada su labor "para fomentar la igualdad e inclusión de todos los actores" (Fleitas, 2019: 1).

Una discusión sobre el tema lleva a considerar la reformulación de los quehaceres escolares encaminados a la igualdad e inclusión, pues una asignatura centrada en el cuerpo de los actores tiene una tarea importante en el quehacer de género. Al respecto, a lo largo del tiempo se ha cambiado el enfoque "la Educación Física es considerada para trabajar cuestiones de género, sexo, sexualidad y feminismo,

[6] Realiza entrevistas individuales y grupales en un grupo de primero de Primaria con 22 estudiantes de una escuela pública urbana, Segovia, España.

dejando de lado las ideas machistas o sexistas que se centraban solo en los hombres como receptores de dicha práctica, cuya finalidad era formar cuerpos fuertes y hábiles para los trabajos a realizar en las fábricas" (Fleitas, 2019: 2).

Desde esta perspectiva se menciona que cada sociedad construye los cuerpos según su interpretación, entendidos a través de contextos sociales y culturales, como lo es la hegemonía de lo masculino sobre lo femenino. Afirma que esta situación se ha superado, esta materia "Ha dejado de estar condicionada por normas pertenecientes a la moral sexual tradicional y ha dejado de creer que las mujeres no deben realizar ejercicios violentos sino delicados, estéticos referidos a su condición de mujer débil, frágil y delicada" (Fleitas, 2019: 4)

Si bien, como menciona Fleitas, se debe comprender el género, para poder integrar acciones al quehacer de los sujetos frente a las normas, costumbres y mandatos sociales, también es necesario considerar que "Educar desde la igualdad, permitir la integración, inclusión y equidad es el trabajo que todos los docentes deberían repensar en (...) prácticas cotidianas" (Fleitas, 2019: 6-7).

Los marcos legales incentivan a cambiar acciones en enseñanza y aprendizaje, entorno al cuidado del cuerpo propio y el de los otros, la valoración de emociones, sentimientos y relaciones, así como el fomento de valores, aceptación de la diversidad de género, empatía, resolución de conflictos, valoración de la diversidad, conciencia de condiciones de igualdad y prejuicios y la comprensión de distintas lógicas de juego, de cooperación - oposición a través del movimiento socialmente significativos: juegos, deportes y actividades al aire libre. (Fleitas, 2019).

Finalmente, esta perspectiva incentiva pensar que "la Educación Física no está ajena a este nuevo pensamiento y se ve inmersa en los cambios que van sucediendo, para crecer como sociedad, como asignatura y como área de formación de cuerpos cuyo género no está delimitado, sino inmerso en sus prácticas (...) Se piensa y se vive la Educación Física con libertad, libre de movimientos estereotipados y diferenciados para hombres y mujeres; se vive la Educación Física inclusiva, sin estigmatizar ni discriminar las elecciones de género" (Fleitas,2019:11).

Curriculum formal: Los libros de texto en el proceso de socialización

3.10 Libros de textos en México

Sin duda la revisión documental nos lleva a considerar el libro de texto como factor esencial de estudio, pues como se mencionó en el apartado del currículum son herramientas de las que las escuelas, docentes, padres y madres de familia y estudiantes echan mano para el apoyo en el proceso de enseñanza aprendizaje. Por ello es por lo que surgen las interrogantes ¿Qué papel juega en el proceso de socialización los libros de texto gratuito? Y ¿Qué implicaciones tienen en la implementación de marcos curriculares?

Los libros de texto gratuitos (LT en adelante) nos pueden decir mucho del contexto en el que se vive, y no deben dejar de considerarse como un estándar de la política educativa. Cada corriente social y política le ha dado sentidos específicos a los LT. Fue en 1959 que se decretó la Creación de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos "para que el Estado editara, imprimiera y entregará gratuitamente los textos para todos los educandos de primarias públicas y particulares" (Anzures, 2011: 2- 3) el cual pudo implementarse en todos los sectores sociales. Fue durante el mandato de Adolfo López Mateos que se decidió que los libros fueran entregados a todos los sectores, incluyendo escuelas públicas y privadas, esto derivado de las desigualdades observadas en la distribución de los ingresos, en este sexenio se distribuyeron más de 112 millones de LT.

Anzures (2011) menciona la importancia que tiene la impresión y entrega de los LT, y el gasto que este implica, pues argumenta que después de 50 años algunas cuestiones han cambiado como el hecho de que las escuelas privadas recurren en menor medida a estos libros, lo cual pone como tema de discusión la necesidad de diagnósticos para identificar la posible demanda que podría tener "a partir de ello los libros podrían entregarse bajo determinados criterios que satisfagan las necesidades específicas de cada área geográfica o grupo social" (Filgueira, 1997 citado por Anzures,2011:6). Lo cual, según el autor, rompe con uno de los objetivos principales de los LT, ya que surgen como componente universalista.

Los libros, según Anzures, representan una garantía constitucional, pues, aunque la demanda incremente, los libros no se dejan de repartir, cada estudiante tiene acceso a sus LT sin importar el crecimiento poblacional. Los LT, aparte de ser una acción de garantía constitucional, también representa una política redistributiva "en tanto que dispone de recursos que no van en detrimento o menoscabo aparente del *statu quo* de los restantes grupos de la población (…) es un apoyo económico para la abrumadora mayoría conformada por los grupos de bajos ingresos" (Anzures, 2011: 8) esto en el contexto de las desigualdades respecto a los ingresos generados en la actualidad. Además, los LT, permiten pensar en una educación mucho más igualitaria, ya que considera a todos los sectores, lo que lleva al acceso educativo en condiciones de igualdad. (Anzures, 2011)

Existen 2 tipos de libros, los diversos y los únicos, los primero van encaminados al sector de educación básica en secundaría, los cuales permiten que el docente elija los libros que le sean pertinentes, mientras que los segundo son para nivel básico, es decir, todos los libros para este sector son iguales. Aunque al respecto existe una crítica pues el hecho de que sean libros universales para todos, los LT fueron señalados de oficialista de los gobiernos, más recientemente a la discusión gira en torno a la ideología política sobre "la diversidad étnica, cultural o geográfica del país" (Anzures, 2011: 10).

En la historia de los LT resulta importante la diversificación que ha tenido a lo largo del tiempo, por ejemplo "en 1994 se editaron libro de la materia de historia y geografía (…) cuyos contenidos estaban regionalizados para cada una de las 32 entidades federativas (…) se editaron libros en lenguas indígenas, con el objetivo de apoyar la alfabetización inicial en la lengua materna de los estudiantes" (Anzures, 2011:10) para ese momento (2006) había 36 libros en algún idioma indígena. Uno de los elementos de crítica es el hecho de que se piden LT para primaria que tengan la pertinencia situaciones y realidades específicas, cuestión que es poco viable debido a los costos e implicaciones del trabajo extenso.

Los libros, al ser gratuitos representan un apoyo a la economía de las familias, pues son gastos que no tienen que realizar, además de que se elimina el factor

condicionante para la entrega de libros. (Anzures, 2011), pues de no ser gratuitos los que menos tienen tendrían pocas posibilidades de adquirirlo, esto como resultado de un momento específico del mercado, ya que “el bienestar de los individuos pasó a depender en buena medida al circuito monetario y al contrato laboral. En esta lógica, las personas son simples mercancías que se ofertan en el mundo y se mueven de acuerdo con su estrato social y con su poder económico” (Anzures, 2011: 13) por lo cual se afirma que los libros de texto gratuitos “constituyen un factor elemental de la política educativa (…) al contribuir a la ´desmercantilización´ de los estudiantes en nivel obligatorio, es decir, a la anulación del factor económico como condicionante para el acceso a los servicios educativos” (Anzures, 2011: 14), en este punto no se debe dejar de considerar el gasto que la distribución genera.

Los LT representan, además, no un hecho de caridad, sino que se pueden ver, según Anzures, como un resultado de “un derecho social que todos ejercemos y pagamos con nuestros impuestos” (Anzures,2011: 14), esta cuestión permite pensar no solo la función que los libros tiene, sino las acciones que representa el hecho de la creación, impresión y entrega que se hace cada año a cada niño y niña en el país. Cabe mencionar que se entregan al menos 7 libros por estudiante en educación básica, un aproximado de 8 libros para primaria y 7 para secundaria.

Al respecto se hace a este sistema una crítica es el hecho de la propiedad, pues en otros países se maneja un sistema el préstamo de libros, los cuales son rotados por diferentes generaciones, hecho que permite un mayor ahorro de recursos (Anzures, 2011). Si bien el sistema de préstamos puede tener “ventajas” sobre los gastos iniciales, se debe considerar la creación de infraestructura adecuada para el almacenamiento y cuidado de los LT. El sistema de impresiones anuales tiene como ventaja la corrección y actualización, mientras que en el sistema de préstamos sería una acción mucho más costosa y complicada. (Anzures, 2011).

Los LT, han contado con diversas versiones encaminados a incluir a las minorías, como los libros en Braille y formatos con letras más grandes del común usado, aunque solo se han elaborado para los grados de primaria y se han reproducido en

un bajísimo porcentaje, por lo cual no se puede contar con un stock que cubra las necesidades de la matrícula, por lo cual no existe una disponibilidad real de libros para personas con necesidades específicas, como personas con debilidad visual.

Finalmente, Anzures menciona que los LT son elementos que ayudan en la evaluación como indicadores de éxito, así como el gasto invertido en temas de educación. Las evaluaciones tendrían que ir encaminadas a analizar la contribución de estos en los objetivos de la política educativa de México. Si bien, la discusión gira en torno a este sistema, sobre la pertenencia o el préstamo, se tiene que reconocer que tener o no tener LT marca una diferencia, según los planteamientos de Anzures, los resultados de las pruebas internacionales marcan mejores resultados en aquellos países que sí cuentan recursos bibliográficos en casa, a diferencia de los que no. Aunque a decir del autor, ayudan en términos cuantitativos, en términos cualitativos es difícil identificar si en estos tiene impacto.

El libro de texto, desde la lógica que plantea el autor, tiene ventajas y desventajas que son debatibles, aunque a decir de esta investigación importa más el hecho del posible impacto que este tenga para responder a los objetivos que plantea cada modelo educativo y reforma de política educativa. Los LT son herramientas dentro del sistema de enseñanza y aprendizaje, aunque es evidente que no son ni representan la totalidad para estos procesos, pues inciden más factores, al respecto “El texto solo no basta. El texto interactúa con otros factores; de manera muy importante el maestro, los métodos de enseñanza, la organización de la escuela, entre otros” (Schmelkes, 1999, citada por Anzures, 2011: 22)

Concluye con la idea de que hasta el momento no existe política social con el mismo alcance que tiene la distribución de libros de texto gratuitos en todo México, tanto por los costos, financiamiento y respaldo político, tanto que hoy puede ser mirado como derecho constitucional, el hecho de que se puedan elegir los títulos que se quieren utilizar, deja de lado el sistema de libros únicos que pretendan ciertas inclinaciones ideológicas. Aunque hay temas que deben discutirse como la cobertura a grupos con distintas necesidades, como los escritos en idiomas de grupos indígenas, personas con diversos tipos de debilidades visuales, entre otros.

También menciona que es necesario que existan evaluaciones que puedan identificar el impacto que generan con todos los grupos involucrados, así como la pertinencia de los contenidos. Finalmente, cierra su discusión argumentando se debe dar mérito a los libros de texto "por hacer más accesibles los servicios educativos, por contribuir a que los educandos permanezcan en las escuelas, y por convertir a la educación obligatoria en un derecho tangible. Gracias a estos factores es que hoy el sistema educativo cuenta con las condiciones suficientes para plantearse, con serenidad y urgencia, los retos correspondientes a la evaluación de los programas, el análisis de los procesos educativos y, por supuesto, a elevar la calidad de la educación. En éstos, los LT están llamados a desempeñar un papel relevante" (Anzures, 2011: 24).

3.11 Los libros de texto y el análisis del currículum

El tema de los LT sin duda es un ámbito del cual se pueden plantear sin fin de discusiones; impacto, pertinencia, función, así como los procesos de contenidos a los que se recurre en los diversos contextos del país, esto como resultado de quienes participan de estos procesos (Kuri, 2011). Sobre esto Kuri (2011) menciona que se debo poner atención en los contenidos pues "los contenidos definidos en el currículum son resultado de las formas de valoración existes en el campo y en los conflictos entre los distintos tipos del capital en juego del mismo control (…) refleja diferencias en la concepción del mundo y la educación, que se basan en los principios y valores que defienden quienes intervienen en las negociaciones" (Kuri,2011: 2)

Menciona que los contenidos de los LT, representan distintas visiones, tanto del pasado como del futuro, pues incentivan unos elementos más que otros, *expresan las expectativas y proyectos* de quienes intervienen. Los contenidos cumplen diferentes objetivos, según los proyectos políticos y sociales a los que pertenece, la selección de estos corresponde a procesos "la selección de conocimiento considerado como pertinente en cada nivel descompone y cumple, en distintos grados en diferentes énfasis, el doble objetivo de *a)* transmitir el conocimiento acumulado, informar y brindar a los estudiantes los recursos y herramientas

disponibles en un campo y*)* propiciar la integración de nuevas generaciones a la cultura, la vida económica y política del país, reforzando así la cohesión , la pertinencia y la reproducción de la sociedad" (Kuri, 2011: 2)

Desde esta perspectiva, se puede comprender que la selección de contenidos no es neutral, pertenece a un proyecto social, que tiene su propia perspectiva del individuo y su función social, en este punto, los contenidos responden a ese proyecto, lo que se enseña tiene objetivos claros sobre la vida social en todos los ámbitos y sobre lo que se requiere que aprenda para campos específicos.

Kuri menciona que la educación en tanto obligación y derecho que todos los ciudadanos tienen "se relaciona con la necesidad de integrar en el proceso educativo todo aquello que se considere fundamental para lograr la integración nacional, la creación de una identidad, la construcción de representaciones colectivas y significados compartidos por el conjunto de mexicanos que permitan una convivencia armónica, productiva y la minimización del conflicto social" (Kuri, 2011: 5)

En otro sentido, los libros deben adaptar los contenidos a la realidad y contexto en el que se encuentra "deben corresponderse con el hecho de que la sociedad cambia, si se transforman los recursos y elementos de que se dispone para atender sus necesidades. Organizarse y resolver sus problemas, dichos cambios deberían reflejarse en los contenidos educativos" (Kuri, 2011), los LT no pueden mantenerse inmóviles, alrededor de una sociedad dinámica y cambiante. Los contenidos son presentados y validados por grupos y van de la mano con el currículo pretendido, ya que en este tiene su base la elaboración de los materiales didácticos para los procesos de enseñanza.

El hecho de que los contenidos puedan ser cambiados, modificados o actualizados, implica un proceso complejo, no solo por lo que puede costar en términos monetarios, sino por las posibles resistencias que puede haber hacia los cambios, considerando que los docentes se han formado para la enseñanza de ciertos contenidos, lo cual plantea como tema a discutir las modificaciones al currículo y los cambios y adaptaciones que deban hacerse en todo el sistema educativo.

Entonces, ¿qué escenario se puede plantear desde ese panorama?, se menciona que

> *"lo que se requiere es una revisión más radical del para qué y de qué debe enseñarse al conjunto de la población para garantizar su integración creativa, activa y productiva en las nuevas sociedades denominadas del conocimiento, caracterizadas por la paulatina generalización en el acceso a un volumen creciente de información que difícilmente puede integrarse (…) frente a esto se requiere tomar decisiones drásticas. Jerarquizar y establecer criterios de discriminación tanto en términos de validez, como de utilidad o aplicación práctica, para lograr generar competencias que el alumno requiere para seguir aprendiendo toda la vida" (Kuri, 2011: 7).*

Kuri concluye con afirmación de que no todo depende del currículo explícito, el currículum oculto toma un papel esencial en este proceso de aprendizaje "depende de la interacción de los individuos no solo en el aula, sino dentro del contexto escolar y constituye el espacio donde ocurre la interiorización de valores, principios y actitudes frente al mundo y a los otros. Por ello, cualquiera que sea la definición de los contenidos y estrategias pedagógicas, no hay que olvidar que siempre corren en paralelo la unión en el presente de la acumulación de experiencias de quienes intervienen en el intercambio de ideas, emociones y argumentos en el aula y la escuela (Kuri, 2011: 9)

3.12 La vigencia de los libros de texto en México

Sin duda las discusiones anteriores, llevan a reflexionar sobre la función y el papel que juegan los libros de texto gratuitos en la educación, hace que pensemos en la pertinencia del sistema de distribución, de costos, de contenidos y hasta en las modificaciones y actualización que pueden llegar a tener. Es por ello que es válido preguntarnos sobre la pertinencia que estos tienen en la actualidad mexicana y conocer un poco sobre las implicaciones que esta tiene sobre la vigencia de los LT.

Como se ha visto, los libros de texto tienen una historia muy amplia de más de 60 años en México, surge por la necesidad de poner en igualdad circunstancias y oportunidades a todos aquellos que acceden al sistema educativo, con la intención de todos y todas tuvieran materiales de apoyo sin importar los ingresos, y la clase

social, promoviendo un proceso de igualdad en la educación en un contexto de basta desigualdad social.

Un tema que no se debate es la importancia que este tiene como material de apoyo en el proceso de enseñanza - aprendizaje en la educación en México, sin duda es y ha sido indispensable para el fortalecimiento de transmisión de conocimientos, pero ¿debe cambiar como lo conocemos hasta ahora? ¿Qué función tiene y cómo impacta en este proceso?, al respecto de esta última pregunta se encontró que "el libro de texto cumple con al menos tres funciones que delimitan su definición. En primer término, es una evidencia clara y contundente del currículum escolar; segundo es también un instrumento de apoyo en el proceso de enseñanza aprendizaje; y tercero proporciona información y cumple una función ideológica" (Celis, 2011: 2). Por lo que para comprender los LT, es necesario conocer el currículum al que obedece y bajo la ideología que opera, cuestión que sólo puede ser entendida a través del análisis y las discusiones en torno a este tema.

Algunas perspectivas del tema mencionan que los LT tienen diferentes funciones, por lo que es necesario destacar los elementos que se consideran pueden caracterizar y describir su función de mejor manera, por lo que se entiende a los LT como:

> *"objetivación cultural del currículo en todas sus dimensiones; la segunda como constructor de nuevas concepciones y prácticas sobre su uso en la educación y, finalmente la que concibe al libro de texto como aquel que objetiva las relaciones entre discursos y representaciones sociales (además) a)como herramienta pedagógica porque facilita el aprendizaje; b) como soporte de la verdad que la sociedad cree necesario transmitir a las jóvenes generaciones, por lo que cambia considerablemente según su lugar, época y régimen político; y c) como medio de comunicación ´muy potente´ que tiende a uniformar el discurso que transmite (...) el libro de texto participa activamente en el proceso de socialización, de aculturación y de adoctrinamiento de las jóvenes generaciones" (Celis,2011:2).*

Celis (2011) menciona que en este proceso de construcción de los LT intervienen diferentes ámbitos como: políticos, sociales y culturales, y es importante considerar a quienes forman, así como sus intereses, ya que estos pueden tener cargas políticas, sociales y culturales, pues participa de los procesos sociales, de las

creencias, referencias y la moralidad, (Celis, 2011) menciona que “En el libro de texto se involucra no sólo la dimensión pedagógica, curricular y educativa, sino que se le otorga un fuerte peso y relevancia a su intencionalidad política, social y cultural como uno de los componentes fundamentales” (Celis,2011:4) de esta manera, según la autora se puede comprender en el proceso educativo en el que interviene.

El libro de texto, como se ha visto antes, es una forma de expresión de un derecho constitucional, esto derivado a la forma en la cual surge en México, y se evidencia que ha servido para que la educación tenga un mismo punto de partida aportando acciones para gozar de una igualdad educativa, este hecho plantea que toda la sociedad mexicana tenga una base común de conocimientos “la gratuidad asegura que los alumnos puedan tener acceso a un material mínimo para sus estudios y que se pueda prolongar la enseñanza recibida en el aula hasta el hogar” (Celis, 2011: 5), pues según la autora, esto favorece que se pueda impactar incluso en el entorno familiar.

Una de las virtudes que mira la autora es que los libros se construyen a través de la historia, se pueden modificar para situar sus contenidos a los avances de los conocimientos y a los momentos específicos de las sociedades, aunque no deja de mencionar que estos procesos de modificación y actualización es un tema que se mantiene en constante discusión, reflexiona “En suma, los libros de texto gratuitos son elementos indispensables para lograr una mayor igualdad y equidad educativa, pues otorgan a la educación nacional una base de conocimiento mínimo y contribuyen a crear un sentimiento de pertenencia a una nación. En ello radica su pertinencia” (Celis, 2011: 5)

Celis concluye con algunos retos que los LT tienen en la actualidad: en primer lugar refiere al hecho de que se requiere una equipo multidisciplinario que de forma permanente y continua seleccione los contenidos, en segundo lugar refiere que la actualizaciones deberían ser un trabajo continuo y cotidiano y no solo en el momento en el que se presenta una reforma educativa, en tercer lugar se debe de tomar en cuenta fuentes complementarias al LT durante el ciclo, ya que pertenece a la categoría de libros “únicos”, se les exige que tomen en cuenta las nuevas

tecnologías , así como el uso de internet para la ampliación de temas y actividades, así como el hecho de trascender el control gubernamental de la enseñanza y "pasar a ser un instrumento real para la enseñanza y la educación en nuestro país" (Celis, 2011).

3.13 Libros de texto: el nacionalismo y la identidad nacional

Es innegable el papel que los LT han tenido en la historia de la educación, tanto como transmisores de conocimiento como en la formación de la identidad nacional. Sin duda los LT fueron una decisión que permitió dar cumplimiento al objetivo de alfabetizar, pero el alcance obtenido fue gracias a la creación del CONALITEG (Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos) el cual "se conformó como un organismo público descentralizado dependiente de la SEP" (Cruz, 2019: 5) el cual tenía por objetivo promover materiales de estudio a todos los estudiantes mexicanos.

Los libros conforman representaciones sociales, son portadores de lo social y lo político del momento que se vive, lo cual según Cruz (2019) se reflejaba de mejor manera en los contenidos de Historia o de Civismo, refiere que

> *"basta revisar algunas de las ediciones para constatar que cada gobierno en turno presta atención diferenciada hacia los contenidos y la manera en que éstos serán expuestos. Así, por ejemplo, en ´los Libros de Lengua Nacional. editados durante el régimen de López Mateos, se privilegian cuatro unidades temáticas: la patria, la familia, la escuela y el trabajo. A partir de estas se presenta una sociedad funcionalista. El elemento conciliador, que permitirá una vida ordenada y sin conflictos, será el nacionalismo, cuya imagen principal es la patria identificada a una madre" (Cruz, 2019: 7)*

Los LT, además de cumplir con el objetivo de alfabetizar "constituían un excelente apoyo para la educación de los jóvenes, el Estado se aseguraba de proporcionar un gran vehículo para la creación de identidad social y cohesión social" (Cruz, 2019: 5), en ese momento (la creación de los libros) se criticó con la reflexión sobre que atentaba contra la libertad de los individuos, por su carácter obligatorio, temiendo por "riesgos ideológicos", por lo que se estableció en efecto la obligatoriedad, argumentando que no así el uso exclusivo de este material, con lo cual según Cruz, el Estado confirmó su hegemonía a través de la educación y su

práctica.

Cada versión de libro ha marcado generaciones, sea por los contenidos o por el carácter impreso, los libros “poseen un carácter nacionalista que los convierte en un instrumento gubernamental para socializar lo que caracteriza a la nación y sus habitantes” (Margarito, 2019 citado por Serrano, 2019: 1 con referencia en Margarito, M.) Los LT incentivan conocer la vida cotidiana de los mexicanos, a través de “niños en el campo y en la ciudad, se muestran tradiciones populares, coplas, refranes, cantos, leyendas, literatura y amplios temas de geografía, historia y ciencias naturales” (Serrano, 2019: 1).

Pero ¿En qué otros ámbitos de la vida inciden el uso de los libros de texto gratuitos en México? Sin duda, después del acercamiento podemos identificar que existe una gran vinculación con la socialización, por las funciones sociales que implica. El libro, además de lo mencionado se relaciona con el sentido de pertenencia, así como a la construcción de la identidad. Esta última parte se relaciona con las representaciones de las y los mexicanos en los libros, como es el caso de los libros impresos en los 60s que representaban a la gente en el campo, y actualmente son las representaciones se enfocan dentro de la vida urbana. (Serrano, 2019).

En la historia de los libros de texto, se hace presente el tema de las representaciones de artistas mexicanos, el arte plasmado en las portadas, que también, según Serrano, es un referente de identidad de tipo nacional, ejemplo de ello es la Madre Patria, representada por una mujer indígena, una serpiente y una águila, la cual formó parte de diversas generaciones y títulos de libros, acción que es relacionada con la pretensión de nacionalismo, “Se pretendía ayudar a conformar ese espíritu mexicano, y para ello se comenzaron a utilizar obras del muralismo mexicano para las portadas” (Serrano, 2019: 2). Ejemplo de ello son las obras artísticas usadas en los libros (en la generación de libros a color) con una intención nacionalista entre las que se destacan “obras como *Hidalgo*, de José Clemente Orozco; *El Globo*, de Ramón Cano, Manilla, *Los frutos de la tierra* de Diego Rivera; *El tigre dientes de sable*, de José María Velasco; *Los volcanes*, de Gerardo Murillo” (Serrano, 2019: 2).

Un problema que se identifica a través de las nuevas generaciones de libros es que la llegada y los cambios en los contenidos no llegan de forma simultánea, por lo cual la adaptación viene desfasada, los estudiantes pueden estar bajo una lógica distinta entre lo que les enseñan los docentes y lo que ven en los LT.

Según lo referido, explica en su reflexión sobre los libros de texto que las reformas educativas son tardadas, pues implican además de cambios en los contenidos, cambios administrativos, menciona que se comienzan a efectuar los cambios de una reforma, cuando se tiene otra encima, lo cual no se excluye de la reforma de la NEM (Serrano, 2019). Es decir, se plantea un escenario de desfase entre la llegada de los libros, la llegada de los contenidos, y los cambios administrativos que dificultan la simultaneidad.

Capítulo 4: Una nueva socialización

Este capítulo tiene por objetivo analizar algunas nociones que permiten comprender el proceso de adquisición de ciertos valores culturales para la integración de las infancias a los grupos sociales a los que pertenecen. Esta revisión lleva necesariamente a tener un acercamiento a la educación cívica como materia que fomenta la adopción de pautas que llevan a las infancias a ser ciudadanos a través de procesos de socialización política.

En este apartado se identifica la importancia de la socialización política para legitimar y reproducir un sistema y los valores respectivos. Pues según los autores retomados, este proceso ayuda a perpetuar el sistema a través del aprendizaje de conductas.

Finalmente, se retoma la Nueva Escuela Mexicana, considerado los principios normativos que pretende, así como sus objetivos, ejes articuladores y principios pedagógicos, dando paso al análisis que se ha hecho sobre los materiales resultados de la puesta en marcha de la NEM.

4.1 La ciudadanía y su función social en la socialización

Rafael Segovia, en su libro la Politización del Niño Mexicano (1976) realiza un análisis sobre cómo las y los niños piensan su mundo político, partiendo de la idea de que “un sistema político sólo perdura si logra mantener una identidad entre sus metas y estructuras por un lado y sus procesos socializadores por el otro (…) Ningún régimen ni sistema tiene una legitimidad original, y sólo en la medida en que los procesos socializadores controlados o creados por el Estado van imponiéndose va apareciendo la legitimidad” (Segovia, 1975: 2) y con esto, lo que se busca es hacer un marco que permita averiguar cómo se crean las legitimidades.

Refiere que la “aceptación voluntaria de los límites” está asociada con el aprendizaje político de la socialización, con el “socializado” y los agentes socializadores, es por ello que se enfoca en investigar el funcionamiento de los mecanismos de transmisión de actitudes, la transmisión de la cultura política como proceso, a través de padres y madres, escuela, amigos, medios de comunicación.

Entre los hallazgos se identifica la propia concepción de socialización, argumenta que “es la adquisición de disposiciones hacia el comportamiento que son valuadas de manera positiva por un grupo, y la eliminación de disposición hacia un

comportamiento que es valuado negativamente por el mismo grupo" (Segovia, 1976: 141), afirma que la familia, la escuela, el grupo de iguales, los medios de comunicación, los partidos y las organizaciones formales parapolíticas son los agentes fundamentales de este proceso.

Además, refiere que "Estos agentes son quienes transmiten las normas que el niño debe interiorizar, y no solo las transmite, sino que obliga al niño a aceptarlas, asumirlas y convertirlas en una parte consustancial de su naturaleza. Los ciudadanos se forman: ni nacen hechos ni se hacen solos. Todo el proceso cultural se orienta para insertar al individuo en su sociedad" (Segovia, 1976: 141).

Es por ello que resulta importante resaltar el papel del Estado en estos procesos de socialización, considerado como un agente directo en este proceso. En el caso específico del sistema mexicano menciona que "los gobiernos mexicanos no han logrado una socialización uniforme de los niños: la estructura social, su diferenciación y cristalizaciones progresivas lo han impedido" (Segovia, 1976: 172), es decir, según su perspectiva, el sistema mexicano ha encontrado dificultades para hallar elementos que ayuden a cubrir las exigencias, sea por resistencias, restricciones, distribución de los recursos, o incluso que la cultura política no coincida con la cultura política ideal del Estado. El tema, como lo plantea el autor, es pensar en la socialización política y que su fin esencial es el mantenimiento del sistema político, considera que la escuela se convierte en un sistema de selección que legitima la formación de elites diferentes. Es por ello que afirma que "El Estado mexicano por lo tanto ejerce un papel doble: por un lado, es un agente socializador fundamental y directo: por otro lado, es un agente de control (...) Los resultados del proceso de socialización en México corresponden a esta interacción entre el Estado, las escuelas y los grupos sociales" (Segovia,1976: 143).

El Estado, según Segovia, tiene distintos grados de intervención en este proceso de socialización, dependiendo de las agencias socializadoras, sean organizaciones o instituciones, es el impacto que puede tener, sea de manera directa o indirecta. La familia es una de las instituciones en las que actúa de forma indirecta, mientras que los partidos, sindicatos, organizaciones, medios, normas constitucionales y principios democráticos se encuentran "sometidos a principios de organización dictados por el

poder” (Segovia,1976).

Menciona que, si bien todas los agentes son importantes en este proceso, el autor refiere que en los sistemas democráticos, madres y padres son los agentes más importante y refiere a la transmisión como la herencia: “La herencia de las actitudes no es total: no todo cuanto corresponde a los padres pasa íntegramente a los hijos: las herencias son modificadas por factores sociales, ambientales y propiamente políticos (...) las actitudes de los padres terminan por encontrarse en los hijos, a menos de que éstos cambien por completo su asiento social” (Segovia,1976: 143). La familia, según el autor, es una institución que se ha ido adaptando a los cambios, aun así, esta no ha perdido la importancia que tiene en el proceso de socialización, pues es la que tiene mayor impacto en el arraigo e interiorización y puede perdurar.

Por otro lado, menciona que “Los regímenes políticos podrían definirse por su relación con las escuelas” en los totalitarios, ninguna escuela escapa del dominio del Estado, mientras que en donde no interviene el Estado, se preserva la intervención local “formación espontánea y anárquica de los centros educativos, y su papel se limita a un lejano control” (Segovia, 1976: 144).

En ese entendido, los regímenes políticos, tienen injerencia y condicionan el papel que cada agente socializador tiene, así como el objetivo que tiene que cumplir, este orienta y encamina las acciones para legitimar a través, en este caso, de los procesos de socialización de las infancias “el contenido de la enseñanza es una elección del adulto. La escuela es una institución social cuya función es proporcionar a la sociedad los hombres que necesita. Es pues dependiente de la sociedad que la crea. En función de la meta que se propone alcanzar, opera una elección en la realidad social. Llega incluso a deformar algunos hechos para que puedan responder a las supuestas necesidades del niño” (Suzanne Mollo (S/F) citado por Segovia, 1976: 144).

Los resultados que llevan a estas afirmaciones del autor permiten identificar algunos elementos como: en el caso de los niños que provienen de familias campesinas, la información se torna escasa, si bien los grupos son nutridos desde diferentes fuentes de información, en muchos contextos esta se vuelve escasa. En el caso de las familias en contextos de escuelas privadas, la información circula con mayor

frecuencia que en una pública en tal caso “esta información les llega antes y, por consiguiente, quedan capacitados para intervenir también antes en la vida política” (Segovia,1976: 145).

Además de ello, menciona que “todo sistema político regula la participación de la ciudadanía, a través de sus formas constitucionales (...) Durante las fases de institucionalización de la vida política los procesos socializadores adquieren su más alto grado de diferenciación” (Segovia, 1976: 151) por lo cual se puede comprender que los procesos coyunturales acentúan en el sistema político la intervención y la participación, que de por sí es condicionada por este mismo.

Finalmente, concluye con algunas reflexiones sobre cómo las y los niños se encuentran inmersos en el aprendizaje de la ciudadanía, menciona que “Las vías de participación están marcadas en su proceso de socialización (...) los procesos de socialización señalan cómo y para qué se llegará al sistema político” (Segovia,1976:152), es decir, según el autor, el sistema político dicta cuál será la intervención del niño y de la niña en el sistema, para encontrar la legitimidad que necesita para su propia reproducción.

4.2 Un antecedente de valores en la currícula: el caso de la educación cívica

Zarza (2014) en su investigación sobre la socialización política y la educación cívica, parte de la premisa de que la escuela es formadora y transmisora de valores, favoreciendo la reproducción social de forma inconsciente, en torno al ejercicio de la ciudadanía, esto, a través de la socialización política "que, instituciones como la escuela, transmiten a sus ciudadanos a través de elementos como lo son los planes y programas de estudio” (Zarza, 2014: 12).

Al pensar en la escuela como reproductora, se plantea identificar los valores que se inculcan y a qué procesos responden estos valores, pues resulta inevitable pensarlo por el rol de la escuela como institución formadora. La autora observa que la socialización política se encuentra ligada con la ciudadanía, en tanto que esta hace referencia a las prácticas que cada miembro tiene de su sociedad, así como los valores prácticos en la convivencia organizada, además las acciones encaminadas a un bien común, considera además el hecho de saberse iguales de oportunidades,

derechos y leyes tomando en cuenta que “el aspecto socializador de la escuela como formadora de prácticas entre los alumnos harán (...) individuos preparados para ejercer una ciudadanía participativa o ciudadanos adaptables a lo que sería una reproducción social inconsciente” (Zarza, 2014: 13).

Es importante considerar este proceso, porque este es la base de la construcción social del individuo, pues al final son patrones que permiten que prevalezca un grupo social determinado. Respecto a la noción de cívico, según la autora, son reglas "que conforman las relaciones civiles, crea una identidad política común (...) por una práctica de civilidad” (Zarza, 2014: 15)

Una de las premisas que resulta más interesante para esta investigación, es que afirma que el sistema político tiene influencia en aquello que se transmite “al ser la escuela una institución reproductora de la socialización política está tenderá a priorizar ciertos valores que reproduzcan dichas condiciones necesarias a un tipo de régimen político. De tal manera, que un sistema político democrático fomentará la formación de una ciudadanía participativa a través de la socialización política que transmite la educación, priorizando valores democráticos” (Zarza, 2014: 16).

A este proceso se le conoce como socialización política y en este punto ayuda a comprender la legitimación y el régimen político, al respecto menciona que “es el proceso mediante el cual se interiorizan y acepten normas, los valores y los roles por miembros de una colectividad, pero que representa el hecho de transmitir la cultura y los valores que fundan la autoridad, el poder, la jerarquía que confiere legitimidad” (Zarza, 2014: 19) y además se adecua a los valores de la mayor parte de la colectividad, proceso en el cual la adquisición de conductas y orientaciones es esencial para el entendimiento.

Para comprender la socialización política, la autora recurre a especificar que existen 2 tipos: latente y manifiesta, en el caso de la primera refiere a afectan el comportamiento del ciudadano con la influencia de otros agentes, mientras que la segunda refiere a la educación cívica formal “se proporciona la información específica sobre las características del sistema político” (Almod y Powell, 1972 citado por Zarza, 2014: 21). Por tal razón, toma un papel fundamental la escuela en tanto que es observada como transmisora y legitimadora en cualquier sistema

político[7], y refiere que este proceso recae directamente en el currículum.

La autora analiza la importancia de la currícula en la socialización política "toda concepción de currículum conlleva un significado político que concierne a cuestiones relativas a quién deba tomar las decisiones y cuál deba ser el papel de los diferentes agentes implicados" (Zarza, 2014: 21).

El punto de convergencia entre el sistema político y la currícula, según Zarza, es que ambos necesitan legitimarse por medio de valores, comportamientos, prácticas y normas (2014). Además de esto, afirma que "el sistema educativo es fundamental para determinar muchas de las actitudes de las siguientes generaciones, y que el Estado tenderá a través de una educación universal y obligatoria a mantener un control y un consenso, fomentando una conciencia colectiva (...) Al enseñar a los pequeños a respetar las tradiciones e instituciones de su país, se les introduce en el ambiente en que vivirán, lo que justifica la imposición de una cierta uniformidad" (Zarza, 2014: 33).

Para la autora es fundamental considerar la vinculación que existe entre el currículum y el sistema político y retoma argumentos sobre la legitimidad "se construye solo en la medida en que los procesos de socialización son creados, controlados e impuestos por el Estado, a través, entre otras instituciones, de la escuela como uno de los elementos de socialización política que representa el proceso de transmisión de normas, valores y roles, a través de los cuales, las personas adquieren orientaciones políticas y patrones de conducta" (Zarza, 2014: 51).

Menciona que es por la SEP que estas tienden a materializarse, a través, por ejemplo, de la implementación de los libros de texto gratuitos, que son repartidos a todos los estudiantes en México. En este aspecto toma relevancia el hecho de centrarse en la educación cívica como aquella asignatura que da seguimiento a aspectos de modelos educativos anteriores como el nacionalismo. Según Zarza, el tema de la educación cívica tiene mayor auge en 1993, emerge con la finalidad de intervenir en la formación de valores, el conocimiento y comprensión de los derechos y deberes, el conocimiento de las instituciones y rasgos de la organización política y

[7] La autora hace referencia al sistema político democrático

la identidad nacional. En el caso de la formación de valores menciona que “se busca que los alumnos comprendan y asuman los valores derivados de la condición humana y de la vida en sociedad: el respeto y aprecio a la dignidad humana, libertad, justicia, igualdad, solidaridad y tolerancia” (Zarza, 2014: 60).

Los valores, si bien son parte esencial dentro de la formación cívica como asignatura en este modelo, no son la prioridad, pues comparte el mismo nivel de importancia que las otras áreas, así mismo, los valores que se intentan priorizar se encuentran en segundo plano.

La educación cívica tiene su base en la participación, respeto, derechos, deberes, responsabilidad, cumplimiento de reglas, conocimiento de estructura política, elementos de constitución nacional, derechos sociales y humanos, libertad de expresión, diversidad étnica, democracia, lucha contra la discriminación, leyes, igualdad, libertad, derechos relativos a salud y educación, soberanía, autodeterminación, solución de conflictos en forma pacífica, legalidad, estos en lo que respecta a los años de primero de primaria a secundaria desde el inicio (1993) hasta aproximadamente los años 2000. (Zarza, 2014).

En este aspecto, lo que se prioriza es “relacionar los temas con la vida de los estudiantes, apoyar los temas con actividades de investigación, relacionar el tema con la legislación vigente, propiciar en el aula actividades de apertura y respeto, ejercitar las capacidades de comunicación, diálogo, expresión y juicio crítico, impulsar la práctica de valores, actitudes y habilidades relacionados con la vida democrática, analizar la influencia de los medios de comunicación en la formación de la conciencia ética y cívica” (SEP, 1999, citado de Zarza, 2014: 65).

Una de las conclusiones de Zarza sobre el tema es que “es fundamental para la supervivencia de una sociedad democrática, utilizar al sistema educativo en la tarea de socializar a los niños y jóvenes en el logro de los requisitos básicos de la ciudadanía, esto es, la transmisión a cada generación de las creencias, los hábitos, los valores y virtudes que sostienen la visión política de libertad e igualdad” (Zarza, 2014: 102).

La investigación que realiza la autora sobre esta asignatura, le permite afirmar que: los libros no abarcan lo necesario, ya que se centra en aspectos básicos, la escuela

es pilar fundamental para comprender la estructura en tanto libertad e igualdad, esta no tiene una supervisión sobre cumplimiento de objetivos y no fomenta la participación del estudiantado, el profesorado muestra desinterés o falta de conocimiento por los temas y refieren la posibilidad de que no hayan sido capacitados para la materia, el maestro tiene un papel de poca responsabilidad en su actuar de educar y formar ciudadanos, el contexto social forma parte esencial para comprender el entendimiento de estos temas, pues, según la autora, obtienen más información de amigos y medios de comunicación que de la familia o la escuela (Zarza, 2014).

4.3 La Cartilla moral: en el marco de la NEM

El análisis sobre el estado como agente socializador de ciertos valores que nos permite identificar el análisis de Segovia, pone como punto fundamental conocer los valores que se pretenden priorizar en el marco de las reformas a los marcos curriculares y planes de estudio en la educación básica en México. Es por ello que la Cartilla Moral publicada en 2019 tiene un impacto en la formación de los modelos de ciudadanos que se pretende fomentar. Se consideran temas como la moral y el bien, cuerpo y alma, civilización y cultura, respetos morales, respeto a nuestra persona, la familia, la ley y el derecho, la patria, la sociedad humana, la naturaleza y el valor moral.

Esta cartilla establece que el hombre se educa para el bien, menciona que la conducta moral permite vivir en paz con nosotros y los demás, además, enfatiza la importancia de la justicia y el bien en el actuar.

Se menciona que: “El bien nos obliga a obrar con rectitud, a decir la verdad, a conducirnos con buena intención. Pero también nos obliga a ser aseados y decorosos, corteses y benévolos, laboriosos y cumplidos en el trabajo, respetuosos con el prójimo, solícitos en la ayuda que podemos dar. El bien nos obliga asimismo a ser discretos, cultos y educados en lo posible. La mejor guía para el bien es la bondad natural. Todos tenemos el instinto de la bondad. Pero este instinto debe completarse con la educación moral y con la cultura y adquisición de conocimientos” (Gobierno de México, 2019: 27).

La moral conlleva una serie de *respetos* entre los que se encuentra: respeto a la persona, cuerpo y alma, a la familia, a la sociedad humana en general y en lo particular, respeto a la patria, a la especie humana y respeto a la naturaleza. En este sentido el respeto es un valor que intenta tener impacto en esta generación de ciudadanos, tratando de incidir en el actuar de los sujetos.

Respecto a esta cartilla se presenta una serie de críticas al modelo que se pretendía, pues si bien uno de los objetivos plateados era fomentar valores como una pretendida constitución moral por una "decadencia y pérdida de valores", con un sentido informativo sobre civismo, e incluso se llega a mencionar un posible adoctrinamiento (BBC, 2019). Una de las críticas es que su publicación se da por la Secretaría de Educación Pública, distribuida en escuelas, universidades, hospitales, penales e iglesias. Otro de los temas centrales de crítica sobre esta cartilla, es la posible preocupación que existe en la administración (2018 -2024), ya que se pretende intervenir en la conducta ciudadana, a través de reformas a los modelos educativos y a través de las secretarías.

Según Ornelas (2021) la cartilla moral tiene dos vertientes, la primera enfocada a educar y humanizar y la otra como instrumento de poder, lo cual desde este punto de vista tendría, tendería a ser un instrumento del Estado como agente de socialización, que busca establecer un modelo de enseñanza de civismo, ética y moral, elementos que pretenden impactar en las pautas de conducta y ejercicio de valores. Este modelo, pretende reforzar modelos cívicos y humanistas, es por ello que *La Cartilla Moral* es precedente de las modificaciones a los planes y modelos educativos.

4.4 Nueva Escuela Mexicana y la igualdad de género

En 2022 se publican los principios y orientaciones de la Nueva Escuela Mexicana, la cual implica una reforma al marco curricular y a los planes de estudio de la educación básica en México, aunque se menciona que es un plan que considera extenderse a los niveles más avanzados; media superior y superior.

Esta propuesta es desarrollada por la SEP la cual considera:

> *"un Plan de 23 años que da base sustantiva para reforzar la educación en todos los grupos de edad para los que la educación es obligatoria. (…) tiene como centro*

> *la formación integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, y su objetivo es promover el aprendizaje de excelencia, inclusivo, pluricultural, colaborativo y equitativo a lo largo del trayecto de su formación, desde el nacimiento hasta que concluya sus estudios, adaptado a todas las regiones de la república. (…) desde la NEM se ofrecerá para todas las edades conclusión de estudios, actualización, profesionalización, aprendizaje de los avances en el conocimiento y la certificación de competencias para las nuevas formas de producción y de servicios" (SEP, 2021:2).*

El objetivo de la NEM se hace referencia a promover aprendizajes, inclusivos, pluriculturales, colaborativos y equitativos, adaptado a todas las regiones de la república y contextos. La estructura contempla educación inicial, preescolar, primaria y secundaria y se basa en 4 campos formativos: lenguajes, saberes y pensamiento científico, ética, naturaleza y sociedades y de lo humano a lo comunitario.
Los principios pedagógicos que fundamentan la NEM son:

1. Fomento de la identidad con México
2. Responsabilidad ciudadana
3. La honestidad es el comportamiento fundamental para el cumplimiento de la responsabilidad social, que permite que la sociedad se desarrolle con base en la confianza y en el sustento de la verdad de todas las acciones para permitir una sana relación entre los ciudadanos
4. Participación en la transformación de la sociedad
5. Promoción de la interculturalidad
6. Promoción de la cultura de la paz
7. Respeto por la naturaleza y cuidado del medio ambiente.

Las líneas de acción permanentes de la NEM son: la revalorización del magisterio, infraestructura, gobernanza, objetivos del aprendizaje, estrategias didácticas y revisión de contenidos. Esta perspectiva toma en cuenta que los cambios sociales son en la escuela y la comunidad.
Entre algunos propósitos de la NEM se encuentra que "busca que vivan los derechos humanos desde sus realidades concretas, en su cotidianidad y en permanente

relación con la diversidad territorial, social, lingüística y cultural que constituye un país como México para que interactúen, dialoguen y aprendan diversas capacidades que les permitan comprender y participar en la transformación de las relaciones desiguales que existen por motivos de clase, etnia, sexo, género, edad o capacidad, mismas que violentan la dignidad humana" (SEP, 2023: 10).

Se pretende repensar temas como "Resignificar el papel de la educación como una condición de la sociedad indispensable para formar a sus ciudadanas y ciudadanos con principios de igualdad sustantiva, solidaridad, reparación del daño, libertad, interculturalidad, justicia ecológica y social, igualdad de género, sexual, inclusión y diálogo de saberes" (SEP, 2023: 37).

El plan y los programas se basan 7 ejes articuladores enfocados a la formación ciudadana: inclusión, pensamiento crítico, interculturalidad crítica, igualdad de género, vida saludable, apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura, artes y experiencias estéticas, conectadas con el proceso de enseñanza - aprendizaje, se pretende que con estos ejes el profesor esté en contacto con la realidad tanto espacios escolares como la comunidad (SEP, 2023). Sobre esto ejes se menciona que "representan una perspectiva ética para aproximarse a los contenidos del programa de estudios y con ello evitar que las desigualdades y exclusiones, que siempre están entrelazadas, basadas en la clase social, el sexo, el género, la condición física, el grupo étnico, se reproduzcan en el currículo, en las actividades educativas, en las relaciones de poder dentro de las escuelas y en las formas de evaluación" (SEP, 2023: 92).

En torno a la igualdad de género se menciona que es indispensable para una ciudadanía democrática, enfatizando el hecho de que hombres y mujeres sean iguales en autonomía, decisión, acción y derechos, este plan "supone una formación en la que niñas, niños y adolescentes cuestionen prácticas institucionalizadas desde donde se asigna a cada persona una identidad sexual, racial y un género que termina estableciendo desigualmente su condición laboral, social y educativa en la comunidad o fuera de ésta" (SEP, 2023: 103), se busca espacios de reflexión sobre la condición histórica que ejerce violencia a partir de desigualdades.

Este enfoque afirma que es necesario conocer la realidad para comprender que

existen “desigualdades cruzadas, sustentadas en la clase social, la etnia, la sexualidad, la discapacidad, la edad, la nacionalidad y el género, que niegan los derechos de sujetos, grupos o poblaciones enteras” (SEP, 2023:103). Afirma que es necesario comprender la realidad dentro y fuera del espacio escolar, ya que existen opresiones que recaen directamente en los sujetos y la comunidad.

Es importante el papel que se le da a la escuela en este eje ya que refiere que “es el espacio más significativo de socialización que reproduce jerarquías, valores y prácticas dentro de su ordenamiento legal (planes y programas de estudio) y simbólico (ordenamiento de las bancas, filas, vestimenta o códigos diferenciados de conducta), lo cual tiende a invisibilizar prácticas y violencias hacia las mujeres durante la educación preescolar, primaria y secundaria” (SEP, 2023: 103).

Propone pensar que se puede implantar un modelo hegemónico de ciudadano cuando se desarrolla en un modelo patriarcal, colonial, científico, eurocéntrico, homofóbico y racista y esto se puede ver, según este plan, en el uso del lenguaje violento y bélico en contra de las mujeres con connotaciones discriminatorias entre niñas y niños (SEP, 2023).

El papel que le da al espacio educativo permite observar la idea que se tiene sobre la importancia de la escuela en los procesos de socialización, en este caso el del género, sobre ello se menciona que “el aula es el lugar en donde se legitiman, asumen y reproducen las reglas sobre las identidades, los cuerpos y las capacidades; sobre todo, es el espacio en donde se perpetúa la organización social que existe fuera de la escuela, donde se construye la normalidad del patriarcado y el machismo. Sin embargo, es en la escuela también donde, durante las primeras etapas de desarrollo se normalizan los mandatos de género y sexualidad” (SEP,2023: 104), es decir, la escuela es esencial en la legitimación de modelos que suponen la superioridad o inferioridad de uno u otro género y bajo esta lógica, también tendería a ser el espacio idóneo para que se modifiquen o reestructuren.

Por esta razón, afirma que debe existir un vínculo estrecho entre las escuelas y las familias, en temas como derechos sexuales y reproductivos y la educación concerniente a esta. El tema se vincula con la construcción del género y la construcción de la identidad, la cual no solo está ligada al individuo, sino con las

relaciones interpersonales y la comunidad.

Afirma que la escuela y la comunidad son fundamentales para comprender el tema de género y las desigualdades alrededor de ello:

> *"reproduce prácticas pedagógicas desiguales, y coloca a niñas, niños y jóvenes en desventaja con respecto al ingreso, la participación, el aprendizaje, la adaptación escolar, la apropiación de contenidos de planes de estudio normativamente masculinos, el rendimiento académico y las expectativas de futuro (...) Con esto en mente, se deben replantear los valores, creencias y prácticas en el perfil de egreso de la educación preescolar, primaria y secundaria, para incrementar la participación de la mujer en la sociedad y no reducirla al cumplimiento de parámetros institucionales de rendimiento y productividad establecidos por la sociedad patriarcal tradicional" (SEP, 2023: 105).*

Se parte de esta idea para afirmar que hay valores "patriarcales" que se establecen en las escuelas, y fomentan relaciones "machistas" donde se establece lo legitimo para hombres y mujeres, por lo que se pretende que hombres y mujeres sean valorados de la misma forma, replanteando contenidos sobre paradigmas u universalización, además de la resignificación de valores que inhiben la participación de mujeres y los que favorecen violencias contra las mujeres, por lo que se pretende el replanteamiento de principios filosóficos, culturales, éticos y sociales (SEP,2023). Plantea una serie de modificaciones en los espacios educativos, entre esto se considera "la transformación de los libros de texto con contenidos, imágenes, ejemplos y ejercicios no sexistas que superen la generalización y superioridad de lo masculino, y recuperen los saberes situados de las personas en las comunidades-territorio, y ya no el masculino como genérico; además de replantear el lugar de las niñas, adolescentes y mujeres adultas en la realidad social, más allá del espacio doméstico y de ámbitos de reproducción social, biológica o epistémica" (SEP,2023:107).

Ante lo cual se busca la promoción de la figura femenina, romper la dicotomía del género y las responsabilidades mutuas entre escuela y comunidad, además de la promoción de los derechos de hombres y mujeres, promoción de educación con perspectiva de género y el fomento de la participación de niñas y adolescentes en los que se impulse "cuestionar las bases patriarcales del conocimiento instrumental

moderno y dar lugar a los conocimientos y experiencia de las mujeres como fuente de saber, para visibilizar estética y críticamente la dominación y discriminación que conllevan las construcciones de género" (SEP, 2023: 107).

Se visibiliza el hecho de que la igualdad de género se puede identificar en el uso del lenguaje incluyente y neutro y la visibilización del contenido sexista y misógino, en la valoración del papel de la mujer en la historia, y la presentación de la realidad sobre el género y diversidad sexual en los contextos. (SEP, 2023).

Es importante mencionar que este eje puede ser observado como respuesta al marco normativo internacional, del que México forma parte desde al menos hace tres décadas. La demanda de acciones sobre igualdad entre hombres y mujeres y mitigación de violencias de género se puede encontrar en al menos dos convenciones internacionales: la CEDAW[8] (por sus siglas en inglés) y Belem do Pará[9] y derivado de estas, en el marco nacional de México en la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (LGAMVLV) publicada en 2008.

Además, hay que añadir el texto derivado de la Convención sobre la Eliminación de Todas formas de Discriminación contra las Mujeres, celebrada en 1979 y con entrada en vigor en 1981. En este evento se puso a discusión el trabajo pendiente sobre la reestructuración de los modelos educativos para contrarrestar las violencias contra las mujeres en sus distintas modalidades y tipos (en los que afirma la aceptación y reproducción de estructuras violentas en el ámbito educativo).

En el caso de Belém do Pará y la CEDAW se menciona que los Estados Parte deben adoptar medidas para modificar patrones socioculturales como el diseño de programas educativos formales y no formales "para contrarrestar prejuicios y costumbres y todo tipo de prácticas que se basen en la premisa de la inferioridad o superioridad de cualquiera de los géneros o en los papeles estereotipados para el hombre y la mujer que legitiman o exacerban la violencia contra la mujer" (Organization of American States,1994: 4).

Además, consideran que se deben eliminar conceptos estereotipados de los géneros

[8] Convención sobre la Eliminación de Todas formas de Discriminación contra las Mujeres, celebrada en 1979 y con entrada en vigor en 1981.

[9] Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer, celebrada en 1994 y puesta en vigor en México en 1995.

“mediante el estímulo de educación mixta y de otros tipos de educación que contribuyan a lograr este objetivo y, en particular, mediante la modificación de los libros y programas escolares y la adaptación de métodos de enseñanza” (ONU,1979: 5)

Eso por parte del marco normativo internacional, en el caso de México y la LGAMVLV, se menciona adoptar acciones relacionadas a educar y reeducar para prevenir y sancionar las violencias contra las mujeres. Esta plantea competencias que corresponden a la Secretaría de Educación Pública (SEP) en la educación formal se establece llevar a cabo acciones en torno a:

> *“I. Definir en las políticas educativas los principios de igualdad de género, equidad y no discriminación entre mujeres y hombres y el respeto pleno de derechos humanos; II. Desarrollar programas educativos, en todos los niveles de escolaridad, que fomenten la cultura de una vida libre de violencia contra las mujeres y el respeto a su dignidad (…) Capacitar al personal docente en derechos humanos de las mujeres y niñas (…) así como contenidos educativos tendientes a modificar modelos de conducta sociales y culturales que impliquen prejuicios y que estén basados en la idea de inferioridad o superioridad de uno de los sexos y en funciones estereotipadas asignadas a las mujeres y a los hombres” (Cámara de Diputados, 2023: 35).*

Además de garantizar a niñas y mujeres el acceso, permanencia y término de estudios, crear modelos de detección temprana de violencia en las escuelas, crear mecanismos de respuesta pronta de alumnas víctimas, el diseño de materiales educativos de atención y prevención, eliminando materiales que hagan apología de la violencia, discriminación o que fomenten desigualdades.

En abril de 2023 se realizó una reforma estableciendo que “La Secretaría tendrá que incluir en los Planes y Programas de Estudio, el derecho de las mujeres, adolescentes y niñas a una vida libre de violencias y la educación con perspectiva de género, los que serán ejes transversales, para la prevención, integración y desarrollo social: y para el logro de la igualdad de género entre mujeres y hombres” (Cámara de Diputados, 2023: 36).

> *“Tendrá un plazo de 180 días hábiles ´para realizar el estudio, análisis y*

modificación a los planes de estudios para implementar en estos el derecho de las mujeres, adolescentes y niñas a una vida libre de violencias y la educación con perspectiva de género" (Cámara de Diputados, 2023: 70).

Cabe señalar que si bien, la NEM constituye la primera modificación a los planes de estudio que establece el eje de igualdad de género, que es aprobado y puesto en marcha, existen algunos antecedentes que nos dan pista de la preocupación por modificar la forma en la que se enseña y lo que se enseña sobre la igualdad de género.

En 2009 la SEP publicó libros sobre equidad como resultado de una fase piloto de un proyecto realizado entre esta instancia y la Organización de Estados Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) el cual fue nombrado "Abriendo Escuelas para la Equidad". Este proyecto retoma experiencias de organismos internacionales y nacionales de la región, además de estrategias para reducir la violencia el ámbito educativo.

Este tiene por objetivo prevenir, atender y disminuir la violencia de género en las escuelas, a diferencia de la NEM que busca focalizar en el trabajo en la igualdad de género, la estrategia pretendida se enfocó en "la conformación de redes estatales y locales (...) proponen y desarrollan acciones artístico-culturales, formativas, deportivas y de comunicación en las escuelas, durante las jornadas sabatinas" (SEP, 2009: 10).

Este proyecto consideraba guías prácticas para docentes, las cuales eran herramientas de planeación para la apertura de las escuelas en pro de la no violencia y de la equidad de género, "dirigida a los actores interesados en iniciar un proceso de prevención y atención a la violencia de género en las escuelas, como funcionarios federales y estatales, supervisores (as), coordinadores (as) de programas educativos y, especialmente, a directores (as) y coordinadores (as) escolares" (SEP, 2009: 11). Este proyecto tuvo como objetivo "aportar a la consolidación de las escuelas secundarias públicas como instituciones libres de violencia, especialmente de la violencia de género, con la finalidad de reducir los niveles de deserción escolar y mejorar los logros educativos" (SEP, 2009: 39).

En el Estado de México en el periodo de administración del Gobernador Alfredo del

Mazo Maza (2017 a 2023) se consideró en el plan de desarrollo el eje transversal de igualdad de género, en el que se llevó a cabo una estrategia curricular en escuelas, al igual que el proyecto *Abriendo las Escuelas a la Equidad*, se realizaron guías pedagógicas para docentes y encargados de centros educativos en igualdad de género.

La visión de la estrategia fue “fomentar un proceso de cambio, tanto institucional como social, que permita la igualdad de circunstancias y una vida libre de violencia de las mexiquenses sin que su género limite su pleno desarrollo” (Gobierno del Estado de México, 2018: 263). En esta se consideran tres ejes: Derechos Humanos, Cultura de Paz e Igualdad de género, dirigido a estudiantes de educación básica y superior, a través de la elaboración de libros y cuadernillos para estudiantes, profesorado y madres y padres de familia.

En 2022 se puso en marcha esta estrategia, iniciada a través de la distribución de libros en esta materia, basados en planteamientos de la UNESCO, partiendo de la premisa de que la prevención de la violencia de género se encuentra en la educación basada en la igualdad. A diferencia del proyecto *Abriendo Escuelas*, este proyecto se centra no en la violencia, sino en la igualdad en el ejercicio de derechos, para ser conscientes y mejorar las condiciones como preventivas de cualquier tipo de violencia.

En los libros para docentes plantea el objetivo de que “a través de la reflexión, hombres y mujeres contribuyamos en la construcción de condiciones que fortalezcan los valores universales, promoviendo una sociedad en la que todos cuenten con los mismos derechos, tratos y oportunidades para el cumplimiento de nuestras metas, pero, sobre todos en la que el respeto a niñas y mujeres sea una premisa para que puedan vivir una vida plena y sin miedo” (Secretaría de Cultura y Turismo del Gobierno del Estado de México, 2022: 8), con la intención de atender las causas de las desigualdades a través de herramientas de los derechos humanos y cultura de paz, que incentiven entornos igualitarios y libres de violencia, fortaleciendo valores para una sociedad igualitaria con un trabajo integral entre familia, escuela y sociedad. En cuanto al objetivo primordial en la enseñanza de las guías a profesores se menciona el hecho de que estudiantes de educación básica y media superior

“logren aprendizajes significativos para práctica y promover la igualdad de género con base en la comprensión y el cuestionamiento de las desigualdades, el ejercicio de los derechos humanos y la convivencia pacífica” (Secretaría de Cultura y Turismo del Gobierno del Estado de México, 2022: 11).

4.5 Los libros de la NEM: entre el análisis y la crítica

Es importante considerar los materiales usados para esta nueva etapa en la educación en México, los libros de texto gratuitos son uno de los materiales base en la enseñanza, al menos en nivel básico.

Manzanilla, Navarrete y López (2024) consideran, después de una revisión bibliohemerográfica, que son materiales en los que se debe seguir trabajando para que sean acordes al proyecto de realidades locales. Una de las afirmaciones que resaltan en su investigación es que la concreción del aprendizaje conlleva “el uso de herramientas de apoyo para docentes y alumnos, materiales en los que se exprese el currículo nacional en diferentes tipos de soportes y formatos, encaminados a desarrollar las competencias de los estudiantes (...) con el fin de potenciar todas sus capacidades bajo los principios descritos en la NEM” (Manzanilla, Navarrete y López, 2024: 34).

Como elementos contextuales, los autores retoman las reformas realizadas en la Ley General de Educación respecto a la igualdad sustantiva y derechos humanos, la importancia de docentes, madres y padres de familia y comunidad, todo ello sobre temas de equidad y justicia social (Manzanilla, Navarrete y López, 2024). Mencionan el hecho de que la reforma educativa está relacionada con elementos transversales vinculados con la comunidad y la participación de los actores sociales, además del cambio de paradigma en las evaluaciones.

Resaltan como primordial una de las modificaciones de la reforma en torno a liderazgo institucional, el cual se vincula con el hecho de que los docentes son encargados de elegir los contenidos con base en la estructura curricular, lo que, según los actores, está relacionada con autonomía y mayor participación para tomar decisiones y así como libertad para elegir las prácticas de formación, “retoma el papel central de los profesores en la conformación de saberes que les permitan

seleccionar aspectos del currículo adecuándolos al contexto y necesidades de la comunidad en donde se desempeñan" (Manzanilla, Navarrete y López, 2024: 5) pues buscan la construcción de relaciones respetuosas entre el docente y su contexto, busca que sea flexible respecto de la comunidad.

Puntualizan que los objetivos se enfocan a la participación de niñas, niños y jóvenes sobre los temas que se vinculan con el entono (ciencias, lenguaje, comunidad y cultura) es una búsqueda relacionada a la reflexión de los estudiantes, como integrantes de la naturaleza, de lo social y lo cultural, busca que "el alumnado se asuma como parte de la comunidad colectiva que posee historia, valores y prácticas socioculturales, para participar de forma activa y paulatina en las situaciones que se presentan en su contexto y brindar algunas alternativas de solución" (Manzanilla, Navarrete y López, 2024: 7).

Si bien, como mencionan, los docentes serán capaces de decidir sobre las prácticas y contenidos impartidos, con base en una estructura curricular, es imprescindible tomar en cuenta que los materiales de apoyo son fundamentales, es por ello que toma gran relevancia la observación de los Libros de Texto Gratuito, pues como sea estos representan una guía para el profesorado. Al respecto menciona que el libro de texto gratuito "funge como un orientador de las intenciones didácticas que se presentan en el plan y los programas de estudio, y constituyen una herramienta fundamental para el diseño de actividades propuestas por los profesores, que se encaminan hacia la concreción de los contenidos establecidos en el currículum y el logro de los aprendizajes con los estudiantes" (Manzanilla, Navarrete y López, 2024: 8).

Resaltan las críticas realizadas a estos textos, en primer lugar, el tema de la desaprobación de los materiales, y en segundo lugar el hecho de que deficiencias en el diseño y contenido puede influir de manera negativa el desarrollo de los actores involucrados en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

En el caso analizado, mencionan que "mediante una revisión de los contenidos y su estructura se puede dar cuenta de que los temas están aislados, son un material de consulta de tipo conceptual, y se basan en el saber memorístico que se espera transformar con la nueva propuesta curricular; contrario a lo que la presentación del

libro sugiere, se proponen significados que se relacionan poco con el contexto, ya sea urbano o rural, lo que implica que el trabajo docente se incremente al no contar con el apoyo necesario para mediar las situaciones de aprendizaje" (Manzanilla, Navarrete y López, 2024:10-11).

Según la revisión, las actividades limitan el desarrollo y no permiten encontrar soluciones de problemática, así como la falta de vinculación con la comunidad, la presentación se encuentra limitada al ámbito conceptual, sin contextos y ni experimentos, por lo que, según los autores, el profesorado retomará otros materiales, por lo que puede implicar mayor esfuerzo y mayor dedicación de tiempo. Los autores encuentran que las limitaciones de los LT tiene más de una implicación simple, afirman que "es fundamental reconocer que la falta de acceso a un material integral y estructurado de manera completa puede redundar en la ampliación de brechas educativas, principalmente en las zonas con mayor vulnerabilidad, aquellas que tienen limitado acceso a los servicios de electricidad o internet, cuyos estudiantes no poseen la posibilidad de buscar recursos que complemente sus procesos de aprendizaje" (Manzanilla, Navarrete y López,2 024: 14).

Finalmente, concluyen argumentando que se tiene que trabajar en las áreas de oportunidad "con el objetivo de que estos materiales funjan como un puente entre la práctica docente, el aprendizaje de los educandos y el logro de los objetivos propuestos en la NEM" (Manzanilla, Navarrete y López, 2024:16), además de poner especial atención en las sesiones y proyectos de las actividades. Otra de las reflexiones a las que llegan los autores es que se debe incentivar la participación de expertos y docentes en la elaboración de materiales para que estos cumplan con los objetivos propuestos para ello, así como el desarrollo de actividades que cumplan con el objetivo de responder a situaciones de la localidad (Manzanilla, Navarrete y López, 2024).

Por otro lado, cabe señalar que la igualdad de género en los libros de la NEM de sexto grado, se aborda en los cuatro campos formativos: Lenguajes, Saberes y Pensamiento Científico, Ética, Naturaleza y Sociedades y de lo Humano y lo Comunitario. Por ejemplo, en el libro de proyectos comunitarios de sexto grado, desde el campo formativo Lenguajes se aborda a través de temas como *Textos*

discontinuos para la Igualdad, en donde se pretende presentar información sobre los roles de género y por medio de estos se invita a la reflexión a través del diálogo con preguntas como ¿Las niñas y los niños tienen las mismas oportunidades de realizar las actividades que les gustan?¿Creen que existan juegos exclusivos para niñas y niños?. Se presenta de manera breve el concepto de rol, en el que menciona que “El rol de género es la expectativa de cómo deben comportarse hombres y mujeres en una situación específica y de acuerdo con su contexto” (Dirección General de Materiales Educativos de la Secretaría de Educación Pública: 2024, 11). Cabe destacar que el tema de igualdad se utiliza para enseñar temas como la elaboración de historietas, infografías, mapas mentales, entre otros. Por lo cual en este caso se puede identificar que en los libros se aborda de forma transversal y directa.

Por otro lado, en el campo formativo de *Saberes y Pensamiento Científico*, la forma de abordarse, como ejemplo, es a través de la escritura inclusiva, se evidencia el uso del masculino y femenino para las profesiones. En el caso de *Ética, Naturaleza y Sociedades* se aborda a través de la violencia de género y la diversidad, por medio de textos cortos que ejemplifican roles y estereotipos tradicionales reforzados por madres y padres de familia, para reflexionar sobre ellos. Además, se colocan actividades para evidenciar los estereotipos relacionados con el género a través de juegos colaborativos, se evidencian los tipos de violencias, así como actividades específicas en las que se podrían identificar, además de sugerir actividades para atender problemas de violencia de género, esta como forma de incentivar la propuesta del estudiantado ante estos.

Dentro de los materiales para el apoyo docente se encuentra el Cuaderno de Apoyo Curricular para la práctica docente, en el cual se puede observar el abordaje de Igualdad de Género para primaria, en el cual se presentan los temas de manera transversal, en el cual se guía por contenidos a las temáticas relacionadas con el tema, además de la propuesta de lecturas y actividades para desarrollarlos de manera integral.

En el desarrollo del cuadernillo se puede encontrar los contenidos, ejemplo de ello es en el campo formativo de Lenguajes en el cual se puede encontrar a través de documentos que regulan la convivencia, con la formulación de “reglas para lograr una

convivencia respetuosa, incluyente, equitativa e igualitaria en la escuela" (Dirección de Desarrollo Curricular para la Educación Primaria: 2024, 38) con base en su experiencia en la primaria. Además, se aborda de manera particular el uso de estereotipos en anuncios publicitarios impresos y electrónicos, al igual que en otros campos, se puede identificar que la igualdad se aborda de manera transversal, ya que el contenido que se pretende que el estudiante conozca es el uso del lenguaje en anuncios publicitarios.

En saberes y pensamiento científico elementos de salud sexual y reproductiva como reproducción, embarazos adolescentes, así como "factores que propician conductas violentas vinculadas al ejercicio de la sexualidad: abuso sexual. hostigamiento, violación, violencia infantil y de género" (Dirección de Desarrollo Curricular para la Educación Primaria: 2024,39). Otro ejemplo es el caso del campo formativo de Ética, Naturaleza y Sociedades en el que abordan los desafíos para sociedades inclusivas y equitativas, por medio de la desigualdad y violencia de género en el contexto de México. Se retoman las formas y lugares donde se puede presentar la desigualdad poniendo especial énfasis en espacios como la escuela y la comunidad. En este campo se realiza un acercamiento al derecho a la protección, personas e instituciones que permiten el ejercicio de este derecho.

Finalmente en el campo de lo Humano y lo Comunitario aborda valores y principios, tales como respeto y tolerancia, además de la construcción del proyecto de vida, aspiraciones y la reestructuración de metas en favor del desarrollo personal. Por último, en este campo formativo se retoma el contenido de sexualidad a través de la educación integral, en la cual se pretende reflexionar sobre temas como consentimiento, placeres y displaceres.

Se puede observar que el abordaje de la igualdad de género es transversal en los contenidos formales de los campos formativos, por lo cual se pretende que el abordaje sea de forma fluida e integral, sin forzar la introducción de este, es decir, la igualdad de género se aborda a la par de enseñar habilidades específicas, como el análisis de textos, el diálogo, la estructuración de ideas y la elaboración de opiniones.

Trabajo en el aula

4.6 Ficha metodológica: entrevista, observación, dibujos y cuentos

El análisis cualitativo

Al ser una investigación de tipo cualitativo se optó por un estudio de caso, se recurrió al análisis documental para la primera parte de la investigación, además de la entrevista y la observación participante para el trabajo empírico.

Bajo esta perspectiva los significados e interpretaciones son elementos importantes de recuperar, se busca una mayor comprensión del fenómeno y objeto de estudios, ya que permite dar cuenta de los significados. La investigación cualitativa *"constituye un campo de investigación que entrecruzan disciplinas, áreas y objetos de estudio. (...) se fundamenta en un enfoque o paradigma interpretativo y naturalista del mundo, lo que significa que los investigadores cualitativos (...) tratan de comprender, conocer e interpretar lo que se observa a partir de los significados que los otros les dan a las acciones que realizan" (Ramírez y Arbesú, 2018:3).*

Esta perspectiva permite la comprensión del problema a través del análisis de significados, y estos pueden obtenerse a través de sujetos, contextos, acciones observadas, por medio de la observación y escucha detallada "se centra generalmente en un caso o en un reducido número de ellos; se sirve de entrevistas en profundidad o de análisis detallados de materiales históricos; utiliza un método discursivo (...)" (King, Keohane y Verba, 2005: 14) es por ello que con este enfoque se facilita la obtención de información detallada y de forma densa que permite tener una percepción más amplia del fenómeno.

Esta investigación intenta comprender los fenómenos que se encuentran detrás de las acciones de los sujetos referentes a las percepciones del estudiantado y profesorado de roles y estereotipos de género, a través de la observación participativa, con un enfoque de interpretación fenomenológico - inductivo, lo cual permite estudiar los contextos en situaciones presentes y pasadas (Quecedo y Castaño, 2002).

Este enfoque permite escuchar, ver, interactuar e interpretar perspectivas, "El estudio cualitativo es una investigación sistemática y rigurosa, no estandarizada, que controla los datos que registra. (...) es flexible en cuanto al modo de conducir los estudios (...) Estudia cualidades o entidades cualitativas y pretende entenderlas en un contexto

particular. Se centra en significados, descripciones y definiciones" (Quecedo y Castaño, 2002: 9).

Desde este enfoque el método busca una descripción detallada de los sucesos, es por eso que, se espera la diversificación de técnicas y estrategias de recolección de información, esperando el uso de forma dinámica conforme a las situaciones que se van presentando. Es por ello que esta investigación combina múltiples instrumentos y se recurre a crear los propios con base en las experiencias observadas dentro del aula, tanto por habilidades, condiciones y tiempo.

Resulta importante la complementariedad de técnicas "Aumentan la replicabilidad del tratamiento, proporcionando un marco contextual y procesual para la manipulación experiencial, y refuerzan la validez de los resultados confirmando la relevancia de los constructos para las situaciones reales" (Quecedo y Castaño, 2022: 11), este enfoque permite recopilar datos sobre las realidades, el comportamiento y las relaciones sociales.

Finalmente se puede mencionar que, el tema de la combinación de métodos y técnicas puede contribuir con una mayor cantidad de información y por tanto mayor descripción de los escenarios, en este caso la entrevista resultó favorable para la obtención de datos con el profesorado, ya que permitió conocer su perspectiva sobre roles y estereotipos e igualdad de género. Mientras que la observación participante permitió observar las interacciones entre alumnado y profesorado, situaciones específicas en el aula, dinámicas, actividades dentro y fuera del aula, entre otras.

Entrevista

En primer lugar, se optó por la entrevista semiestructurada aplicada a 2 profesoras y 3 profesores de primaria que tuvieran experiencia en los últimos grados. Una de las ventajas de la entrevista es que se caracteriza por ser manejable, flexible y abierta, y se presenta al interlocutor como informantes del tema, además, en esta "Se pueden captar gestos, tonos de voz, percepciones, sensaciones (...) El estilo de la guía de la entrevista permite integralidad y sistematicidad por la delimitación de temas a tratar" (Dolores, Amaiquema y Beltrán, 2019: 458).

La entrevista permitió el diálogo y la comunicación interpersonal, esta tiene mayor ventaja en estudios que son de tipo descriptivo, y suele combinarse con otras técnicas. En la entrevista se pueden precisar temas, modificar la descripción de las preguntas para mayor comprensión, por ello la entrevista de tipo semiestructurada, facilita la adaptación a entornos y tiempos, las entrevistas al realizarse en las aulas, se presentaron tiempos de pausas por la intervención de estudiantes y otros profesores. La entrevista semiestructurada se caracteriza por tener una guía, pero "el contenido, orden, orden, profundidad y formulación se hallan sujetos al criterio del investigador" (Dolores, Amaiquema y Beltrán, 2019: 457).

El orden de las preguntas se estableció refiriendo las temáticas que pudieran causar mayor sensibilidad al final de la entrevista. Se buscó que en ciertos temas las respuestas fueran complementarias a la información recolectada en la observación participante, como el reforzamiento o minimización de estereotipos y roles de género. Sobre la parte de igualdad de género y los temas que de ello derivaron esta técnica es la principal fuente de información. La guía se compone por 6 preguntas de identificación y 16 preguntas divididas en 3 apartados, la primera sobre igualdad de género, estereotipos y roles, la segunda sexualidad e intervención y la tercera sobre las percepciones de la NEM. En este instrumento se identificaron tres perfiles en las respuestas, el profesorado que se encontraba escéptico al cambio de perspectiva de igualdad de género, (Agentes de socialización escépticos al cambio), el profesorado que reforzó la idea de roles y estereotipos tradicionales y que se mostró negado a las ideas de igualdad de género (Agentes de socialización resistentes al cambio) y finalmente, los que favorecen el cambio de roles y estereotipos en las aulas en pro de la igualdad de género y se encontraban abiertos a incorporar las premisas de igualdad de género (Agentes de socialización promotores del cambio).

Observación participante

En cuanto a observación participante, se llevó a cabo de febrero a junio de 2024 en una escuela primaria de Toluca en el sur del municipio, la escuela se encuentra en un

poblado urbano popular, se caracteriza por ser una zona de comercio minorista, con un promedio de escolaridad de 10 años y con una población mayormente católica[10].

La observación fue guiada a través del precepto de no interferir con la estructura, por lo que se formó parte del grupo y se vinculó con los comportamientos del mismo. Por ello, dentro de las visitas al centro escolar se tomó la decisión de no hablar sobre igualdad de género hasta el final del proceso de observación.

Con esta técnica "Los datos son recogidos por observaciones directas sobre el comportamiento de una persona (...) describe las actividades que se desarrollan en las distintas sociedades, comprender procesos, vínculos entre personas, identificar problemas" (Dolores, Amaiquema y Beltrán, 2019: 457) entre algunas otras.

Para el análisis de la observación se consideraron algunos aspectos relacionados con el estado del conocimiento sobre currículum oculto, para ello se identificaron algunas categorías de análisis como: relaciones e interacciones, rutinas escolares, valores, comportamientos, materiales utilizados, libros, aspiraciones, protagonismos, lenguaje, imágenes, asignación de tareas y actividades, entre otras. (ver cuadro de currículum oculto) En este caso se observaron las formas de relacionarse profesorado y estudiantado, rutinas escolares desde el inicio de las clases hasta la salida, así como recesos y clases de educación física, valores y comportamientos a través de los diálogos entre el estudiantado y profesorado, así como pláticas y situaciones relatadas a la observadora, asignaciones de tareas principalmente delegadas por parte del profesorado al estudiantado.

En el caso de la socialización se tomaron cinco aspectos identificados en el marco teórico, entre las que se encuentra tipos, lugares y sujetos de juego tanto en el aula como en el receso, sujetos de imitación, momentos y actividades. En tercer lugar, la relación con los agentes y la relación con profesorado, padres y madres, hermanos, amigos y compañeros, así como las representaciones a través actividades, valores, atributos y adjetivos.

Después de la revisión de roles y estereotipos de género en su forma conceptual dentro del estado del conocimiento se estableció la relación en la cual debe ser mirado el

[10] Es necesario resaltar que, por cuestiones propias de las personas entrevistadas, se pidió el anonimato de la escuela. Al hacer una revisión documental se encontró que la escuela tiene denuncias hechas por padres de familia contra personal directivo sobre casos de bullying.

género, como se evidencia en el siguiente cuadro, se presentó atención principalmente en el aula la relación de niñas con niñas, niñas con niños y niñas con el profesorado, de la misma manera se observó la relación de los niños con las y los otros agentes.

4. Observación en el aula relación inter e intra género de agentes de socialización y sujetos en proceso de socialización

	Niñas	Niños	Profesorado
Niñas	x	x	X
Niños	x	x	x

Fuente: elaboración propia

La sistematización de las anotaciones del diario de campo se guio en función de las interacciones anteriores, como se muestra en la tabla anterior. En el mismo sentido se estableció el análisis por la interacción inter e intra género en el instrumento diseñado para trabajar con el estudiantado, referente a las representaciones de roles y estereotipos de género, es decir la percepción que niñas tienen sobre las agentes mujeres y hombres y los niños sobre agentes mujeres y hombres, tal como se muestra en la siguiente tabla. Cabe señalar que los agentes de socialización más frecuente fueron los primarios referidos a familia, madres, padres, hermanos y hermanas, abuelas y abuelos[11]. Los siguientes fueron los agentes del grupo extenso, en este caso amigas y amigos, cabe destacar que para este último la frecuencia de aparición se refiere a la mención de amigas sólo por niñas y amigos solo por niños. La siguiente tabla muestra la relación sobre percepción de agentes de socialización referentes de niñas y niños como: percepción de niñas y niños de mamá y niñas y niños de papá.

[11] Por conveniencia de la investigación y la representación mínima se optó por no considerar en la desagregación por agente a tías, tíos y primas y primos.

5. Observación y percepción de las niñas y los niños intra e inter género

	Mujeres					Hombres				
	Mamás	Amigas	Hermanas	Abuelas	Tías	Papás	Amigos	Hermanos	Tíos	Abuelos
Niñas	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Niños	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Fuente: elaboración propia

Cuento y dibujo como recurso didáctico

Se diseñó un instrumento para el análisis de las representaciones a través de adjetivos y valores, de expectativas, basado en el análisis de la socialización, enfocada a la identificación de roles y estereotipos de género. Dicho instrumento se dividió en dos partes, la primera una representación de los agentes de socialización de su círculo cercano, los más frecuentes fueron, mamás, papás, abuelos y abuelas, hermanos y hermanas, aunque también estuvieron presentantes tías y tíos, amigos y amigas y primos y primas, lo cual en primer lugar jerarquiza la importancia que los agentes tienen desde la perspectiva del estudiantado. En función de buscar la representación de adjetivos se les presentó una lista se les pidió que identificaran cuales representaban de mejor manera al agente de socialización que habían elegido, esta reflexión pensada como reflexión de cómo son, desde su perspectiva, ligada al tema de estereotipos de género. por otro lado, se pidió que pensaran que es lo que regularmente ven hacer al sujeto que eligieron, para lo cual también se les proporcionó una lista de actividades, finalmente para reforzar la actividad se pidió que realizaran un dibujo del sujeto elegido realizando algo que regularmente hace (ver anexo 2).

El segundo momento de la actividad fue repetir la dinámica del instrumento anterior, solo que ahora referente a ellos en el futuro, este tema ligado a las expectativas, cabe señalar que esta actividad les implicó mayor tiempo y diálogo entre los compañeros.

El hecho de que el dibujo se haya considerado como instrumento, es porque es un recurso metodológico y didáctico en el ámbito educativo que permite considerar las distintas habilidades del estudiantado, se buscó diversificar, además de que ayuda reforzar los temas.

Cabe señalar que el dibujo, desde esta perspectiva se referencia como una representación de las experiencias del estudiantado, más que como un elemento proyectivo.

El dibujo como elemento didáctico y representativo ayuda a que el estudiantado se encuentre motivado a expresar ideas, pensamientos, emociones y vivencias, además de que permite comunicar de forma no escrita.

Respecto al cuento, al igual que el dibujo, es un instrumento didáctico que permite diversificar el desarrollo de las actividades, y fortalecer las distintas habilidades del estudiantado. Por ello es necesario presentar qué se entiende por cuento, y para estos fines es una “narración breve de hechos imaginarios” y sirve a los niños para transmitir valores, conocimientos y saberes de su contexto. (Pérez, 2017)

El cuento permite, según Pérez (2017), la formación de conciencia a nivel moral, cognitivo y afectivo, construir su propia comprensión del mundo, en este sentido, “Se emiten imágenes simbólicas que aparecen en las historias para explicar el mundo social, siendo un elemento socializador transmisor de valores y usos de una comunidad” (Pérez, 2017: 6).

Además, este recurso, permite estudiar el género a través de los estereotipos “transmitidos en los cuentos infantiles a través del curriculum oculto, del lenguaje utilizado, de la simbología de los textos e imágenes, para de este modo visibilizar las “imágenes” transmitidas de lo femenino y de lo masculino con las que aprenden a identificarse y a construirse niñas y niños” (Pérez, 2017: 6).

Para los fines de la investigación no es necesario diferenciar en los tipos de cuento realizado por el estudiantado, solo se referirá a las narraciones, temáticas y personajes.

Agentes de socialización en entrevistas y observación participante

Para el análisis de las entrevistas, se identificó a los agentes en función de la reproducción de los estereotipos o de la apertura al cambio de paradigmas tradicionales con los cuales se mira a los géneros.

En tal sentido se determinaron 3 perfiles de agentes de socialización, referidos del grupo primario como familiares, representado principalmente en padres y madres y agentes referidos de los grupos extensos, en este caso el profesorado. El primer perfil

es aquel agente que acepta y reproduce los estereotipos y roles de género, tanto en el discurso con en la división tradicionalmente establecida por el género y que además se resiste a incorporar las premisas de igualdad de género, es decir, un agente que se resiste al cambio[12], a este se le denominó Agente de Socialización Resistente al Cambio. Se retoma esto del marco teórico, el agente es aquel que influye o potencia todo aquello que implica el proceso de socialización, las normas, los valores, patrones culturales necesarias para desenvolverse en su contexto, se retoma considerando que son "aquellas personas o instituciones que hacen posible la efectividad de la interiorización de la estructura y procesos sociales - se va diversificando conforme se incrementan los contextos sociales de acción del individuo, pasándose de la exclusividad de la familia a la influencia de otros agentes externos a la misma". (Yubero, s/f: 1).

El segundo perfil es aquel al igual que el agente anterior acepta los roles y estereotipos de género tradicionales, pero a diferencia del anterior, se encuentra más abierto a incorporar las premisas de la igualdad de género, aunque cabe señalar que tiene presente en el discurso los posibles obstáculos que tendrá para ajustarse a los contextos, a dicho agente se le denominó Agente de Socialización Escéptico.

Finalmente, el tercer perfil hace referencia a aquellos que no aceptan los roles y estereotipos de género e intentan transformarlos, además de que se encuentran abiertos a incorporar las premisas de igualdad.

Estos perfiles no solo persisten en las entrevistas, sino en el análisis de los cuentos realizados por el estudiantado.

[12] Referido desde el cambio social el cual "es la transformación de la base de la estructura social, es decir, en valores, costumbres y hábitos de una sociedad (...) debe ser observable a lo largo del tiempo y tener diferencias significativas con la realidad anterior" (Herrera - Justicia y Amezcua, 2023: 1)

4.7 Percepciones del estudiantado

Expectativas de niñas y niños

En este apartado se abordarán los resultados del instrumento que se aplicó al estudiantado sobre expectativas de la etapa adulta y la percepción que tienen sobre su círculo cercano, considerando a cada persona elegida como agente de socialización dentro de su proceso. Se podrá observar la percepción intra e inter género del estudiantado, representado a través de adjetivos y actividades con los que identifican a cada agente.

Después de la revisión del estado del conocimiento y marco teórico se identificó que los estereotipos y roles en la escuela cumplen una función en la construcción de la identidad social y género, facilita la comprensión del mundo, como resultado de un proceso histórico y cultural adaptativo, y pueden tener características prototípicas, en los cuales hombres y mujeres basarán su conducta en lo que socialmente se identifica como masculino o femenino. Por este motivo es necesario comenzar con el análisis del espacio social en el cual ocurre el proceso de socialización del género, con la intención de tener un acercamiento a las perspectivas del estudiantado como sujeto socializado, para posteriormente conocer la perspectiva del profesorado como agente de socialización del círculo extenso.

Se podrán observar los resultados con base en la percepción de niñas y niños a futuro, niñas y mujeres (Intra género), niñas y hombres (Inter género), así como la desagregación por agente mencionado, estos fueron seleccionados por el estudiantado a libre elección.

Niñas y niños

Las niñas serán mujeres alegres
Los niños serán hombres trabajadores

Las niñas se representan a futuro principalmente como personas alegres, en segundo lugar como trabajadoras, amables y sinceras. Las niñas utilizan mayor número de adjetivos para

representarse y utilizaron al menos cuatro que socialmente tiene una connotación negativa como: desordenada, tímida, llorona y solitaria. Algunos de los adjetivos refuerzan los estereotipos de género frecuentes en el aula como educada, tranquila y amable (ver anexo 3 y 4).

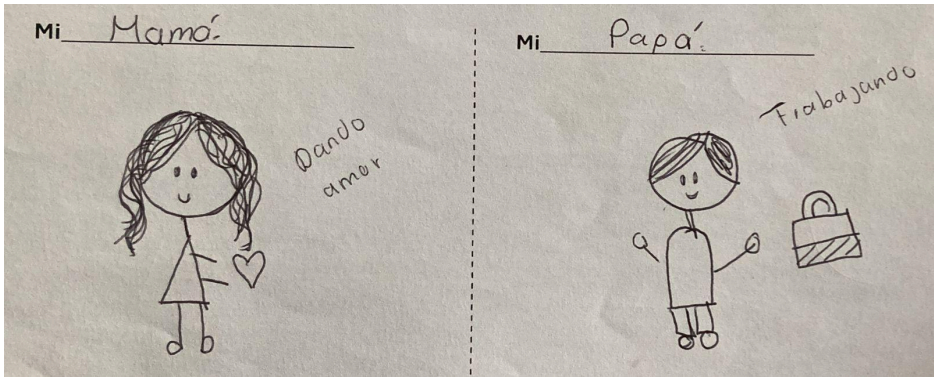
En contraste, los niños se representan como personas trabajadoras y valientes, a diferencia de las mujeres, los niños lo utilizan de mayor manera, además se representan como alegres y educados. Los niños se representan como competitivos, cuidadores y generosos, en el caso del primero, solo en esta percepción se utiliza, y ligada a la percepción principal usada se puede pensar que se auto representan como competitivos en trabajos remunerados. En este aspecto se observó que los niños platicaban la elección de trabajos u oficios que les permitieran tener un "buen" ingreso económico para la satisfacción de las necesidades, en algunos casos mencionan que querían trabajar para comprar coches y casas a sus mamás o a las personas encargadas de sus cuidados, como abuelas y abuelos.

Niños y niñas leerán y estudiarán

Las niñas se representan a futuro principalmente leyendo, y cocinando, jugarán y estudiarán, en el caso de los niños la actividad principal es estudiar, en segundo lugar, trabajar, ayudar y cuidar, en ambos casos se representan realizando acciones que socialmente se han asignado a un solo género como lo son las actividades del hogar. En el caso de los niños se hace la percepción de cuidadores, es decir, representados en el rol y estereotipo de la acción de cuidar (ver anexo 5 y 6).

Percepción sobre hombres y mujeres
Niñas sobre mujeres y hombres

Las mujeres son alegres, amables y valientes
Las mujeres cocinan, limpian y platican



La percepción que las niñas tienen sobre otras mujeres[13], relacionada al estereotipo de género, muestra que las consideran alegres, seguido por ser amables y valientes. Las niñas utilizan un buen de adjetivos para la descripción, aquellos con una connotación no positiva se encuentran en los últimos lugares, como gruñona en el octavo lugar y miedosa en el noveno, seguido por burlona, agresiva, llorona y mentirosa. La asociación sobre ser trabajadora no se encuentra en los primeros lugares de percepción, en este caso es coherente con la observación, ya que tanto niñas como niños, no perciben que las actividades dentro del hogar sean un trabajo; cuando se preguntó si sus mamás trabajaban, la respuesta era no, que sólo se dedicaban al hogar, lo cual se afirma con la percepción sobre actividades.

Los primeros lugares los ocupan de cocinar y limpiar, las cuales corresponden esencialmente a trabajos no remunerados, mientras que trabajar se puede encontrar en la quinta posición (). Por otro lado, resulta interesante que se percibe que las actividades menos realizadas por las mujeres son dormir y descansar, lo cual indica que, según la percepción de las niñas, otras mujeres no priorizan los tiempos de descanso. Uno de los registros frecuentes en el diario de campo confirma este hecho, las estudiantes relataron las actividades que hacían en sus casas al salir de la escuela, entre las que se encontró hacer labores domésticas; tender camas, lavar trastes, barrer áreas comunes, acompañar a sus mamás a comprar los insumos para la comida y cuidar a sus hermanos menores (en el caso que aplicaba) (ver anexo 7).

Es necesario señalar que los conflictos más comunes en el salón de clases, en el que la profesora titular y familiares tenían que intervenir era entre los grupos de niñas del salón, esencialmente por utilizar adjetivos de connotaciones negativas para describir a las integrantes de los otros grupos, por los cuales hubo llamadas de atención para las estudiantes y sus familiares y suspensiones. Se registró un caso de acoso escolar por redes sociales en contra de un estudiante llevado a cabo por un grupo de niñas del salón en el cual utilizaron frases despectivas, adjetivos negativos y groserías para desaprobar la conducta, vestimenta y grupo de amigos de la estudiante..

Los hombres son trabajadores, alegres y ayudan

[13] Se consideran mamás, hermanas, tías, amigas y primas.

Las niñas perciben que los hombres de su círculo cercano son padres, hermanos, abuelos, tíos y primos, en este caso la referencia a amigos no se identifica. La percepción en primer lugar es que los hombres son trabajadores y alegres en segundo lugar, en tercero gruñones. Cabe señalar que las niñas utilizan al menos ocho adjetivos que socialmente se asocian a percepciones negativas como: gruñón, llorón, burlón, exigente, agresivo, desordenado, delicado y violento.

La percepción de lo que hacen los hombres es coherente con la percepción de cómo son (el estereotipo), relativo a la actividad de trabajar, en segundo lugar los hombres ayudan y descansan, este último difiere con la percepción de las mujeres, mientras los hombres según las niñas descansar se encuentra en las primeras posiciones, con las mujeres se encuentra en las últimas posiciones.

En contraste con las mujeres, cocinar en los hombres no aparece en las primeras posiciones, mientras que en las mujeres es la actividad principal. Esta percepción es muy similar en la división familiar, principalmente en el caso de madres y padres, y abuelos y abuelas. (Ver anexo 8)

Niños sobre mujeres y hombres

Las mujeres son amables, trabajadoras y pacientes
Los hombres son trabajadores y amables

La percepción de los niños sobre las mujeres de su círculo[14] es que son alegres, amables, trabajadoras y pacientes, se utilizan al menos cuatro adjetivos que socialmente son negativas, como gruñona, tímida, llorona y miedosa.

Al igual que la percepción de las niñas sobre las mujeres, los niños piensan que la actividad principal que las mujeres realizan es cocinar, en segundo lugar perciben que las mujeres trabajan y lavan, a diferencia de las niñas, los niños se ponen en las primeras posiciones en la actividad de descansar (ver anexo 9).

En cuanto a la percepción de los niños sobre los hombres es que son trabajadores, amables, alegres y burlones, en el caso de ser inteligente para los hombres aparece en las primeras posiciones, mientras que para las mujeres aparece en las últimas. Se utilizan al menos ocho adjetivos asociados con connotaciones negativas para describir a los hombres, entre los que

[14] Se consideran mamás, hermanas, tías, primas y en un solo caso una docente

se encuentra: burlón, miedoso, mentiroso, llorón, cobarde, gruñón, tímido y delicado. Durante la observación se registró que los niños durante clases y actividades fuera del salón utilizaban adjetivos de connotaciones negativas con mayor frecuencia, además de groserías para describir a sus amigos y compañeros de clase. Los conflictos entre niños eran más visibles en comparación con los de las mujeres, en un caso se observó un enfrentamiento verbal entre un estudiante y un profesor, al término de este, los niños utilizaron groserías y adjetivos negativos como forma de desaprobación de la conducta del profesor y como apoyo al estudiante.

Por otro lado, los niños perciben que la actividad más recurrente de los hombres es jugar, en segundo lugar trabajar, platicar, ayudar y cuidar (ver anexo 10). En este caso, al platicar con los grupos de niños mencionaron que la persona con quien más jugaban en casa eran sus padres y hermanos, mamás y abuelas no se relacionaron por los estudiantes con esta actividad.

Percepción sobre mamá

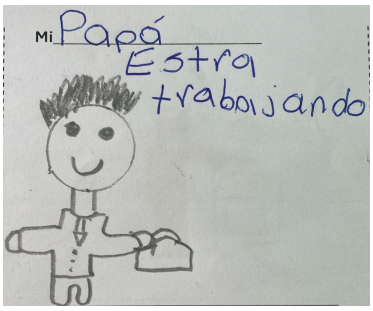
Mamá es valiente y alegre.
Mamá cocina.

En la desagregación se muestra a la madre dentro del círculo primario de las estudiantes, en el caso de las niñas sobre sus madres se encontró que la mamá es valiente y amable la perciben como trabajadora en tercer lugar y alegre, amorosa y creativa en cuarto y quinto lugar. Por otro lado, la percepción de los niños cambia, mientras que las niñas perciben a sus mamás como valientes en primer lugar los niños como alegres, mandando la percepción de valientes a la última posición. Los niños la perciben en primer lugar como alegre, paciente y trabajadora, mientras que las niñas la perciben trabajadora en segundo lugar los niños la colocan tercer lugar, a diferencia de las niñas, los niños se apoyan del adjetivo de gruñona para describir a sus madres (ver anexo 11).

En el caso de la percepción del rol de las madres, en ambos casos la actividad más frecuente que observan es cocinar, las niñas perciben que las mamás limpian y trabajan, y en tercera posición la mamá cuida, mientras que los niños la segunda actividad más frecuente es lavar, seguida de trabajar y limpiar (ver anexo 12). En ambos casos perciben que la mamá cuida y arregla, es este último, mencionaron verbalmente que las mamás arreglan la casa y a los hijos.

En los dibujos se representa a la figura de la madre con utensilios de cocina, con estufas o lavadoras, realizando las actividades que ellos consideran que las describen mejor (ver anexo 13).

Percepción sobre papá



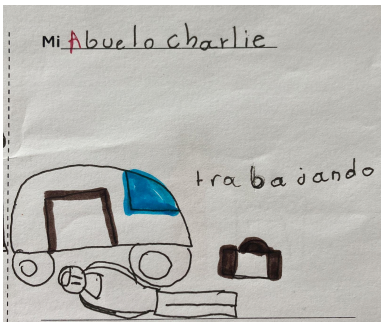
Papá es una persona trabajadora.

En cuanto a la percepción del estudiantado con los padres, tanto niñas como niños perciben que papá es una persona trabajadora[15], para las niñas el papá es inteligente, alegre, amable, valiente, amoroso, educado, mientras que los niños lo perciben como amable, humilde, amoroso, valiente, inteligente y creativo. Para ambos casos el padre es una persona honrada y cuidadora, pero también burlona y es el único adjetivo que podría considerarse como negativo. (ver anexo 14).

Papá trabaja, en el caso de las niñas papá descansa, limpia, ayuda, cocina y cuida. Papá para los niños, aparte de trabajar, juega, arregla, ayuda, cuida y descansa. A la figura del padre se le asocia en menor medida a las actividades del hogar, pero sí actividades remuneradas en las que debe salir de casa. En los dibujos se le representa con maletines, frente a computadoras, con herramientas de trabajo, jugando y descansando (ver anexos 15 y 16)

[15] Los adjetivos se identifican en función de la persona, por lo cual se establecen en femenino las palabras.

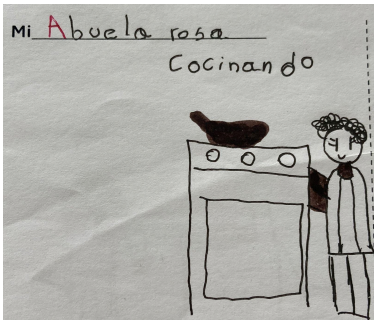
Percepción sobre abuelo y abuela



El abuelo trabaja y construye

Al igual que en el caso del padre se repite la percepción de que es una persona trabajadora, para las niñas el abuelo es además de trabajador, amable, alegre y una persona cuidadora. Para los niños el abuelo es alegre, inteligente y competitivo. En ambos casos se considera al abuelo gruñón y solo las niñas lo consideran libre, pacífico y valiente, mientras que solo los niños lo consideran confiable, sincero y decidido (ver anexo 17).

Para niñas y niños el abuelo trabaja, para las niñas construye, ayuda y cuida y para los niños el abuelo además de trabajar, limpia, construye y cuida. En ambos casos consideran que el abuelo lee y platica. Es importante mencionar que en el caso de los niños utilizan más actividades y adjetivos para describir al abuelo, se representa trabajando, leyendo y platicando (ver anexos 18 y 19).



La abuela es alegre y trabajadora
La abuela cocina, lava y cuida

Según las niñas la abuela es alegre, amable, humilde y decidida y para los niños es trabajadora, es una persona que descansa, humilde y cuidadora. En el caso de las niñas se usan más adjetivos para describir a la abuela, la describen con al menos 3 adjetivos con connotación negativa como miedosa, agresiva y mentirosa. Con relación a esta última parte la

abuela forma parte del círculo de cuidadores, ya que según los estudiantes la abuela es quien regularmente los cuida cuando mamá y papá se encuentran ausentes temporal o definitivamente, por lo cual la abuela asume el rol de cuidadora primaria, aunque no es vista por el estudiantado completamente como autoridad. En este caso se puede observar que las niñas describen con elementos no positivos de manera más recurrente a una agente de socialización de su mismo género, en comparación con el otro género; del abuelo (ver anexo 20).

Por otro lado, en las actividades la abuela cocina, lava, cuida y limpia, mientras que las niñas observan que la abuela platica y descansa, los niños observan que la abuela trabaja y descansa. Es representada en los dibujos, con comida, frente a una estufa y una lavadora (ver anexos 21 y 22).

Percepción sobre hermana y hermano

Las hermanas son alegres
Las hermanas leen y descansan

Para las niñas y los niños las hermanas son alegres, para las niñas son gruñonas amables, creativas y valientes, para los niños las hermanas son amables, valientes, tímidas y pacientes. Para ambos las hermanas son lloronas, miedosas, amorosas, inteligentes, para los niños las hermanas son burlonas, y para las niñas las hermanas son libres.

Para las niñas las hermanas leen, platican cocinan, juegan y limpian, y para los niños las hermanas descansan, juegan, leen, platican, ayudan. Las niñas perciben al menos cuatro actividades ligadas con las labores domésticas y los niños tres, entre las que se encontró cocinar, limpiar y cuidar. En esta última actividad, por el trabajo de campo se identificó que el

estudiantado que tenía hermanas mayores se encargaba de los cuidados de las y los hermanos menores, y las estudiantes con hermanos y hermanas menores al llegar a casa se encargaban de los cuidados, acompañamiento y proporcionar alimentos (ver anexos 22 y 23).

Hermano es trabajador y valiente
Hermano ayuda y juega

Para las niñas los hermanos son trabajadores, tímidos, gruñones y llorones, y para los niños los hermanos son valientes, pacientes, llorones, y alegres. En el caso de las niñas los hermanos tienen al menos cinco adjetivos negativos, entre los que se encuentra tímido, gruñón, llorón, desordenado y violento, cabe señalar que este adjetivo aparece por primera vez con este agente de socialización.

El hermano para las niñas, ayuda, trabaja, juega y cuida, para los niños juega, lee, platica, cocina, en el caso de las niñas hay una percepción menor en actividades relacionadas con el hogar como el hecho de limpiar, relacionado con el aseo de las áreas comunes (ver anexos 24 y 25).

Percepción sobre amigas y amigos

Los amigos son burlones y juegan.
Las amigas son alegres y leen.

Para el caso del estudiantado que representó a sus amigos y amigas dentro de su círculo cercano, se identificó que consideran amistades de su mismo género, las niñas solo representaron amigas y los niños solo representaron amigos. Los amigos son burlones, inteligentes, exigentes, mentirosos y cobardes. Los amigos juegan, platican, ayudan, limpian y

trabajan. En los dibujos los amigos son representados jugando videojuegos y con trompos y realizando deportes como fútbol, básquet, box (ver anexos 26 y 27).

En comparación con los adjetivos que se utilizan de niños para niños se utiliza la mitad de adjetivos de forma negativa. En las aulas se observó que los niños insultaban más a otros niños con adjetivos con connotaciones negativas o bien con groserías e insultos más hirientes. Se observó que los niños hablan y describían a sus amigos de formas violentas, como el uso de apodos con los cuales no se sentían cómodos los niños referidos, para atraer la atención les aventaban plumas y útiles o utilizaban groserías, esto en los momentos de recreo o cuando no estaban siendo observados por el profesorado titular.

Las amigas son alegres, valientes, humildes, amorosas, libres, las amigas leen, juegan, platican, limpian y cocinan. En este caso, los adjetivos que se utilizan para describir a las amigas son en su mayoría positivos (ver anexos 28 y 29). Se observó que los grupos de amigas se refieren a otras por sus nombres acortados o en diminutivo, fue menos frecuente escuchar apodos negativos o groserías entre niñas.

4.8 Percepción del profesorado

"Ser maestro es una responsabilidad social, nuestra labor va más allá de simplemente enseñar un contenido, implica una tarea social, una responsabilidad social en la que crear conciencia es parte de nuestra labor" (Alex[16], comunicación personal,5 octubre 2024)

Con el apartado anterior se identificó la percepción que el estudiantado tiene sobre los agentes de socialización de su círculo, lo cual permite tener un panorama principalmente al ámbito familiar y escolar. En este apartado el profesorado como agente de socialización será el principal sujeto clave, se conforma de tres partes, la primera para conocer las posturas sobre roles y estereotipos vinculado con valoraciones y percepciones en actividades y espacios escolares; la segunda se hace referencia a las premisas de igualdad de género y la responsabilidad de la escuela y la tercera para conocer las posturas sobres las herramientas pedagógicas y libros como elementos para incorporar este tema dentro de las aulas. Este apartado permite observar el tema desde la parte de externa e institucional en el proceso de socialización del estudiantado:

Estereotipos según el profesorado

Los temas principales de las entrevistas al profesorado se vincularon con la postura sobre el tema de igualdad de género y la percepción de roles y estereotipos, en los cuales se identificaron 3 perfiles de posicionamiento, en primer lugar, se encuentran los agentes de socialización resistentes al cambio, en contraposición se encuentran los agentes de socialización promotores del cambio y finalmente los agentes de socialización escépticos al cambio. Cabe señalar que estos tres perfiles no se encuentran presentes en todos los temas por el tipo de pregunta y respuesta, como en el caso de los libros o festividades.

Sobre este tema, en primer lugar, se preguntó al profesorado sobre estereotipos basados en el género que afecten a las niñas y niños de manera específica en la escuela, se observaron 2 posturas: 1) los agentes de resistentes al cambio y 2) los escépticos al cambio, en esta la especificidad que existe en las respuestas es que si hay y estos se acentúan por el contexto familiar

[16] Todos los nombres utilizados de esta sección son ficticios, debido al anonimato que las y los profesores solicitaron.

Del perfil de resistentes al cambio se negó que existieran roles y estereotipos de género en las aulas, se puede afirmar que la negativa es por desconocimiento o por evitar evidenciar situaciones “negativas” dentro de sus espacios escolares:

> *1)Se busca no tenerlos, podría haber algunos (roles y estereotipos), pero lo que se busca es que no los haya dentro de la sociedad o dentro de la escuela, esa es la finalidad de incluir este tipo de temas (igualdad de género) (Armando, comunicación personal, 14 de junio 2024)*

En el caso de los escépticos, se plantearon situaciones en las que suelen presentarse y se evidenció la influencia del contexto familiar e incluso la acentuación de estos entre el profesorado:

> *2) Hay muchas niñas que vienen de familias muy tradicionalistas, desde sus abuelos. Algunos de los abuelos viven todavía y eran los típicos que la abuelita todo el tiempo estuvo en casa y (expresan) “yo (abuelo) trabajé y construí esto”. Entonces, de cierto modo las desestabilizan (a las niñas) y al momento de llegar aquí a la escuela, se encuentran con ese choque (en el que se fomenta) de “tú (como niña) también puedes lograrlo, tú también puedes hacerlo”. (Yair, comunicación personal, 14 de junio 2024).*

Otra de las respuestas afirma que existen estos estereotipos reforzados por las relaciones familiares, además, se especifica que estos se experimentan de forma diferente dependiendo el contexto de la población:

> *2)Venimos de un estereotipo, es lo que se va fomentando en el núcleo familiar. Entonces, el estereotipo que tenemos es familiar y es complicado salir de éste. El núcleo familiar varía dependiendo la zona geográfica en la que se encuentre (el estudiantado), no es lo mismo un contexto de una ciudad a un pueblo. En un pueblo, ahí a una mujer le dicen “te vas a enfocar al hogar” (...), “tú estás criada (...) para llevar las labores domésticas”. En un pueblo es muy complicado que una mujer trabaje, (comparado con una) ciudad, (ya que) por las condiciones económicas que existen, trabajan ambos sexos y eso conlleva un ambiente familiar diferente. (Juan, comunicación personal, 18 de junio 2024)*

Por otro lado, también se señala el tema de la vestimenta, socialmente aceptada. En este apartado cabe señalar que, a partir de las observaciones realizadas dentro del aula, se presentó una tendencia de las niñas a replicar la vestimenta del grupo al que se autodescriben, por lo cual se puede asumir la influencia del grupo de socialización extenso representado por amistades y compañeros de clase y del grupo primario representado a través de la familia:

> *2)Los niños no pueden vestir colores pasteles, porque en casa les dicen que esos colores son para niñas, por ejemplo, un alumno que quiera vestir una playera rosa no lo puede hacer con libertad, esto*

viene de familias, (porque piensan que) color pastel es para las niñas. (Elena, comunicación personal,18 de junio, 2024)

Una de las respuestas, además de afirmar que existen estereotipos socializados en el contexto familiar, afirma que estos se acentúan en la escuela a través de los reglamentos escolares:

2) Definitivamente sí hay estereotipos que afecta principalmente a ellas (las niñas), en muchas ocasiones simplemente desde el reglamento que impone el uso de falda, (lo cual supone) es implantar (...) un estereotipo hacia ellas, la falda implica cierto compromiso y les implica no sentirse cómodas. Hay muchas cosas, desde mi experiencia; muchas (alumnas) me decían que no se sentían cómodas y pedían llevar pantalón, (..) no (se) tenía esa apertura para darles (la opción de) de utilizar la falda o el pantalón. Dentro de mi escuela era obligatorio llevar la falda y ese tipo de pequeñas acciones les van imponiendo estereotipos. (Alex, comunicación personal, 5 de octubre 2024)

Otra respuesta que refuerza los estereotipos es relacionada con la apariencia física, justificada por la disciplina fomentada en la escuela a los niños:

2) Era impositivo el casquete corto, tener el cabello corto era algo propio para los hombres, si veían a un hombre con el cabello largo, (le decían) "vete a cortar el cabello, no puedes entrar así a la escuela". (...) Esos reglamentos imponían algo para las mujeres y para los hombres. (Alex, comunicación personal,5 octubre 2024)

La percepción de los estereotipos es observada como forma de limitación no solo en la vestimenta, sino en las conductas escolares:

2)De cierto modo los niños vienen con esa idea de "tú no puedes porque eres niño"; lo vemos en los deportes aquí en la escuela, si tú le das la opción de que ellos se organicen, no van a hacer equipos de niñas y de niños, nunca van a tener la idea de (hacer grupos mixtos, porque no dicen) "yo quiero que esté mi compañera y él (hombre)". (Armando, comunicación personal, 14 de junio 2024).

Al respecto de esta respuesta, es coherente con la observación en los horarios de recreo, ya que existe una tendencia de los grupos de los últimos grados a separarse por género, realizando actividades similares durante todo el período de observación. En el caso de los niños el profesorado les permitía llevar juguetes "tradicionales", siendo el trompo el juguete de mayor relevancia, en todo el tiempo destinado al recreo los niños jugaban con el trompo en un espacio determinado por los profesores, los niños que no llevaban trompo rodeaban el espacio para observar, solo en una ocasión se observó la presencia de una niña, de los

grados intermedios, influenciada por la presencia de su hermano en ese espacio. Por otro lado, las niñas buscaban espacios para sentarse a comer los refrigerios y al término de ello procedían a caminar en grupo por la periferia de la cancha central, referían que preferían buscar lugares de sombra para protegerse del sol y no sudar. En los torneos de fútbol escolares los niños eran los más interesados en observar los partidos y conocer a los ganadores, los equipos a pesar de poder ser mixtos se observó la integración solo de niños, a diferencia de los equipos de básquet había grupos pequeños de mujeres interesadas en integrar los equipos y observar los partidos. Solo en una ocasión se observó interés similar de niñas y niños de jugar juntos "stop", se puede referir que el interés mostrado se debía a que es un juego de representación individual y no por equipos.

El tema de los estereotipos, según el profesorado, no solo afecta al estudiantado, sino al mismo profesorado:

> *Desde los reglamentos, hay uno al interior del aula: los reglamentos contradicen la propia propuesta (de la NEM), además nosotros como servidores públicos, vigilamos el tema de una vestimenta respetable; para los códigos de ética; (aunque) no todos los tienen. Cuando hay eventos formales sí hay un código. (Por otra parte) las maestras (suelen ser) moralistas, (...) tienen ciertos arraigos, (diciendo) "es que eres una señorita, es que eres una damita, es que eres esto" y hasta cierto punto se cataloga esa diferencia. (Incluso) aquí en la escuela se han hecho (...) comentarios por el código de vestimenta entre compañeras (maestras); ni siquiera (esos comentarios son de) los hombres, sino entre compañeras. Comentarios misóginos. (Adriana, comunicación personal, 5 de octubre 2024)*

Cabe destacar que el tema de la vestimenta es una constante en la percepción sobre estereotipos de género, principalmente vinculado a mujeres y niñas. En el caso de las niñas, en la observación participante se identificaron conflictos entre grupos por realizar críticas a la forma de vestir, utilizando términos como "aseñorada", "mal vestida", "fachosa", e incluso se observaron miradas de carácter valorativo entre los grupos que no coincidían en gustos de vestimenta, por ejemplo, en un caso uno de los grupos comentó sobre la integrante del otro grupo que solía usar sudaderas y ropa holgada que no estaba "a la moda", "que no se arreglaba". Durante el periodo de observación no se presenció algo parecido entre los grupos de hombres del salón.

Cómo se valora que a hombres y mujeres se les asigne un rol diferenciado en su apariencia y su conducta

> *“Nada te determina que tengas que ir con cierta vestimenta, ese paradigma ya lo tenemos que romper, si una mujer se siente cómoda con una camisa, que se la ponga” (Yair, comunicación personal, 14 de junio 2024)*

En este tema se buscó conocer la percepción del profesorado sobre la diferenciación que caracteriza la división por género, elemento que puede ayudar a conocer no sólo el estereotipo y su reforzamiento, sino el rol que pretende ejercer. Las respuestas se enfocaron en ejemplos observados por el profesorado sobre 1) agentes resistentes al cambio y 2) promotores del cambio haciendo alusión a comparación con formas anteriores (haciendo referencia al pasado), y la apertura de que niñas y niños sean más libres de vestir o hacer sin que la condición de su género que podía existir en el pasado:

> 1)Hay tendencias marcadas de “esto es de hombre, esto es de mujer”, (...) mi titular hacía comentarios basados en eso (...) “tú eres mujer, tú no puedes hacer esto, tú eres hombre, tú tienes que hacer esto otro”, (...) al menos en educación básica (es) una tendencia muy marcada. (Alex, comunicación personal, 5 de octubre 2024)

Según la observación, parte del profesorado incentivan a realizar actividades a niñas y niños que socialmente son vinculadas con un solo género, aunque partían de la idea de mencionar “esto que es de niñas también los niños lo pueden realizar”, en tareas como el aseo. En otro caso, la profesora con motivo del día de las madres dejó al estudiantado bordar una servilleta, si bien la intención de la profesora era desmitificar que esta actividad solo la realizan las mujeres, reforzó constantemente la idea de que “los hombres pueden hacer cosas de mujeres” sin que les diera pena, cabe señalar que la profesora comentó que estaba preocupada por la posible reacción que tendrían los padres de saber que sus hijos realizaron la actividad. Tanto niñas como niños realizaron la actividad sin prejuicios sobre la tarea.

En este bloque de respuestas vinculadas con los promotores del cambio, al hacer referencia del cambio generacional, se compara de forma permanente lo que ocurría en el pasado y su percepción del presente:

> *2) Nada te determina que tengas que ir con cierta vestimenta, ese paradigma ya lo tenemos que romper, si una mujer se siente cómoda con una camisa, que se la ponga, (...) no por eso quiere decir que su orientación es masculino o femenino (Yair, comunicación personal, 14 de junio 2024)*

Si bien, implica un cambio de “paradigma” normalizar la libertad, cada generación tiene su propio ritmo de cambio y aceptación:

> *La forma de vestir (...) ahora es muy diferente (hay) muchas formas de vestirse, (por ejemplo) estás modas (en) que (...) las mujeres tienen los pantalones muy flojos (ahora es) normal (y) anteriormente eso no lo veíamos. (Antes) decíamos “las mujeres (de) vestido, los hombres de pantalón y la camisa”, ahora ya (es) muy normal. (Armando, comunicación personal, 14 de junio)*

Es importante mencionar que se percibe mayor apertura en el profesorado joven sobre las reglas de vestimenta. En el caso de una profesora se hizo alusión al “deber ser” acentuado en el estereotipo, refiriendo que estaban las niñas por pasar a otra etapa, por lo cual siendo “señoritas” debían cuidar más su aspecto físico y la limpieza en la vestimenta.

Qué se valora más del comportamiento de niñas y niños

> *“Las mujeres son más comprometidas con el trabajo” (Juan, comunicación personal, 18 de junio 2024)*

Se preguntó al profesorado sobre las valoraciones del comportamiento de niñas y de niños, se encontró 1) quienes consideran las valoraciones de forma dicotómica, poniendo como presupuesto que las niñas representan conductas mejor valoradas en el aula y 2) quienes ven valoraciones negativas de su comportamiento en comparación con los niños:

> *1) (De las niñas) su forma de ser, (el) carisma. La forma de ser de una mujer es muy diferente a la forma de (ser de) un hombre. Las mujeres son más carismáticas (que un hombre). (...) Igual (...) tienen las mismas virtudes ambas partes. (...) Las niñas son más comprometidas, (...) si a una mujer la pones a hacer algo con más grado de dificultad lo va a hacer (...) a un niño se le dificulta más. (...) Las mujeres son más comprometidas con el trabajo (...en comparación con) los hombres. (Juan, comunicación personal, 18 de junio 2024)*

El comportamiento que les permite como docentes trabajar dentro del aula es bien valorado:

> *1) (De las niñas) la forma de dirigirse a los demás (...) sus modales. Más que nada la educación que trae. (Elena, comunicación personal, 18 de junio 2024)*
>
> *1) (De las niñas) que expongan sus ideas en todo momento. (Yair, comunicación personal, 2024)*

Una tendencia en la observación participante dentro del aula en el desarrollo de las actividades fue una mayor participación de las niñas, elaborando trabajos con mayor detalle, limpieza en los espacios y colores, el profesorado felicitaba de manera más frecuente a las niñas en las entregas de trabajos.

Respecto a las respuestas de comparación de valoraciones negativas se mencionó que las niñas suelen separarse con ciertas actividades:

> *2)En educación física (las niñas) no siempre (...) organizan sus equipos y si (hacen los equipos) muchas veces son (solo) niñas y (en) otras aparte los equipos de niños (...) Ellas mismas tratan de limitarse, de no juntarse con los niños. (...) El maestro trata (...) de hacer las clases (...) combinadas. (...) Se les deja jugar fútbol y las niñas juegan otra cosa y no juegan fútbol. (...) A veces no les gusta juntarse con sus compañeros (...) hace falta (...) que se incluyan (...) en los juegos y actividades con los niños. (Armando, comunicación personal, 18 de junio, 2024)*

El tema de las actividades de educación física es coherente con lo observado, a pesar de que las actividades eran asignadas a todo el estudiantado las niñas solían reunirse en un solo espacio, poniendo distancia con los grupos de los niños, en las ocasiones en las que el profesorado pedía la integración de grupos mixtos se notaba mayor resistencia por parte de las niñas, haciendo tiempo para integrarse a las actividades. En algunas ocasiones las niñas pedían directamente al profesorado que les permitiera descansar o no participar en las actividades, esta situación no se observó en ninguna ocasión con los niños, una percepción general es que las niñas no se sentían cómodas con las actividades asignadas en educación física.

En otra respuesta se pone como valoración positiva la no participación de las mujeres dentro del aula:

> *2)Los (otros) docentes dicen que las mujeres no hablan por el hecho de ser mujeres, por (el) típico lema de "calladita te ves más bonita". Está cuestión de privilegiar que las mujeres no participen, que sean más calladitas, más tímidas, les dan menos problemas a (los maestros por que no los cuestionan) (Alex, comunicación personal, 2024)*

Sobre esta respuesta, el profesor entrevistado hizo alusión a que estos comentarios suelen ser de profesores con más años de experiencia docente, profesores, que según el entrevistado dejan de ser "pacientes" con el estudiantado denotando actitudes de intolerancia.

Dentro de este apartado se pudo observar que la profesora titular no realizaba distinciones de participación por cuestiones de género, pero sí consideraba más a niñas y niños que según la docente trabajaban bien, se encontraban en disposición de trabajar, eran más responsables y trabajaban sin "molestar" a los demás compañeros. También se observó que como dinámica

permanente integraba grupos de trabajo mixto, durante toda la jornada los grupos realizaban las actividades en la misma mesa, se identificó que tanto niñas como niños buscaban trabajar con su grupo cercano, por lo que en algunos espacios de tiempo los equipos de trabajo se dividen por género, estas acciones se reproducen cuando la maestra titular se ausentaba. Otra tendencia fue que las integrantes de los grupos buscaban la interacción en el grupo de un niño en particular, era el único aceptado para conformar grupos mixtos, este hecho generó conflictos constantemente entre los grupos conformados por niñas.

Asignación de roles de género en actividades artísticas y festividades

> *"Existe una diferencia marcada de este movimiento es para mujeres y este para hombres, no te muevas con tantos ademanes porque eso es para mujeres" (Alex, comunicación personal, 5 de octubre 2024)*

Se preguntó sobre la asignación de roles para niñas y niños en actividades artísticas y festivales, se identificó una sola postura, se refirió que el estudiantado participa independientemente de la condición de su género, solo con una constante la diferencia de la vestimenta:

- *Se les da las mismas oportunidades (...) de participación (a niñas y a niños). Ya globalizamos (...) las actividades artísticas (...) se trata de hacer (junto con el) profesor todo (Juan, comunicación personal, 18 de junio 2024)*
- *En una actividad (...) hicimos unos villancicos, en donde había desde ángeles y diablitos, (...) los papeles se dieron al azar (...) fue mixto, nunca se determinó diablitos y diablitas. (Yair, comunicación personal, 14 junio 2024)*

Si bien, en las respuestas refieren no haber distinciones, el vestuario es un tema que sí se diferencia:

- *Son los mismos papeles, únicamente cambia un poco el vestuario. (Elena, comunicación personal, 18 de junio 2024)*
- *(En) los festivales (...) la diferencia es el vestuario. (...) En otras se toma, por ejemplo, playera blanca, un shortsito azul y todo lo demás igual para todos. (Armando, comunicación personal, 14 de junio 2024)*

Además del vestuario, se marca el estereotipo en las actividades artísticas, lo que tradicionalmente se presenta en hombres y mujeres:

> *(...) hay ciertas distinciones de (lo) que es para hombres y (lo) que es para mujeres, principalmente en cuestiones de danza y baile. (...) Existe una diferencia marcada de "este movimiento es para mujeres y*

este para hombres, no te muevas con tantos ademanes porque eso es para mujeres". Algunas cosas (en las actividades artísticas) representan a las mujeres y a los hombres. (Alex, comunicación personal, 5 de octubre 2024).

Durante la observación se presenciaron algunas actividades artísticas con asistencia de los familiares cuidadores, festival alusivo a la constitución, al de la primavera y al natalicio de Benito Juárez y día del padre. En estas actividades se identificó la diferencia marcada de los vestuarios, los grupos que presentaron bailables, las niñas con trajes "típicos", con faldas y los hombres de camisas blancas y pantalones de mezclilla. Se destaca el hecho de que algunas de las niñas de grados tercero a sexto se observaron con maquillajes poco frecuentes en niñas de esas etapas.

Se corrige la conducta de niños que consideran que las niñas son más débiles

"Los niños siempre van a ser el reflejo de casa" (Yair, comunicación personal, 14 de junio 2024)

Se preguntó al profesorado si podían intervenir en caso de ver una conducta en el estudiantado sobre auto percepción superioridad o inferioridad sobre alguno de los géneros. Las respuestas refirieron a las acciones a las que recurrirían en caso de que se presentara la situación. Las respuestas consideran la intervención del profesorado para resaltar la igualdad entre hombres y mujeres, así como sensibilizar a los involucrados. Se identificaron 3 posturas respecto a la intervención: 1) institucional; por medio de la autoridad escolar y explicaciones pedagógicas en clase, 2) la familia como agente condicionante y 3) el profesorado como agente de reflexión:

1)Haría la invitación (...) primero a los niños aquí en la escuela y a lo mejor (...) solicitar algunas pláticas, (...) conferencias, (...) talleres donde se pueda trabajar (...) ese tipo de cuestiones. (Elena, comunicación personal, 2024)

1)Didácticamente (eso) he estado haciendo (...) me di cuenta, que no lo puedo señalar, no se puede hacer eso, es más hasta está prohibido que tú te acerques con él. Lo más conveniente en educación básica es hacer un reporte de incidencias, (...) registras todo eso, lo socializas y buscan una estrategia para implementarlo. (...) Lo más recomendable, actualmente, es hacerlo a través del propio contenido que vas a trabajar y buscar el espacio para generar esa sensibilización. Aquí no es (...) señalar a nadie, sino generar los entornos inclusivos a partir de lo que hay, de lo que se tiene, (y se) genere la reflexión y la sensibilización para el otro, ahí debemos trabajar la otredad crítica, que son los que trabajan los ejes

articuladores (de la NEM). (...) Por eso se requiere un dominio de conocer los planes de estudio, y conocer cómo aprende el alumno, conocer cuáles son sus emociones y hacer un diagnóstico, para reconocer cómo está mi alumno y qué tiene. (...) Ahora hasta el agredido es el hombre; las niñas son bien llevaditas (...) En cada escuela buscan qué hacer para solucionar todo esto, pero si lo detectas en tu aula, lo más recomendable es (...) generar (...) el contenido que vas a trabajar (...) situarlo y contextualizarlo. (Adriana, comunicación personal, 5 octubre 2024)

En este bloque de respuestas la familia es pilar fundamental de apoyo para la intervención en este tipo de conductas:

2)Tienes que apoyarte con los papás, primero mandar a llamar a los papás y platicarles la situación, obviamente eso viene de casa. Los niños siempre van a ser el reflejo de casa, si le están inculcando al niño que "tú eres esto y tú tienes que hacer esto", (...) ellos lo van a venir a reflejar. (...) Aquí tratamos de minimizar la situación, (...) aquí contemplamos las habilidades de cada uno (...) a lo mejor tú eres bueno jugando básquet, pero tu compañera le pega bien al balón de fútbol y tiene más habilidad (...) entonces es que ellos mismos reconozcan sus potenciales y sus habilidades para que minimices la situación (Yair, comunicación personal, 14 de junio 2024)

El contexto familiar condiciona conductas, durante la observación, algunas frases frecuentes cuando se presentaban situaciones era que así lo hacían, mamás, papás o hermanos:

2)Tratamos de que sea igual para los dos (niñas y niños). (...) En quinto y sexto ya estamos hablando, (de) niños (que) dicen "somos mejores que las niñas". (...) Aquí (...) todo (está) mezclado, (...) si marcamos la diferencia que digan "vamos competir niñas y niños", (...) nosotros estamos haciendo mal, (por eso se necesita) tratar de involucrar a todos de forma pareja. (...) Es difícil decirles, "haz esto, porque (en) casa (...) también existe esto" (...) marcado por parte de los papás, (...) hay uno que otro (...) machista. (Juan, comunicación personal, 18 de junio 2024)

Finalmente, hay una percepción sobre el papel de la sensibilización a través de explicar derechos y obligaciones de hombres y mujeres, sin importar su condición de género:

3)Ahí lo que se pretende (...) es fomentar la igualdad de género, (...) no llamar la atención, pero (...) explicar que tanto (si es) hombre o (...) mujer, tiene los mismos derechos (y) tiene las mismas obligaciones. Fomentando, en este caso (...) una cultura donde hombre y mujer son iguales. (Armando, comunicación personal, 14 de junio 2024)

3)En este proyecto me enfrenté con un alumno, estudiante, que expresaba muchas cuestiones de misoginia, de homofobia, y me decía directamente "yo no voy a hacer eso, porque eso es de jotos", esas expresiones que realmente denigran a las personas; yo hablé con él y le dije "¿por qué consideras eso?" Conforme fui profundizando (...) comprendí su entorno por el cual tenía esas expresiones o por qué (...)

tenía esas opiniones. (...) Lo puse a pensar y reflexionar lo que él tenía de manera interna (...) Abordamos el tema de igualdad de género y las expresiones con las que se insulta a estas personas, pero (...) intervine cuando veía (ese sentimiento de) superioridad. (Alex, comunicación personal, 5 de octubre 2024)

Durante la observación en conversaciones con la titular del grupo comentaba que era muy difícil intervenir específicamente en los casos, en primer lugar, por el tiempo, ya que si dedican el tiempo a una sola situación descuidarían al resto del grupo y se atrasarían en la revisión de contenidos. En segundo lugar, no conocían la postura de los cuidadores y según su experiencia es un tema que puede generar conflicto entre madres y padres de familia y profesores, por qué los cuidadores defienden las formas de enseñanza y crianza de los estudiantes, mencionó que el choque de valores no es sencillo de tratar dentro de las aulas.
Además de ellos, las intervenciones para modificar conductas "no deseadas" en el aula se limitaba a aspectos generales, principalmente en conductas en las que había conflictos resueltos de forma violenta, groserías y peleas entre grupos, desatención de las actividades en el aula, limpieza de espacios e higiene personal y poca o nula participación de actividades grupales.

Sobre la idea de igualdad de género

"No tendría por qué ser un tema, todos somos iguales, con las mismas oportunidades. Ni siquiera deberíamos de poner en la mesa la igualdad de género" (Yair, comunicación personal, 14 junio 2024)

La postura de los agentes resistentes al cambio,

Se preguntó al profesorado sobre su percepción y postura sobre el tema de igualdad de género, se identificaron dos posturas relacionadas con 1) la resistencia al cambio en la igualdad de género no debe tener un espacio específico para desarrollarse, 2) los escépticos a las premisas de igualdad y 3) promotores del cambio en busca de incluir el tema:

1)No tendría por qué ser un tema, todos somos iguales, con las mismas oportunidades. Ni siquiera deberíamos de poner en la mesa la igualdad de género, lo que tú puedes hacer, lo que puedo hacer yo y viceversa. Entonces (...) no tendría (por) qué ser tema. (Yair, comunicación personal, 14 junio 2024)

Con base en la observación, relacionado con la respuesta anterior, se asume un desconocimiento, al estar presente en una clase sobre el tema, el profesor titular preguntó a los estudiantes qué era la igualdad de género, un estudiante refirió “es cuando un hombre se quiere vestir de mujer y nadie le dice nada por eso”, el profesor aceptó la intervención. Al hablar del tema, ligaba la igualdad de género con actos de grupos feministas radicales, haciendo alusión a este tema con connotaciones negativas.

En el caso de los escépticos al cambio se menciona que existe una diversidad de elementos que pueden dificultar hablar y enseñar la igualdad de género:

> *2)Es un tema complicado, pero es una realidad que se está viviendo. Entonces todos estos temas se tienen que seguir tomando en cuenta y se les tiene que dar a conocer a los niños toda esta parte de lo que es la igualdad de género. (Armando, comunicación personal, 14 de junio 2024)*

Otro punto de vista plantea que el tema toma relevancia con la entrada de la Nueva Escuela Mexicana, pero considera como posibles obstáculos, las subjetividades, por lo que se sugiere el tema debe desarrollarse de manera integral:

> *Es un tema que no se ventila al cien por ciento, ya está más avanzado, ya que en 2018 a se anunciaba, (...) se empieza a implementar con la nueva escuela mexicana, (...) desde la norma (…), sobre todo, porque plantea una estrategia para la implementación y capacitación (de docentes y directivos). Su nombre lo dice, (...) todos somos iguales, va enfocado a tratarnos como iguales, sin distinguir y sin discriminar a nadie. (Sin embargo), lo veo un poco complicado. La presentación (del tema en las aulas) o los ambientes (familiares) de los estudiantes influyen mucho. (Además) nosotros generamos estas barreras para poderse implementar, (pero) es una responsabilidad para nosotros como docentes (impulsar el tema, aunque) queda un camino grande para podernos hacer de estos elementos y poderlo implementar como deber ser; (...) que me permita llegar a una convivencia sana, que nos permita estar felices y no tengamos que seguir empleando máscaras; para que no me excluyan o para que pertenezca al círculo. Entonces (...) es un trabajo conjunto con otros elementos para poder lograr esa emancipación que se espera, que seamos libres de toda esclavitud. (Adriana, comunicación personal, 5 de octubre 2024)*

Una de las respuestas hizo referencia a los posibles obstáculos por los diversos contextos familiares, se enfatizó en la responsabilidad que el profesorado tiene para hablar del tema:

> *2)La igualdad de género es un tema bastante complicado y controversial, porque ahí es donde se muestran las subjetividades que cada persona tiene y como los referentes que tenemos cada persona.*

> *Lo que (se) busca es establecer las condiciones para que todas estas personas podamos vivir en convivencia, respetando la diversidad en su expresión completa de la palabra, desde las aulas, (lo cual) es muy complicado. Nosotros como docentes tenemos esa responsabilidad de dar a conocer y tener ese acercamiento a estos temas, que muchas veces entran en conflicto con los contextos de los que provienen los estudiantes en la casa. Pero las normativas actualmente nos piden hablar de ello, hablar de diversidad sexual, como de roles, estereotipos de género que se nos han impuesto durante muchos años y que han llevado precisamente a un entorno de violencia, principalmente contra las personas de la diversidad sexual y contra los grupos históricamente discriminados. (Alex, comunicación personal, 5 de octubre 2024)*

En este bloque de respuestas, el profesorado se encuentra en las posturas de agentes promotores del cambio, abiertos a la incorporación de igualdad dentro de las aulas, a pesar de no ser un tema abordado antes:

> 3) *Es lo más nuevo, lo más importante hoy en día, incluso desde casa. A veces es lo que más ha faltado de parte de los papás, lo que nos afecta también un poco aquí en la escuela. El apoyo de los papas aquí en primaria lo hay, pero en secundaria no lo hay. Es algo muy importante que se empiece a incluir y a comentar a lo chavos qué es a lo que se refiere, qué es lo que significa y qué deben de hacer ellos ante estas situaciones. (Armando, comunicación personal, 14 de junio 2024)*

Otro punto de vista en esta postura hace énfasis en que los estudiantes aprendan sobre el tema por su función social:

> *3)Es algo que se ha vivido desde hace mucho tiempo, nada más que no había tenido esa importancia de trabajar en las escuelas, sin embargo, es algo que debemos trabajar día a día, haciendo énfasis en los pequeñitos que son los futuros ciudadanos que vamos a tener. (Elena, comunicación personal, 5 octubre 2024)*

Vale la pena mencionar que durante la observación participante no se identificaron acciones que reforzaran, reprodujeran o forzaran estereotipos tradicionales en las aulas, en el caso de la profesora titular del grupo en el que se participó, la docente buscaba que hombres y mujeres participaran de igual manera en todas las actividades, coherente con las acciones que menciona sobre cómo pueden verse como iguales hombres y mujeres repartía las actividades e incentivaba la colaboración, como en el aseo del salón, aunque refería que le costaba más trabajo que los niños participaran de forma voluntaria, argumentaba que muchos están acostumbrados a que en casa las personas cuidadoras realicen las actividades de limpieza. En esta parte es importante recordar las premisas que los autores abordados sobre

la paz mencionan, como el hecho de que lo primero es mencionar que existen estos estereotipos, nombrarlos y visualizarlos. Partiendo de las premisas de Vicent Martínez (2001), cualquier individuo es capaz de establecer relaciones que atiendan las desigualdades, es decir, para este caso cualquier agente de socialización y sujeto en el proceso de socialización es capaz no solo de nombrar aquellos elementos que ponen en desigualdad de circunstancias a hombres y mujeres, en este caso roles y estereotipos de género tradicionales, además de ello, se se debe ser consciente de las estructuras que refuerzan la desigualdad.

Al reflexionar sobre el apartado anterior sobre roles y estereotipos de género desde la postura del profesorado es necesario poner atención en que estos son constantes en las respuestas ya sea desde una postura de resistencia al cambio o de promoción del cambio, estos son visibles, y según las premisas de Vincent Martínez (2001) se puede hablar de una violencia cultural, presente en este caso en la institución escolar. La tarea positiva, según el autor, sería el estudio de estas estructuras que fomentan la dominación, que son excluyentes, injustas y desiguales y evidenciar ello, permitirá que esto sea debatido y pueda reconstruirse en favor de relaciones de convivencia pacífica, en este caso enfocada a la convivencia pacífica a través de la igualdad entre hombres y mujeres, que sea justa e incluyente.

Por otro lado, se debe resaltar el papel que las posturas del profesorado tienen en el proceso de socialización del género en el estudiantado, es decir, la capacidad que tiene como agente de socialización de influir en el estudiantado sobre la forma en la que ve el mundo social. En este proceso el estudiantado es miembro activo de la sociedad, como refieren Llano (2014), que va adquirir los aprendizajes necesarios para aprender y entender el rol que le permita integrarse de forma orgánica a la sociedad a la que pertenece, por lo cual, la influencia de temas que solo son abordados desde la postura de un agente tendrá mayor impacto, ya que según las afirmaciones del profesorado, la posibilidad de que se transmita las premisas de igualdad de género dentro de los contextos familiares son pocas o nulas, es decir la postura sobre la igualdad de género del profesor titular tendrá impacto directo en la forma de entender el tema, por lo tanto la reproducción de los valores, comportamientos y conductas que el profesorado tenga de este, puede ser aceptado e interiorizado por el estudiantado. La familia a través de los agentes de socialización, según el profesorado, deja la responsabilidad de la

enseñanza de los valores que conlleva enseñar a niños y niñas a verse como iguales, y la escuela y el profesorado como agentes no se encuentran preparadas para las demandas sociales que se atribuyen en los planes de estudio.

¿La escuela favorece una postura de igualdad entre hombres y mujeres?

> "...Nuestra labor como maestros va más allá de simplemente enseñar un contenido, implica una tarea social y una responsabilidad en la que crear conciencia es parte de nuestra labor…" (Alex, comunicación personal, 5 de octubre 2024)

Una parte esencial para comentar el tema se enfoca en la percepción del profesorado acerca de la posibilidad de que la escuela favorezca un ambiente de igualdad entre hombres y mujeres, de ser así conocer las acciones con las que, según el profesorado contribuye. En este apartado se identificaron posturas en las que afirman que la escuela favorece la igualdad 1) Los escépticos al cambio que consideran que el contexto social es primordial y 2) Promotores del cambio enfocados en visibilizar el contexto.

En el caso de los escépticos el tema del contexto social, docente y familiar es esencial para que la escuela favorezca esta postura:

> *1)Dependiendo del contexto y dependiendo (...) del docente que esté frente al grupo, porque (...) si un docente que es de nuevo ingreso va fomentando toda esa (...) cultura (de igualdad de género) se va creando con la nueva forma de trabajar, (si hablamos de) un docente que lleva (de) 25 a 30 años de servicio y que a él lo enseñaron de una manera, donde lo hombres tienen que ser una cosa y las mujeres otra (entonces) tenemos esa diferencia (...) independientemente que el programa (de estudios) nos los maneje, pero hay (...) docentes (que) se les hace (difícil) apropiar todo lo nuevo en el contexto que están. Tú que llevas 10 años de servicio, tanto tú como vas empezando (no puedes diferenciarte)(...) porque a fin de cuentas es una realidad que se está viviendo; (se) tiene que (unir) todo en un mismo proceso, porque (...) es lo que te va a dar resultado, no puedes dar una educación diferente, independientemente (de que) lleves 10 años o (...) 1 año o estés en formación. (Juan, comunicación personal, 18 de junio 2024)*

En este caso se ve además la importancia de la función social de la escuela, y cómo esta contribuye a que la igualdad de género sea un tema que impacte en el contexto más que solo en el ámbito escolar:

> *1)Hay mucha resistencia, (...) egos, (...) la sociedad (...) nos construye de una manera normativa, (...) estos temas se toman a conveniencia. (...) La función de la escuela comienza desde el ejemplo, no*

puedo pedir algo que no doy, es algo muy complicado. (...) Nadie nos ha obligado a ser congruentes; cómo le pido algo al estudiante si yo no lo tengo. (...) No sabemos respetar la diversidad (...) cuestionamos a los otros (...) el ser humanista no es fácil. (...) Menos con el carácter de Toluca. (Adriana, comunicación personal, 5 de octubre 2024)

En este aspecto es importante tomar en cuenta, que el profesorado atribuye una función social a la escuela, como proceso formativo y socializador, como se mencionó antes, la escuela tiene una función moral referentes a la cohesión social y ésta condiciona las relaciones desde el punto de vista del currículum institucional, por tal motivo, la postura institucional incide en los valores y pautas esperadas para el contexto, si la postura institucional es escéptica a estos temas, indirectamente, a través del currículum oculto los sujetos en proceso de socialización interiorizarán que este carece de importancia para su proceso de adquisición de valores

Además, se señala que impera el formalismo pedagógico lo cual implica cierta conducta aséptica en la promoción de valores cívicos:

1)Dicen (los maestros) "nada más doy mi tema". Esas prácticas y ese modelo es tradicional, instrumentalista. Dicen: "ya lo llevé, ya lo trabajé, si no lo hice bien, no es mi problema, si implementé mi programa" pero no lo llevan a su vida, ni a la del estudiante, es decir, no impacta en su práctica. Hay muchos maestros con ese paradigma tradicional. (Adriana, comunicación personal, 5 de octubre 2024)

Una de las respuestas retoma la importancia que el modelo educativo de la NEM pone en esta materia y la cual debería ser transversal, independientemente del área de conocimiento.

1) Se está impulsando (...) esta tendencia a marcar esta igualdad, desde la nueva escuela mexicana nos maneja como eje articulador la igualdad de género y nos habla de reconocer estas diferencias históricas que se han hecho y cómo a través de ellas las seguimos impulsando (...) de generación en generación. (...) La nueva escuela mexicana nos invita a reflexionar en esas diferencias (...) al encontrarnos con tantos obstáculos (...) entre ellas la resistencia (...) de los docentes al hablar de estos temas. Queda muy explícito el currículum oculto; se demuestra lo que (...) traes como docente, (y) lo que traen (los) estudiantes. Ahí (...) entra que (...) "traigo ciertos valores" y el otro trae sus valores. (...) Entramos en conflicto cuando no hay respeto y aceptación a la diversidad. Nuestra labor como maestros va más allá de simplemente enseñar un contenido, implica una tarea social y una responsabilidad en la que crear conciencia es parte de nuestra labor, (si soy) especialista en español (...) mi responsabilidad no es sólo llegar, enseñar ortografía, sintaxis, sino, la tarea es generar ambientes donde mis estudiantes se sientan cómodos y cómodas para comenzar ese proceso de enseñanza y aprendizaje. Una vez que yo haya llegado a ellos, que sean capaces de transformar la

sociedad, capaces de construir, de crecer, de crear mejores condiciones de igualdad de género, erradicar estas formas y expresiones de violencia, acabar con estos estereotipos, prejuicios y roles que nos han impuesto y que nos han deja muy marcados con cuestiones de clasismo, racismo y homofobia, (...) cuestiones nos han llevado a (...) situaciones desagradables para todos. (Alex, comunicación personal, 5 de octubre 2024)

En el caso de los promotores del cambio, la postura puede responder a una tendencia institucional:

2)En todo momento, lo vemos tanto en lo maestros como en los directivos, podemos (...) hacer intercambio de roles sin ningún problema (Yair, comunicación personal, 14 de junio 2024)

2)De igualdad de género, (...) había (una clase) pero (...) ya no se incluyó (...). (Se incluyó en) los libros (...) esto de la igualdad de género. (...) Es (...) muy importante para nosotros como maestros (...) retomarla y trabajarla con los niños. (Armando, comunicación personal, 14 de junio 2024)

En algunas respuestas se evidenció que la igualdad de género se hace presente en las actividades diarias, como realizar lo que socialmente es aceptado para el otro género:

(Se puede ver) en los aseos en los salones, los niños también tienen oportunidad de poder realizar el aseo, (...) agarrando una escoba, la jerga, el recogedor (...) lavar una jerga, un trapo con el que se limpia la mesa, a poner el mantel (...) son actividades que (los niños) ven más en casa hechos por mamás, por mujeres y no por los papás hombres. (Elena, comunicación personal, 18 de junio 2024)

La responsabilidad de la escuela en el fomento de la igualdad de género

"Nosotros aquí formamos, pero en casa se educa" (Armando, comunicación personal, 14 de junio 2024)

Partiendo de la premisa de la NEM sobre la responsabilidad social que tiene la escuela y el profesorado en el cambio de perspectiva sobre pensamiento crítico y humanista en torno a la igualdad de género, se preguntó si creían que la escuela tenía la responsabilidad de cambiar el comportamiento del estudiantado y hasta qué punto. Se identificaron 2 posturas, retomando la sistematización de igualdad de género, 1) los resistentes al cambio, quienes afirman que la escuela no tiene la responsabilidad, pero si le lleva a reflexionar sobre el tema y 2) los promotores del cambio, quienes creen que sí tiene una responsabilidad y se debe hacer algo:

1) No *es nuestra responsabilidad, porque al final de cuentas (...) la educación viene desde casa, sin embargo, como maestros tenemos esa tarea de reforzar lo que les haga falta a los pequeños (Elena, comunicación personal, 18 de junio 2024).*

1) No es la responsable de fomentar eso (...) La escuela (solo) es la encargada de fomentar (...) tanto hombres (y) mujeres tengan los mismos beneficios y las mismas obligaciones (...) Lo (que) tiene que

hacer es fomentar solamente (...) no es responsable (...) la escuela por qué (...) es (...) un trabajo colaborativo donde quien participa (es la) comunidad. (Juan, comunicación personal, 18 de junio 2024)

1) Tenemos una gran responsabilidad (...) este es un problema social, (...) diariamente surgen diferentes grupos, diferentes ideologías, que en las escuelas no tiene por qué abordarse. (...) por ejemplo en temas de Ciencias Naturales, hablamos de la naturaleza "en los animales hay machos y hay hembras" yo les decía a mis alumnos, "por la naturaleza los hombres son un poquito más robustos, con más fuerza que la mujeres, pero eso nos hace diferente, es una habilidad, pero ustedes tienen la habilidad de dar vida, nosotros no podemos dar vida a un ser, somos parte (los hombres...), pero ustedes en todo momento llevan ese proceso y no por eso quiere decir que somos menos que ustedes". Con ejemplos claros volvemos a minimizar la situación y a ponernos en un mismo nivel. (Yair, comunicación personal, 14 de junio 2024)

Por otro lado, los promotores del cambio, consideran que la escuela si tiene la responsabilidad, aunque señalan que también es importante la participación de la familia y autoridades:

2) Tienes la responsabilidad (como docente…) de abordar los temas. (...) Nosotros (...) aquí nada más fomentamos los temas (...), pero (la…) parte importante es la casa. (En esta) se toma este tipo de acciones, pero (...) muchos papás (...) no lo hacen. Es difícil, (...) porque nosotros aquí formamos, pero en casa se educa, (...) se educa valores, (...), nosotros aquí vamos tratando nada más de moldearlos. (Armando, comunicación personal, 14 de junio 2024)

2) Eso es crear entornos seguros, es la responsabilidad de las autoridades y de los maestros crear esos entornos seguros. (Adriana, comunicación personal, 5 de octubre 2024)

2) Como parte de nuestro currículum oculto, nosotros de una u otra forma tenemos que trabajar esos temas, trabajar en esta igualdad de género. (Alex, comunicación personal, 5 de octubre 2024)

Entre las respuestas una crítica una constante es el hecho de que este tema debe enseñarse a través de ejemplo, el aprendizaje debe ser a través, según el profesorado, de la interiorización del tema, cuidando lo que se muestra a través del currículum oculto, ya que el currículum formal puede presentar los contenidos y premisas específicas de un plan de estudios, pero a través del currículum oculto se pueden mostrar conductas, valores y rutinas que no sean coherentes con los atributos que institucionalmente se espera.

Sexualidad abierta en el aula

“*En la educación básica es muy complicado hablar del tema de sexualidad, incluso ahora” (Adriana, comunicación* personal**,** 5 de octubre 2024)

Se preguntó al profesorado si se hablaba libremente a niñas y niños sobre sexualidad dentro del aula, como precepto de prejuicios y estereotipos sobre el “deber ser" en este tema. Las respuestas se dividieron en 2 posturas: 1) quienes no han abordado el tema y se auto limitan y 2) los que se consideran con libertad para hablar sobre el tema, con ciertas restricciones:

> *1) Siento que no lo tocan (los profesores), (...) sí se menciona, pero como tal no. (...) Sigue como un tabú, por eso (...) no lo abrimos.(El) curso no da para eso. (Adriana, comunicación personal, 5 de octubre 2024)*
>
> *1) No le he abordado, (...) desde el principio (...) analicé los libros y (...) venía parte de ese proceso. (...) Los ciclos pasados los (...) libros no manejaban (...) lo que era la sexualidad, entonces (...) no lo abordé como tal. (...) En primera (...) no nos permitieron trabajar los libros desde un inicio y (...) en segunda (...) nunca lo habíamos abordado; nunca había estado marcado dentro de un programa, ni dentro de lo libros, (pero) sí lo vamos a tener que hacer el próximo ciclo, porque (...) ya está abierto el uso de los libros. (Armando, comunicación personal, 14 de junio 2024)*

Otra de las respuestas señala que no se aborda no sólo por los tabúes sino por instrucciones de los tutores de no hablarlo:

> *1)En la educación básica es muy complicado hablar del tema de sexualidad, incluso ahora, a pesar de que yo como normalista lleve clases de sexualidad con diversidad de género, eran muy limitados los aspectos que se tomaban. (...) Hay profesores que prefieren no tocarlo; una compañera que le tocaba dar temas de biología le dijeron que (...) que evitara dar ese tema. Recuerdo que el maestro (...) pedía a los hombres que salieran del salón para explicarles a las mujeres el ciclo menstrual porque sigue siendo un tema tabú. (Adriana, comunicación personal, 5 de octubre 2024)*

En la segunda postura identifica que se habla con mayor libertad del tema, con algunas limitaciones tales como: la forma de abordarlo y las percepciones propias del profesorado. Además de ello se afirma que el contexto familiar condiciona el alcance de su abordaje:

> *2)En este contexto (...) que es una zona urbana (...) hay más libertad de expresión (...) no se ve tanto problema en abordar esos temas porque a fin de cuentas es una realidad y se les debe (...) fomentar la cultura sexual, independientemente si es hombre, o si es mujer o (por) alguna circunstancia (Juan, comunicación personal, 18 de junio 2024).*

2)Lo hablamos abiertamente (...) es un tema (en el que) los chicos tienen (...) mucha incertidumbre, porque en casa no se habla. (...) Tenemos que (...) tener un poco de táctica de cómo manejar esos temas, porque los papis lo toman como una clase (...) muy abierta (...) que le estás dando (...) alas. Sin embargo, es algo que se debe de trabajar con ellos aquí (además) los papás son muy machistas (...) son papis que todavía vienen (...) a la antigüita y hablar de sexualidad para ellos es un tema muy fuerte. (...) Todavía (piensan que) esos temas no se tocan, (...) no se dicen, sin embargo, los niños tienen muchas dudas (...) hay necesidad (...) de hablarles las cosas como son. (Elena, comunicación personal, 18 de junio 2024).

2) Desde antes (se) prepara la plática con los papás. Se habla sobre sexualidad (...) nosotros no tenemos por qué estar dándoles ejemplos a los niños que no sean de su nivel. Hablamos de sexualidad desde los órganos sexuales, los cambios sexuales que van a tener y las implicaciones de las relaciones sexuales. Hablamos (de) lo importante de las relaciones sexuales (que es) la comunicación entre las personas. No hay tema en controversia (...) los papás son muy conscientes. (Eso les) les ayuda (a los padres) porque de cierto modo ellos tienen (...) esa traba (por qué) no hablan tan explícitamente con ellos, a lo mejor por pena (...) Nosotros tratamos de ser lo más claros posibles de acuerdo (..) a la realidad. (...) No es tanto hablar de sexualidad (...) le digo: "a ver ¿tú cómo te identificas (en términos de género)?". (...) no tengo por qué meterme en otros temas. (Yair, comunicación personal,14 de junio de 2024)

Al respecto, se puede identificar que existe un desconocimiento por la amplitud del tema de sexualidad, ya que se vincula únicamente a las relaciones sexuales y a la orientación, esta última retomada con limitaciones y prejuicios.

Es necesario destacar que, durante el tiempo de observación, se presentó una situación en la que el estudiantado compartió en aplicaciones de mensajería videos pornograficos, principalmente los niños se encontraban interesados en recibir y compartirlos, situación que es coherente con lo mencionado por el profesorado sobre la curiosidad que existe sobre una parte del tema de sexualidad, se puede atribuir que por este medio el estudiantado busca respuestas. Por otro lado, se encuentra normalizado el aprendizaje sobre relaciones sexuales por este medio, interiorizando las formas de relacionarse a través de estos videos.

4.9 Un nuevo paradigma en las aulas

"Es mentira que la nueva escuela va a venir a arreglar la situación de los niños, quien te lo diga es mentira" (Yair, comunicación personal, 14 de junio 2024)

Los libros de la NEM como generadores del cambio en favor de la igualdad de género

Sobre el enfoque de la NEM se preguntó al profesorado si consideraban que los libros de texto gratuito podrían generar un cambio en el corto y mediano plazo en la conducta de niñas y niños respecto a la igualdad de género. Se presentan dos posturas: 1) resistentes al cambio, quienes no consideran que no incluirán y 2) promotores del cambio quienes consideran que sí hay posibilidades, pero con limitaciones:

> *1) (...) Como tal un cambio no, pero sí fortalece en ellos (...) muchas actitudes a lo mejor que ellos traían no correctas. (Elena, comunicación personal, 18 de junio 2024)*
>
> *1) (...) los vamos retomando nosotros (...) sería a largo plazo. Porque (...) vamos empezando como tal, pero aquí el detalle es que estos libros están (...) unos 5 años (vigentes) y después llega otra reforma y se cambia. Entonces no hay esa secuencia. No creo que impacte tanto, si se mantiene a lo mejor sí, pero (...) es difícil, (...) nosotros vamos a tratar de hacer lo posible, pero no creo que se logre (Armando, comunicación personal, 14 de junio 2024).*
>
> *1) Ahora (...) las escuelas los están obligando (al profesorado) a que lo implementen, lo que (...) preocupa (...) es la instrumentalización (...) eso que se tiene que hacer, (...) si lo llevo a cabo y cómo. (Por ejemplo) así "nada más les pedí un dibujito", ¿ese es el planteamiento?, lo instrumentalizan desde el momento en que tiene un fin esa actividad o en esa asignatura. Lo que preocupa es cómo lo están aplicando, (...) lo tienen que hacer, ya es obligatorio. El tema es que la implementación no va por ahí (y) se pierde. Esa es la interpretación (...) la forma en cómo lo estamos operacionalizando. (Alex, comunicación personal, 5 de octubre 2024).*
>
> *1) (...)Es mentira que la nueva escuela va a venir a arreglar la situación de los niños, quien te lo diga es mentira. (...) Vamos a hacer a un ejemplo, (...) tú trabajas hoy con los niños una actividad sobre sentimientos, (...) y cuando los mandas a su casa todos se van muy contentos porque les gustó, porque se sintieron bien, pero llegan a su casa y es otra realidad (...) ahí hay que poner atención a las familias (...) me refiero a que (...) hay violencia o adicciones, es un mundo de situaciones que por más que tú te esfuerces en tu trabajo con ellos, su contexto los va arrastrar. (...) Entonces, es mentira (...) la escuela mexicana. La propuesta es muy buena. Los niños (se) hacen independientes, toman sus decisiones, pero no hay que descuidar el contexto familiar, ahí es donde está toda la (...) realidad. (Yair, comunicación personal, 14 de junio 2024).*

En el caso de los promotores del cambio si consideran la posibilidad de cambio, pero con limitaciones, lo cual incluye la subjetividad del profesorado, el tiempo y el contexto familiar:

> *2) Ya se están abriendo (...) las puertas a (...) un mejor trabajo, en este caso, de este tema (de igualdad de género). (Armando, comunicación personal, 14 de junio 2024)*

2) (...) Considero que sí, desde los contenidos que vienen en los libros se busca promover esa igualdad de género. No sé qué tanto impacto pueda dejar (...) por esa resistencia que nosotros como docentes tenemos; esos obstáculos que vamos poniendo a lo largo de este camino (...) que no nos permiten alcanzar ese objetivo (...) La nueva escuela mexicana busca erradicar toda expresión de violencia, promover formas armónicas de convivir esta igualdad. Sin embargo, nosotros como docentes ponemos esos obstáculos, ya sea por nuestros referentes, por nuestras subjetividades (y) resistencia a trabajarlo. Tal vez (...) a largo plazo (...) se pudiera alcanzar ese objetivo que busca la NEM a través del eje de igualdad de género. (...) A pesar de que ya se llevaba esa materia de igualdad de género, yo les preguntaba a mis alumnos y alumnas "¿cómo trabajaban eso?" (...) Para trabajar a la par con este tema (respondían) "nos piden nada más investigar tal cosa o de tal página del libro". Les preguntaba "¿De verdad lo leen, lo socializan, lo conversan, lo debaten, ¿qué es lo que hacen?" (respondían) "nada más nos pidió tal página o investigar", y yo decía, "es que no se está trabajando a ese alcance" (Adriana, comunicación personal, 5 de octubre 2024)

Las respuestas sobre este tema, son coherentes con lo que más adelante se aborda con el estudiantado, argumentan que los libros no son las herramientas con las que preferirían aprender el tema de igualdad, por lo cual la perspectiva refiere a las pocas posibilidades de que los libros sean herramientas con amplia capacidad de influencia.

Los libros como apoyo al fomento de la igualdad entre niñas y niños

"Si no se socializa, de nada sirve tener esas herramientas"

Se preguntó al profesorado si consideraban que los libros de texto son herramientas que ayudan a fortalecer la igualdad de género entre niñas y niños y se identifican 2 posturas los 1) Resistes al cambio y 2) promotores del cambio.

En el caso de esta perspectiva, las respuestas evidencian algunas situaciones que deben considerarse para que los libros sean herramientas que realmente fortalezcan este tema*:*

1)Depende de cómo lo aborden los docentes, yo creo que con actividades se puede trabajar, y se complementa con el libro de texto (Yair, comunicación personal, 14 de junio 2024)

1) Es una herramienta, (...) depende del uso (que tú) como docente tengas. Si tu lo utilizas para lo mismo, llenar hojas, hacer un resumen, hacer un mapa, si no se socializa, (...) de nada sirve tener esas herramientas, si no las aprovechas al máximo y no sólo con los libros, con cualquier instrumento, si tu no aprendes a sacarle provecho, pues está en vano. (...) Es uno de los retos a los que nos enfrentamos. La Nueva Escuela Mexicana es un nuevo paradigma y este cambio también está costando trabajo a los estudiantes, comprender, qué es lo que buscamos lograr con cada una de las clases, con cada uno de los proyectos. (Alex, comunicación personal, 5 de octubre 2024)

1) Los libros de texto hay que saberlos leer. (...) Los contenidos tienen que ser contextualizados, no (...) homogeneizar, ni ver contenidos para todos y requiere una lectura crítica y una lectura entre líneas. Estos libros si son diferentes, porque requiere una lectura crítica, y hay que tener referentes para reconocer (...) en estos libros vienen contenidos que nos permiten comprender la NEM (...) se requiere mucha participación del maestro, mucha lectura, para que pueda realmente encontrarle (...) son las metodologías sociocríticas. (...) la NEM tiene muchos elementos generosos y bondadosos, pero que no lo leemos. (...) no leemos, (...) por que la vida del maestro es muy agotadora, no todos tienen el tiempo de la lectura, la mayoría es mamá o papá y tienes que darle prioridad a la familia, (...) Yo en mi casa ya no quiero saber nada de la escuela. (...) No todos estamos en esta situación, entonces esto debilita mucho la propuesta educativa, que ya es un modelo; debilita porque (...) no (se) comprende que el maestro también tiene una vida y la escuela, nos agota (...) que les piden esto, que les piden lo otro. (...) en la escuela es muy difícil que se den el tiempo (...) Confío en que las cosas van a mejorar. (Adriana, comunicación personal, 5 de octubre 2024)

En la perspectiva de los promotores del cambio, las respuestas que se ubican en quienes afirman que los libros si son apoyo al fortalecimiento de la igualdad entre niñas y niños, debido a las actividades contenidas, sin mayor explicación, ya que hasta el momento de las entrevistas han trabajado solo algunas actividades de los libros:

2)Vienen muchos temas que se pueden trabajar en casa (Elena, comunicación personal, 18 de junio 2024)

2)Es una es un libro que en ese caso es genérico para toda la República y se puede implementar (Juan, comunicación personal, 18 de junio 2024).

2)Nosotros (...) nos basamos (en los libros…) y aparte de los programas que nosotros trabajamos. Entonces, (...) sí son importantes. (...) Vienen (...) ejemplos, actividades, yo he visto algunos libros que vienen, por ejemplo, el tema, la explicación (...) y alguna situación que "a tal niña le pasó a esto" y vienen las preguntas "¿Qué harías en este caso tú? ¿Qué harías si estuvieras en el caso de esa niña, de ese niño?" (Armando, comunicación personal, 14 de junio 2024).

En este aspecto se puede cuestionar la capacidad de influencia qué los libros tienen, en este momento específico, en el proceso de socialización del estudiantado, pensando en los libros como herramienta de la institución como agente de socialización, ya que por la postura del profesorado y lo observado en clase, los libros de textos han dejado de ser la única herramienta en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Mediante la observación se identificó que los libros son usados principalmente para la resolución de ejercicios, para conceptos y explicaciones la principal herramienta es el uso de internet. En comparación con los análisis

revisados sobre la función social de los libros de texto, en este momento, debe tomarse en cuenta el proceso de aprendizaje y socialización en la era digital, ya que es una generación que tiene integrada en todos los ámbitos el uso de internet.

Disposición de herramientas para la incorporación de las premisas de igualdad de género en las escuelas

"Nosotros aquí ponemos algo, pero si no hay (apoyo) en casa es difícil" (Armando, comunicación personal, 14 de junio 2024)

Como parte del eje articulador se menciona la incorporación de las premisas de igualdad de género, se preguntó sobre la disposición para hablar del tema y si contaban con las herramientas necesarias para abordarlo. Se reafirman las 2 posturas más frecuentes: 1) resistentes al cambio, quienes no creen que exista totalmente disposición y herramientas y 2) promotores del cambio, que consideran que existen estos factores para implementarlo, aunque con limitaciones:

1) (Solo) una parte (del profesorado), por hay que decir que es una totalidad. (...) Es un porcentaje mínimo, es muy difícil, aquí en la escuela (porque) no trabajan (esos temas). (Adriana, comunicación personal, 5 de octubre 2024).

1) No se cuenta con todas las herramientas, pero (...) hay veces que el sistema educativo nos maneja al plan o al programa, pero no estamos al cien por ciento capacitados para llevar eso y también tiene que ver mucho la forma de cómo estamos creados nosotros y en el contexto que nos encontremos. (Juan, comunicación personal, 18 de junio 24)

1) Nosotros aquí ponemos algo, pero si no hay (apoyo) en casa es difícil. Incluso el mismo aprendizaje de los niños, (...) nosotros podemos tener un buen material, pero (...) en casa no lo hacen, no hay apoyo (...) es difícil. Tengo un niño que no sabe leer, se le ha dicho a la mamá, se ha platicado, no sabe leer, no sabe escribir, ni siquiera sabe copiar, o sea el niño llega aquí con sueño, viene aquí a dormirse a veces, no trae material, no trae colores, no trae lápiz y (...) eso viene de casa, yo le di el material y le dije "señora está esto", se tardó para imprimirlo, (...) viene el niño aquí y no lo hace, (...) ese es un ejemplo. Que si no están (presentes), (...) tampoco podría hacerse esto (incorporar las premisas de igualdad). (Armando, comunicación personal, 14 de junio 2024)

1)Es algo nuevo, es mentira que un docente va a abarcar el cien, por cierto, es como todo, tienes que ir tratando, sobre la marcha vas a ir cambiando estrategias, cambiando algunas otras, entonces no (se

cuenta con las herramientas necesarias y disposición), estamos en proceso. (Yair, comunicación personal, 14 de junio 2024)

En el caso de los promotores del cambio, perciben que se encuentran capacitados y que cuentan con las herramientas que les ayuden a abordar este tema:

2) Considero que parte de la primaria sí, (...) aquí (...) tenemos (...) herramientas. (...) El internet, los videos, todo lo digital, el hecho de que nosotros tengamos todo esto (...) funciona bastante porque ponemos ejemplos, (...) trabajamos actividades digitales e incluso (...) hay ejercicios interactivos (...) los proyectamos (...) de manera digital en cuanto a lo de formación socioemocional. (...) El hecho de tener buena computadora, la proyección (...) es parte muy importante en estas herramientas (Elena, comunicación personal, 18 de junio 2024).

2) Continuamente (...) nos están dando capacitaciones, (...) nos están invitando a cursos. Entonces, como docentes (...) tenemos esa (...) formación; la misma institución en los consejos técnicos ha hecho presentaciones, (y han dado) algunas conferencias sobre igualdad de género (Alex, comunicación personal, 5 de octubre 2024).

Se tuvo la oportunidad de estar presente con dos grupos en clases sobre igualdad de género, en un caso el profesor titular estaba interesado en explicar el concepto, abordando la temática de manera rápida, ya que el tema se abordó en alrededor de 10 minutos y con preceptos limitados, afirmando participaciones sobre el tema poco cercanas al concepto, al final de las participaciones, el profesor titular les dictó el concepto y se dio por terminado el tema. En el otro caso, la profesora titular tomó como referente el concepto del libro de la NEM, explicó el concepto, hizo preguntas al estudiantado sobre algunos ejemplos de desigualdad e igualdad de género, la profesora guió al estudiantado a reflexionar sobre lo que ocurre en distintos ámbitos con este tema, además hizo especial énfasis en los valores que se deben practicar como el respeto, la tolerancia, inclusión. La titular destinó la mayor parte de la clase a la discusión y reflexión, el estudiantado se mostró interesado en los ejemplos de desigualdad de género, aunque en los ejemplos de igualdad de género, se observaron menos participaciones, por lo que la profesora realizó preguntas de distintas maneras para incentivar la interacción.

Diversidad sexual e igualdad de género: impacto en la cultura

“Son niños, ellos no pueden decidir por sí mismos” (Yair, comunicación personal, 14 de junio 2024)

Una de las premisas del eje de igualdad de género menciona la importancia de hablar y visualizar la realidad sobre el género y la diversidad sexual, por lo que se preguntó al profesorado sobre el reconocimiento dentro del aula de estos temas y si tendría impacto o sería marginal dentro del contexto y cultura del estudiantado. Se mantienen las posturas de 1) resistentes al cambio y 2) promotores del cambio.

En el caso de los resistentes al cambio la postura es que no tendrá impacto y no perciben disposición para hablar de los temas:

> *1) Son niños, ellos no pueden decidir por sí mismos, creo que, si nosotros hablamos sobre sobre género, no tenemos que involucrar (...) todo lo que lo que estamos viendo. Al final de cuentas son estereotipos no se pueden (...) volver fan de algún estereotipo (...) por distintas situaciones puede ser hasta porque el color de cabello les gusta (...) creo que los que tenemos mal los conceptos somos los adultos y se los transmitimos a ellos, entonces si en las escuelas únicamente nos enfocamos en lo que es el género, ellos ya en un futuro podrán decidir con quién se identifica (Yair, comunicación personal, 14 de junio 2024*).

Desde este punto de vista, se puede identificar nula disposición para hablar del tema, y desconocimiento sobre el mismo, mostrando resistencia a hablar, conocer o explicarlo dentro del aula.

Con las respuestas ligadas a los promotores del cambio refieren que tendrá un gran impacto por ser temas nuevos que poco se había abordado, con mayor apertura el tema de igualdad de género, pero mayor limitación en el tema de diversidad sexual:

> *2)Va a tener un gran impacto porque (...) todos los temas que se están manejando, (...) la verdad los está preparando (Juan, comunicación personal, 18 de junio 2024)*
>
> *2)Lo que más siento es (que tendrá mayor impacto el tema de) la igualdad, porque sexualidad (...) se ve marcado (para) quinto y sexto. (...) La sexualidad siempre se ha tenido (...) se ha mostrado y se ha platicado con ellos de una forma un poquito más sencilla, pero sí se abordan varios temas importantes que los jóvenes deben de conocer. Pero (...) lo más nuevo (...) es ahorita lo de la igualdad, es ahí donde (...) sí impactaría porque (...) es lo que busca la nueva escuela mexicana, que sepan qué hacer ante esta situación lo que es igualdad de género. (Armando, comunicación personal, 14 de junio 2024)*

> *2) Tocar estos temas debe dejar un impacto, que les permita reflexionar sobre ello, si bien, partimos del referente cultural que ellos tienen, nosotros como docentes tenemos esa labor de guiar y vislumbrar esas cuestiones que generan esta desigualdad (...) de género, si bien nos enfrentamos con muchas barreras,*

muchos obstáculos, dar nuestro mayor potencial va a permitir cambiar esas injusticias. (Alex, comunicación personal, 5 de octubre 2024)

2)Puede tener un impacto porque vienen temas nuevos, temas que no se habían trabajado en los libros de texto y temas que nada más tenían (...) una pasadita. (...) Ya en todos los campos formativos se habla de igualdad de género. Ahí sí tenemos (la limitación) de los papás. (...) Los papás son los que no (...) están permitido para ellos hablarles de eso, ahí sí son los papás. En una reunión un papá fue el que dijo yo no quiero que ese tema (diversidad sexual) se trabaje aquí maestra, pero es parte del contexto de la comunidad (Elena, comunicación personal, 18 de junio 2024).

En esta última respuesta, la profesora titular afirmó que el problema es que hay muchos padres y madres machistas (aunque se hizo mayor referencia a los padres), que no permiten que sus hijos e hijas tengan clases para conocer el tema de diversidad sexual, reitero que la comunidad es de valores muy tradicionales y les cuesta trabajo abrirse a nuevos paradigmas. En otro caso, al final de la entrevista comentó que para él era muy difícil abordar el tema de sexualidad porque no sabía qué responder si el estudiantado preguntaba porque los hombres se besaban, asegurando que para él ver a dos hombres besándose era similar a ver violencia en la calle. Además, refirió que preferiría no abordar el tema de diversidad sexual sobre las conformaciones de familias ya que podría causar un conflicto con los valores de las familias del estudiantado.

Cómo mejorar los libros de texto gratuitos para que sean herramientas adecuadas para el fomento de la igualdad de género

> “Los libros si están bien, me doy cuenta que no los lee cualquiera, veo que falta mucha comprensión lectora, los docentes están cansados.” (Adriana, comunicación personal, 5 de octubre 2024)

Una de las consideraciones propuestas es que los libros de texto gratuitos de la NEM sean herramientas ideales para fomentar la igualdad de género, se preguntó al profesorado cuáles serían las posibles mejoras de los libros para que sean herramientas adecuadas. Se identifican 3 posturas: 1) Sin cambios en el libro, 2) Cambios moderados y 3) cambios profundos

Sin cambios, pero con ajustes: en el caso de esta perspectiva, las limitaciones son ajenas al libro, las refieren al contexto en el que se espera desarrollar, además de la secuencia en los temas independientemente de las reformas:

> *1) Como tal que no se cambie. (...) Cuando llega una reforma, se cambian los libros (...) como sugerencia que trate de permanecer los libros un tiempo prolongado, un tiempo largo porque si los cambian (...) de repente (no hay secuencia). Esa sería mi sugerencia, porque de ahí (...) los temas que se vayan abordando uno les va dando el sentido (Armando, comunicación personal, 14 de junio 2024).*

> *1)Lo que tendría que hacerse es generar espacios obligados de lectura para profesores, que se inicie el espacio de acercarlos a la lectura, (...) que (...) comiencen a enamorar (se de la lectura). Generar encuentros (...) que le transmitan el amor a la palabra. Si es importante lo de los contenidos, pero si no lo sé leer, si eso no me deja con dudas de más información (pierde sentido). Los libros si están bien, me doy cuenta que no los lee cualquiera, veo que falta mucha comprensión lectora, los docentes están cansados. Los maestros ya tienen sus ocupaciones, por eso ya tienes que hacerlo diferente (Adriana, comunicación personal, 5 de octubre 2024).*

En este punto cabe señalar que durante las pláticas con el profesorado, un tema constante eran las actividades fuera del horario laboral, en todos los casos se mencionó que tenían dobles jornadas de trabajo, en un caso una profesora era docente por la mañana y en el turno de la tarde era subdirectora, en otros dos casos impartían clases en los dos turnos, es decir, esta parte del profesorado trabajaba turnos corridos, con una hora y treinta minutos aproximada de descanso, entre los 2 recesos y entre el término e inicio de turnos, en otro caso el profesor impartía clases en el turno de la mañana en la primaria y en la tarde trabajaba como orientador educativo en secundaria, en taxista, y trabajo administrativo en la revisión de planes de estudio, por lo cual en todos los casos las jornadas laborales eran extendidas entre 9 y 11 horas al día.

Cambios moderados: se busca mayor integración de contenidos en ciertos temas como en sexualidad y desigualdades dependiendo el contexto:

> *2)Algunos temas que deben ser un poquito más profundizados en este caso pues el cuidado de la sexualidad los tipos de sexualidad en otra mayor profundización en el tema (Juan, comunicación personal, 18 de junio 2024)*

> *2)Profundizar en los temas, si bien los libros retoman ciertos elementos, aun nos faltan muchos elementos, se tocan los temas, están bien los libros, pero, (...) profundizar en muchos aspectos, parte de nuestra labor es contextualizar los contenidos, pero es necesario no homogeneizar los contenidos, ir un*

poco más allá, a lo mejor no (son) los (mismos) mecanismos de desigualdad los que se viven en el Estado de México que los del norte o el sur del país. (Alex, comunicación personal, 5 de octubre 2024)

Cambios profundos: profundizar en los contenidos:

3)El (...) aprendizaje de este tema (...) supone que están adaptados a los contextos (...) pero hay muchísimos contextos que a lo mejor no se abordan como deberían. No es lo mismo estar en una en un lugar donde tienes acceso a todos los servicios que estar en un lugar donde a lo mejor no tienen ni agua, (...) no tiene ni casa (...) o a lo mejor ni escuela entonces están adaptados como en general pero sí deberían de ser más específicos por entidades. (Yair, comunicación personal, 14 de junio 2024)

3)Que vengan relacionados a contextos de las comunidades (...) algunas actividades que se puedan trabajar con las familias, (...) de manera lo mejor muy sutil, donde los papás no se sientan tan (...) atacados, porque a final de cuentas son ellos (los que ponen las trabas), los niños lo ven como un tema normal (Elena, Comunicación personal, 18 de junio 2024).

Herramientas pedagógicas más idóneas para fomentar la igualdad de género.

"No hacer énfasis en "esto lo hacen las mujeres, esto lo hacen los hombres" (Yair, comunicación personal, 14 de junio 2024)

Se preguntó al profesorado cuales creían que podrían ser herramientas ideales para enseñar a niños y niñas a verse como iguales y disminuir las desigualdades de género. Se identificaron 2 posturas: 1) Trabajo formal: énfasis en las herramientas digitales, 2) actividades de sensibilización y contextualizadas:

1)Las situaciones como proyectarles un video de (ejemplos de situaciones para reflexionar) (...), que se involucren, que tomen en cuenta algo que es de la vida real, (sobre) cómo lo vas a solucionar tú como persona, (...) poner la situación y luego cómo lo resuelvo yo como persona, cómo lo harían los niños como personas. (Armando, comunicación personal, 14 de junio 2024).

1)Algunas películas, conferencias, algún taller. (Además) sería a través de las familias, por qué cada familia tiene una opinión diferente (Elena, comunicación personal, 18 de junio 2024).

Actividades de sensibilización y contextualizadas, se identifica el énfasis de no diferenciar las actividades basadas en estereotipos de género, así como el fomento a la naturalización e incorporación de la diversidad:

2)Los roles juegan un papel muy importante, no limitar a los niños. (...) Dentro del salón (si tuviéramos que mover) un mueble (...) podríamos poner a una niña y a un niño "a ver ayúdeme", para que vean que los dos son capaces, desde ahí empieza la diferencia. (...) En los salones hay compromisos, hay cosas que organizar, se me ocurre que a lo mejor yo le pido apoyo a algunos compañeros para para limpiar los vidrios "saben que ustedes limpian ese lado, yo limpio este lado" y no hacer énfasis (en) "esto lo hacen las mujeres, esto lo hacen los hombres", que ellos vean que es algo que estamos haciendo todos para el bienestar de todos. Todas las actividades las encontramos como beneficio para para ambos para todos no tendría que haber esa diferencia. (Yair, comunicación personal, 14 de junio 2024)

2) Utilizar (...) presentaciones (en clase) donde tú (...) como docente expliques cuáles son las diferencias entre un hombre y una mujer, cuáles (...) son los derechos que tú tienes tanto hombre como mujer y en este caso también en cuestión de la diversidad sexual(...) fomentando que (...) hay personas con diferentes formas de pensar que a fin de cuentas (son) seres humanos (Juan, comunicación personal, 18 de junio 2024).

2)Las alternativas de cambio de género, (...) ya se aceptan muchas cosas que antes no se hacían, creo que ya están dando más apertura a hacerlo. Ya hay más posibilidades en el aula (...) Lo único que podemos hacer es hacerlo natural (...) es normal, es como cuando te decían "yo no tengo papá", si tú no tienes, pues ya lo minimizaste, (les decías) "no te preocupes, hay familias de (solo de) mamá, mamá y mamá y (solo) papá" (...). Naturalizarlo y aceptarlo. (...) Cuando colocas en el escenario tus juicios de valor, tu sistema de creencias, ya se amoló la cosa, porque ya comienzo a hablar yo de eso que está pasando. (...) Si comenzamos a naturalizarlo y a respetarlo vamos a empezar a respetar la diversidad. (...) La clave de esto es respetar la diversidad. (Además) la lectura transforma mentes, la lectura nos lleva a lugares inimaginables, la lectura es la clave para transformar, (...) la lectura se ve cuando lees un libro y la hiciste parte de ti. (...) La lectura nos abre muchas puertas. (...) La preocupación (es) que hacen miles de programas y que de todos no se hace uno, no son funcionales, es que es muchísimo trabajo. (Por ejemplo) en el consejo técnico se requiere de lectura de textos académicos, no leen (Adriana, comunicación personal, 5 de octubre 2024).

Sobre este apartado, es coherente con algunas propuestas hechas por docentes y estudiantado, vale la pena resaltar la importancia que tiene para el profesorado co o agentes de socialización integrar a madres y padres, construyendo un conocimiento. Colectivo que permita reforzar los valores fuera de la escuela.

El estudiantado y los agentes de socialización: percepciones y posturas

Escribir y dibujar para la igualdad de género

En este apartado se muestra el análisis de los cuentos e historietas resultado de una de las clases de igualdad de género impartidas durante la estancia de observación. En este instrumento, se consideraron 2 variables de análisis de socialización, los agentes como personajes y la representación de actividades, valores, atributos y adjetivos. Además se presentan las propuestas del estudiantado y profesorado para que hombres y mujeres se vean como iguales. Como parte del contexto se mostrarán algunos elementos que permiten describir las percepciones de violencia.

Una constante es la figura de madres y padres como agentes primarios, la representación se vincula con el agente resistente al cambio (ver anexo 30). Se identifica que el estudiante relaciona los objetos con el género, específicamente con los juguetes se identifica una asignación normalizada (ver anexo 31).

La representación de roles de género y estereotipos no solo se presenta en la asignación de género a objetos, sino a las actividades fuera del aula como los deportes. Según el análisis realizado sobre sexismos, se pueden observar acciones vinculadas al tipo de sexismo benevolente los cuales establecen que existen prácticas de aceptación y reproducción de estereotipos de género en el discurso y actividades, así como el trato diferenciado por el género.

Así mismo, el estudio del currículum oculto, establece el análisis de asignación de tareas, actividades y relaciones e interacciones entre los agentes de socialización y los sujetos socializados, ejemplo de ello es el momento en el que se enfrentan distintos sistemas de valores respecto a roles y estereotipos, representados a través de una de las partes, como mamá o papá vinculadas con la forma tradicional como agente resistente al cambio y las formas de estructuración desde una perspectiva igualitaria representados en el otro personaje como agente promotor del cambio, por ejemplo escuelas o familias. En un caso la escuela es representada a través del profesorado representa el agente resistente al cambio, mientras que la familia representada por la madre es el agente de socialización promotor del cambio (ver anexo 32).

La sensibilización a través del diálogo, es una de las estrategias constantes dentro de las narrativas para la procuración de igualdad de oportunidades dentro de las actividades. Así como la aparición de los agentes de socialización primarios representados en relaciones de

hermanos y hermanas, haciendo especial énfasis en la diferencia de actividades por género (ver anexo 33).

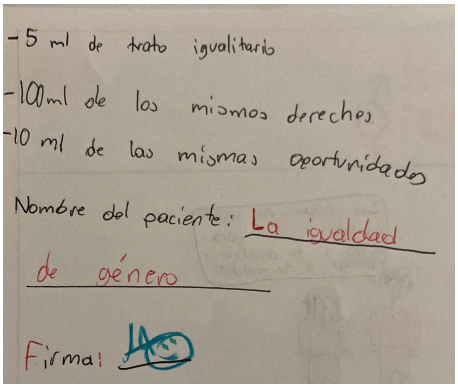
Finalmente, se observa la representación de protagonismos, (del análisis del currículum oculto), en la narrativa, hablar de mujeres en el rol agentes de socialización externos, representados como maestros o en este caso encargados del grupo como agentes promotores del cambio frente a agentes de socialización primaria resistentes al cambio (ver anexo 34). Se evidencia la influencia de los agentes de socialización secundaria, es decir, al grupo extendido, en este caso los compañeros y compañeras y el profesorado, respecto a las temáticas utilizadas para la representación narrativa de los cuentos.

La frecuencia de uso de agentes de socialización primaria representados como padres o madres en el rol de agentes reproductores de roles y estereotipos de género es una de las constantes en las narrativas, en este caso se puede hablar como agentes resistentes al cambio, mientras que se enfrenta a los agentes de socialización promotores del cambio, los cuales representan un sistema de valores en los que la igualdad de género es esencial.

Según las narrativas, una forma en la que niñas y niños pueden estar en igualdad de condiciones es la permisibilidad de los agentes de socialización resistentes al cambio de usar los objetos sin asignaciones establecidas, como los juguetes (por la frecuencia del uso de carritos y muñecas), así como las actividades de recreo, como los deportes (basket y futbol) y actividades extraescolares (ballet, cocina, baile).

Otro de los elementos que se observó es sobre forma en la cual los agentes de socialización resistentes al cambio aceptan la transformación de la percepción de roles y estereotipos tradicionales, se encuentra ligado con el éxito, es decir, en las narraciones se refiere al hecho de que niños o niñas quieren realizar actividades socialmente atribuidas al otro género, y se les deja continuar o participar con la actividad condicionados por “ganar” o que sean “buenos o buenas”.

4.10 Propuesta de niñas, niños y profesorado. Para la paz la igualdad es un camino.



Con base en la observación y como resultado de una clase de igualdad de género, se abrió el espacio a comentarios y propuestas relacionadas a que mujeres y hombres se vean como iguales, tal como se menciona en la NEM. Antes de abordar el tema de igualdad se plantearon algunas premisas sobre desigualdad de género y violencia de género, cabe señalar que las niñas identificaron más los ejemplos de violencia de género, teniendo presentes temas como los matrimonios forzados, trata de mujeres con fines reproductivos, violencia sexual y feminicidios, en este último el concepto fue desarrollado “es el asesinato de una mujer por su condición de género” (Avril, 11 años, Clase Igualdad de género). Entre las niñas fue más común el uso de la palabra “machista” para referirse a aquellos hombres que según ellas hacen comentarios negativos de las mujeres, sobre todo se usaba para referirse a hombres adultos, como padres y abuelos, los niños si bien conocían en término no se observó el uso de la palabra para describir personas “que se burlan de las mujeres porque no les dejan hacer cosas de hombres” (Juan, 11 años) “ser machista es no respetar a las mujeres ni darles su lugar” (Ángel, 11 años).

Uno de los estudiantes mencionó que en casa papá le prohibió jugar con muñecas argumentando que eran para mujeres, dando este como ejemplo de una persona machista, “Una vez en la casa de mi abuelito estamos cavando y mi abuelito me dijo que eso era de hombres y que me fuera a la casa. Mi abuelito empezó de machista a decir “no, eso solo lo pueden hacer los hombres, ¡mejor vete a la cocina y hazte un huevo!” (Carol, 11 años)

La docente titular mencionó que “en educación física tienden a reunirse más hombres con hombres y mujeres con mujeres, es lo que estamos trabajando en educación física, que trabajen en parejas hombres y mujeres, les digo que no pasa nada, a final de cuentas es correr, saltar, es estar con la pelota, eso de verdad les da mucho trabajo” (Belén, profesora)

Se identificó que tenían nociones sobre igualdad de género, mencionando que es que “hombres y mujeres tuvieran los mismos derechos y oportunidades” (Kevin, 11 años, Clase Igualdad de Género), “que ambos puedan realizar lo mismo sin que los discriminen” (Alondra, 11 años, Clase de Igualdad de Género).

Al respecto las y los niños mencionaron que una forma en la que las niñas y los niños se podrían ver como iguales sería dando pláticas de este tema en las escuelas, que el profesorado sea capacitado en igualdad de género y que ellos les enseñen en las clases sobre el tema, además de reiterar en las clases que “todos y todas somos iguales y que todos tenemos los mismos derechos” e incluir a todas y todos además pidiendo que se hable del tema de manera pacífica. Además de que se hablara sobre que mujeres y hombres tienen las mismas oportunidades y derechos, como a decidir y a las mismas oportunidades de acceso a educación. Incluso se puso como tema para que hombres y mujeres se vean iguales cambiar las leyes. (Ver anexo 35)

Se presentaron dos casos de niños que respondieron que la forma en la que niños y niñas se verían como iguales sería en el futuro ser madres y padres que platiquen con sus hijos del tema y corregir las conductas fomentando actitudes respetuosas. En un caso una estudiante mencionó que la manera en que niños y niñas podrían verse como iguales sería reclamando y realizando marchas.

Una de las propuestas para este tema dentro de las actividades en la escuela se propuso que en educación física se pongan actividades de trabajo en equipo, trabajar colaborativamente niñas y niños, así como aceptar los equipos que se armen. (Ver anexo 36)

En un caso la propuesta que realizó un estudiante fue que se cambien las leyes, así como cambiar las costumbres “respetar a hombres y mujeres” (Rodrigo, 12 años, Clase igualdad de género).

Mencionaron que una forma en la que mamás y papás podrían aprender de este tema sería invitarlos a pláticas en las escuelas y enseñarles el tema de los roles y estereotipos de género, esto en cada salón de la escuela. En otro caso se propuso que fueran los mismos niños y niñas los que le hablaran a sus madres y padres de ese tema poniendo ejemplos referentes a los estereotipos de género y reflexionar sobre ello (ver anexo 37). Otra de las propuestas realizadas por el estudiantado refiere a suprimir la violencia, es esta parte se puede pensar en la parte negativa de la paz, ya que refieren que la forma de llegar a un

contexto en el que hombres y mujeres se vean como iguales es que se realicen actividades para que niñas y mujeres no sean violentadas físicamente (ver anexo 38).

El estudiantado mencionó que preferirían aprender de este tema en primer lugar con sus mamás, seguido por aprenderlo con los profesores, y por último con los libros. Sobre los libros como herramientas pedagógicas mencionaron que algunas cosas que les gustan de los libros son los cuentos y narraciones, las imágenes, los ejemplos y ejercicios. Entre los elementos que menos les gusta de los libros refirieron que las portadas no son llamativas y pueden llegar a ser aburridos, que suelen ser de versiones extendidas. En este sentido se refirió que no les gusta usar los libros solo para copiar, en este caso se pudo observar que los libros se utilizaban de forma complementaria en las actividades, usado principalmente para resaltar los ejercicios de los temas abordados, y se mostraba poco interés por el uso de los libros de manera autodidacta. En un caso se quejaron de los libros argumentando que “algunos tienen faltas de ortografía” (Ivanna, 11 años).

Una forma en la que el profesorado percibe que se puede enseñar sobre igualdad de género en las escuelas es la coordinación entre los diferentes grados y programas, pretenden que desde preescolar hasta al menos bachilleratos los planes sean coherentes con relación a este tema. Además, una forma en la que según el profesorado tendrá el impacto que se espera es que en efecto los libros sirvan como guía, pero que se les dé continuidad ya que refieren que en cada reforma educativa cambio de libros se implementan nuevas formas y nuevas capacitaciones, por lo que es difícil darles secuencia a los contenidos.

Dentro del aula, según el profesorado, la mejor forma en que niños y niñas se puedan ver como iguales es visibilizar los roles y reconocerlo dentro de las aulas, además de implementar actividades que permitan que tanto niñas como niños pueden realizar las mismas actividades “La igualdad de género permite a hombres y mujeres realizar cualquier actividad, la condición de género no debe ser restrictiva” (Alex, profesor, 2025).

Para el profesorado la escuela es un medio para enseñar a niñas y a niños a verse como iguales “La escuela (...) es precisamente potencializar lo que traiga el niño, esa es nuestra misión como escuela formadora; eso es lo que se denomina como agentes de cambio; influyen muchos agentes de cambio como somos los docentes, los directivos, todos los que comprenden la comunidad escolar; entonces es trabajar un todo. Si una escuela es inclusiva hay que trabajar desde el directivo, hasta el que recoge los papeles, todos debemos contribuir

y estar en la voluntad y la disposición de que (...) el tiempo ya cambió; los territorios cambian y los propios saberes comunitarios que hay en la localidad" (Adriana, comunicación personal, 5 de octubre 2024).

Es importante mencionar que el profesorado hizo hincapié en el trabajo con madres y padres de familia, para el involucramiento y enseñanza del tema, refiriendo que es necesario que exista un compromiso por parte de las familias, con agentes externos, es decir, que el profesorado no interceda como mediador, si bien reconocen el papel que el profesor tiene en este proceso, también mencionan que se encuentran rebasados por la carga de trabajo y administrativa con la que cuentan.

Además, se mencionó que una forma en la que las madres y los padres de deberían involucrar es a partir de la formación de talleres para padres y madres, donde se pueda abordar el tema de igualdad de género y de esta manera se informe y visibilice, además de acompañamiento psicológico a las familias que lo requiera, en este tema refiriéndose a los casos que según los maestros consideran integrantes "machistas" y en los que se pueden observar distintos tipos de violencia.

"La vocación para enseñar a las y los niños a verse como iguales, según el profesorado, es esencial "aquí es de servicio, debemos hablar desde el amor pedagógico, ayudar al otro a que sea mejor persona, eso nos corresponde como maestros" (Adriana, comunicación personal, 2024)

4.10 Conclusiones

- Saber las perspectivas sobre roles y estereotipos de género en estudiantes de esta etapa permite comprender el proceso de socialización que comienzan sobre la construcción del género.
- El espacio de socialización es importante, pero según los hallazgos de esta investigación los agentes de socialización alrededor del agente socializado tienen mayor capacidad de influencia para aprender o reconstruir la percepción de estereotipos tradicionales en favor de retomar las premisas de igualdad de género, tales como visibilizar que existen sexismos, identificar cuáles son y con base en ello el sujeto socializado tomará decisiones para elegir la serie de valores que consideren, lo cual permite tener elementos que lo hagan consciente.
- La definición de estereotipo ayuda a comprender el mundo al clasificar, el estudiantado parte de estos para crear sus percepciones sobre los agentes de socialización, ejemplo de ello es la percepción que tiene sobre mamá, expresan que mamá cocina, se basan en este para crear el rol que las madres cumplen (de forma generalizada), este caso al afirmar que las madres son las cocineras de la familia. Por lo tanto el estereotipo basado en el género que el estudiantado hasta este momento se ha formado a través de la percepción del ser estructura el rol que cumplirá socialmente.
- Sobre el primer apartado, uno de los principales hallazgos es que los agentes de socialización primaria, la familia, tienen mayor peso en el proceso de socialización que el grupo extenso, como amigos y compañeros. El profesorado no se encuentra en el círculo cercano del estudiantado, por lo cual se afirma que la capacidad de este para influir en el proceso de socialización del género en favor de la igualdad es poca, mientras que las madres son las de mayor influencia.
- Es importante desmitificar la asignación de actividades desde edades tempranas, ya que se pudo observar que reiterar que hombres y mujeres pueden realizar las mismas actividades permite que las infancias vean y realicen las actividades sin prejuicios o pena.

- (incentivar la colaboración). La postura del profesorado permitió conocer la importancia de abordar la igualdad desde la primaria con la participación de madres, padres, cuidadores de familia y comunidad.
- En las posturas de resistencia al cambio, se muestra el desconocimiento del tema y los valores o prejuicios, por lo cual la apertura de hablar sobre igualdad de género disminuye, es un perfil que normaliza roles y estereotipos de género tradicionales, por lo cual la tendencia a reproducirlos se incrementa.
- Cabe señalar que el apartado de entrevistas al profesorado permitió observar que el lenguaje inclusivo, mencionando a hombres y mujeres no se encuentra presentes, ya que se usó de manera frecuente el uso del masculino, al referir solo “padres” o “niños”.
- Las formas en las que se construye paz, desde la igualdad de género, es nombrar y visibilizar los elementos que refuerzan las estructuras de desigualdad, Vicent Martínez, afirma que somos capaces de establecer relaciones justas que atiendan las desigualdades, es por ello que el profesorado como agente de socialización es capaz de fomentar e integrar este tipo de relaciones.
- La tarea desde la parte positiva de la paz, según el enfoque de Vincent, es evidenciar las estructuras desiguales, por ello la importancia de las posturas observadas en esta investigación deben ser puestas a debate y de esta forma se puedan reconstruir relaciones en favor de la convivencia pacífica e igualitaria en el ámbito escolar.
- Los dibujos realizados por el estudiantado sobre expectativas en la etapa adulta y los adjetivos calificativos son coherentes, se puede establecer una relación en la percepción de roles y estereotipos de los agentes de socialización influyen en la construcción propia como sujeto socializado.
- El dibujo como recurso didáctico permitió conocer la percepción y representación del estudiantado de manera lúdica y creativa, entre los hallazgos que se puede destacar es que los roles y estereotipos tradicionales del género persisten, como las madres en la cocina y los padres en los trabajos o bien jugando o descansando.
- Por otro lado, el instrumento por medio de adjetivos permitió identificar la visión que el estudiantado tiene sobre su círculo cercano y conocer cuáles de ellos representan

un papel importante como agente de socialización de construcción del género, por lo tanto, se identifica a los agentes por los cuales se puede influir para el cambio de paradigma en favor de la igualdad de género y para la construcción de paz. Aquí cabe resaltar que un hallazgo es que el profesorado no es, según el estudiantado, un agente tan cercano, por lo cual la capacidad de influir en el proceso es mínima, aunque podría influir las acciones llevadas a cabo dentro del currículum oculto.

- La intervención por medio de más de un instrumento se pudo identificar que a través de las posturas de los agentes de socialización como docentes y madres y padres de familia hay perfiles marcados que pueden reproducir o cambiar las perspectivas. Por esta razón en las entrevistas y los cuentos sobre paz se identifican tres posturas, a las que se denominaron en esta investigación agentes de socialización promotores del cambio en favor de la igualdad de género, agentes de socialización escépticos al cambio y agentes de socialización resistentes al cambio. Cabe señalar que esta se pudo construir por la percepción del estudiantado de realizar personajes que tienen a oponerse en favor de la igualdad o en favor de la reproducción de roles y estereotipos de género tradicionales.

Referencias

- Anzures, T. (2011) “El libro de texto gratuito en la actualidad. Logros y retos de un programa cincuentenario”, en *Revista Mexicana de Investigación educativa.* Vol.16. Núm.49.

- Arlandis, C. (2013) *La igualdad de género en la educación física y el deporte. Una propuesta de investigación y trabajo en el aula.* Universidad de Valladolid.

- Azúa, X., Lillo, D. y Saavedra, P. (2019) “El desafío de una educación no sexista en la formación inicial: prácticas docentes de educadoras de párvulo en escuelas públicas chilenas”, en *Calidad en la Educación* No. 50, pp. 49-82. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071845652019000100040&lang=es

- BBC News (2019) “Cartilla Moral de AMLO: qué es el libro que distribuye el gobierno de México”. Recuperado en: https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina 46869806.

- Cámara de Diputados (2023) *Ley General de acceso de las mujeres a una vida libre de violencia*. Diario Oficial de la Federación. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGAMVLV.pdf.

- Celis, Z. (2011) “Los libros de texto gratuitos en México. Vigencia y perspectivas. Congreso Nacional de Investigación Educativa. Política y Gestión”. Documento.

- Cruz, F. (2019) *Los libros de texto gratuitos a sesenta años de la creación de la comisión nacional de libros de texto gratuitos*. Boletín de la Biblioteca Nacional de México. Núm. 2. https://boletinbnm.iib.unam.mx/index.php/BBNM/article/view/249

- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M. y Varela-Ruiz, M. (2013). *La entrevista, recurso flexible y dinámico.* Investigación en Educación Médica. Recuperado de: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000300009

- Díaz, M. (1988) *Socialización, Sociabilización y Pedagogía*. Universidad Nacional de Colombia. https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/28360

- Diez E. y Mirón D. (2004) *Una paz femenina. Manual de Paz y Conflictos*. Granada, España.

- Dirección de Desarrollo Curricular para la Educación Primaria (2024). *Igualdad de Género*. Ética, Naturaleza y Sociedad. Cuadernos de apoyo curricular para la

práctica docente. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/08/Igualdad-de-genero-Fase-3-4-Y-5.pdf

- Dirección General de Materiales Educativos de la Secretaría de Educación Pública (2024). *Proyectos Comunitarios Sexto Grado*. CONALITEG. https://libros.conaliteg.gob.mx/2024/P6PCA.htm?#page/1

- Dorta, A. (2018) *Perspectiva de género en Educación Física: Alternativas para su desarrollo.* Escuela de Doctorado y Estudios de Posgrado. Universidad de la Laguna.

- Giroux, H. (1983). Teoría y resistencia en la educación. https://biblioteca.colegioblancagraciela.com.ve/wp-content/uploads/2022/10/Henry-A-Giroux-Teoria-y-resistencia-en-educacion.pdf

- González, R., Miguez, M., y Rivera, A. (1999) "Género y currículum en la educación básica", en *Géneros* No. 19, vol. 7. https://biblat.unam.mx/ca/revista/generos/articulo/genero-y-curriculum-en educacion-basica

- Filgueira, F. (1997) "El nuevo modelo de prestaciones sociales en América Latina: eficiencia, residualismo y ciudadanía estratificada." http://www.scielo.edu.uy/scieloOrg/php/reflinks.php?refpid=S1688-499X201000010000500008&lng=pt&pid=S1688-499X2010000100005

- Fleitas, J. (2019) "El género en las clases de Educación Física: ¿Inclusión o diferenciación?". Memoria Académica, 13 Congreso Argentino de Educación.

- García J., Becerril, A. y Hernández, C. (2019) "Alumnas tranquilas: una categoría social para analizar la participación de las estudiantes en la escuela desde un enfoque de género", en *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*. Vol.18, No. 38, pp. 41-54
.
- Glick, P., y Fiske, S. T. (1996). The ambivalent sexism inventory: differentiating hostile and benevolent sexism. https://www.researchgate.net/publication/232548173_The_Ambivalent_Sexism_Inventory_Differentiating_Hostile_and_Benevolent_Sexism

- Graña, F. (2006) "Una revisión de estudios recientes: Igualdad formal y sexismo real en la escuela mixta", en *Revista en Ciencias Sociales*. https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/6755/1/RCS_Gra

%c3%b1a_2006n23.pdf

- González, B. (1999) “Los estereotipos como factor de socialización en el género”, en *Comunicar*. No. 12. https://www.redalyc.org/pdf/158/15801212.pdf

- Itatí, A. (1991) *Socialización de género en la escuela primaria*. Universidad Nacional de Luján. 177 – 187. https://scholar.google.es/scholar?start=60&q=socializaci%C3%B3n+primaria&hl=es&as_sdt=0,546

- Jiménez, E., Monforte, E., Alcalá, M. (2023) “Currículum oculto del género desde la mirada docente: Libros de texto”, en *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social.* http://200.23.113.51/pdf/20028.pdf

- Kuri, G. (2011) “Los libros de texto gratuitos en la promoción de la equidad de oportunidades educativas y la integración sociocultural de México”, en Revista Mexicana de Investigación educativa. Vol.16. No .49.

- Llanos, D. (2014). *Socialización escolar. Espacios de socialización de niños, niñas y adolescentes en el Centro del Muchacho Trabajador.*

- López, I. (2016) *Sexismo y roles de género en jóvenes y su relación con los contextos de socialización*. Madrid. https://repositorio.comillas.edu/xmlui/handle/11531/13386.

- Manzanilla, H.,Navarrete, Z y López, A. (2024) “Análisis de los Libros de Texto Gratuitos de nivel secundaria en el marco de la Nueva Escuela Mexicana. El caso de los saberes y el pensamiento crítico” en *Diálogos sobre la Educación* N.30.

- Martínez V. (2001) *Género, paz y discurso. Filosofía para hacer las paces*. Icaria Editorial. Barcelona, España.

- Martínez V. (2010) *Cultura de paz y educación para la ciudadanía*. Democracia y Ciudadanía.

- Martínez C. y Mirón D. (2000) *La paz desde la perspectiva de los estudios de género: una aportación fundamental para construir un mundo más igualitario, justo y pacífico. Cultivar la paz: perspectivas desde la Universidad de Granada*

- Merma, G., Molina, D. y Sauleda, L. (2022) “El sexismo en los estudiantes de Educación Secundaria”, en *Revista de Ciencias Sociales*, Vol. 7., No. 7. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/113205/1/MermaMolina_etal_2020_RevCCSoc.pdf

- Muñoz, J. (2009) “La importancia de la socialización en la educación actual”, en

Revista Innovación y Experiencias No. 45. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_14/JOSE%20MARIA_MUNOZ_1.pdf

- Moya-Díaz, I. y De-Juanas, A. (2022). Construcción de una escala sobre igualdad de género percibida en la escuela. Revista de Psicología y Educación, 17(1), 1-20. https://doi.org/10.23923/rpye2022.01.213

- Mollo, S. (S/F). Participation de recule a la formation culturelle de l'enfant" Images de la culture, p. 53.

- Nava, D. y López, M. (2010) “Educación y discriminación de género. El sexismo en la escuela primaria. Un estudio de caso en Ciudad Juárez”, en *El Cotidiano* No. 164, pp. 47-52. https://www.redalyc.org/pdf/325/32515894007.pdf.

- Oliveira,V., Name, E., y Leal, L. (2010) *Agentes de la socialización: influencia de la familia y la escuela en la elección de carrera.* Universidad de São Paulo. N.19.V.VII. São Paulo. Brasil. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-75272010000200003

- ONU (1979) *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer.* Depositario ONU.https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention elimination-all-forms-discrimination-against-women

- Organization of American States (1994) *Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer*. Departamento de Derecho Internacional. https://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-61.html

- Ornelas, C. (1995). El Sistema Educativo Mexicano. La transición de fin de siglo. Fondo de Cultura Económica.

- Ornerlas, C. (2021). Cartilla Moral y política educativa. https://www.excelsior.com.mx/opinion/carlos-ornelas/cartilla-moral-y-politica-educativa/1323592

- Ortiz, F. (2002) *Currículum oculto y género*. Universidad Pedagógica Nacional. http://200.23.113.51/pdf/20028.pdf

- Piedra J., García, R., Latorre, Á. y Quiñones, C. (2013) “Género y educación física. Análisis de buenas prácticas coeducativas”, en *Revista de Currículum y Formación de profesorado*. Vol.17, No.1.

- Piedra, M. (2021) “Currículum oculto y no tan oculto del género en la educación

superior", en *Reflexiones* Vol. 101, núm. 2. https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/reflexiones/article/view/45869

- Piza Burgos, N. D., Amaiquema Marquez, F. A., & Beltrán Baquerizo, G. (2019) "Métodos y técnicas en la investigación cualitativa. Algunas precisiones necesarias", en *Revista Conrado*, 15(70), pp. 455-459. http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado

- Pérez, C. (2017) *El cuento como recurso educativo*. Universidad de la Laguna. Recuperado de https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/5146/El%2520cuento%2520como%2520recurso%2520educativo..pdf%3Fsequence%3D1&ved=2ahUKEwjDn-eW9K-LAxXAH0QIHZVDB_kQFnoECDAQAQ&usg=AOvVaw1792xfn4ixC176JiPDw1TP

- Quecedo, R. y Castaño, C. (2002) "Introducción a la metodología de investigación cualitativa", en *Revista Psicodidáctica* Núm. 14. Recuperado de: https://www.redalyc.org/pdf/175/17501402.pdf.

- Ramirez- Elias, A. y Arbesu- García, M. (2019) El objeto de conocimiento en la investigación cualitativa: un asunto epistemológico https://www.redalyc.org/journal/3587/358763253009/358763253009.pdf

- Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza (2009) "La socialización en la familia y la educación en valores". Federación de Enseñanza de CC.O.O de Andalucía.N.4.47

- Rodríguez, Y., Lameiras, M., Carrera, M. V., & Faílde, J. M. (2010). Evaluación de las actitudes sexistas en estudiantes españoles/as de educación secundaria obligatoria. https://revistas.usb.edu.co/index.php/Psychologia/article/view/1155

- Santos, M. (1992) *Currículum Oculto y construcción del género*. Cátedra UNESCO.https://catedraunescodh.unam.mx/catedra/CONACYT/08_EducDHyMediacionEscolar/Contenidos/MODULOS/Sesion_7/Contenidos/1_curriculum.oculto.y.construccion.del.genero.en.la.escuela%20Santos%20Guerra.pdf

- Schelmelkes, S. (1999). "Géneros prófugos. Feminismo y educación" de Sylvia Schmelkeshttp://www.scielo.edu.uy/scieloOrg/php/reflinks.php?refpid=S1688-499X201000010000500008&lng=pt&pid=S1688-499X2010000100005

- Segovia, R. (1976). La Politización del Niño Mexicano. https://www.cervantesvirtual.com/obra/la-politizacion-del-nino-mexicano

- Serrano, I. (2019). Libros que dejan huella. https://ivanbien.com/2019/07/08/libros-que-dejan-huella/

- SEP (2009) *Abriendo Escuelas para la Equidad. Guía práctica.* http://cedoc.inmujeres.gob.mx/lgamvlv/aepe_guia.pdf

- SEP (2021) *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf

- SEP (2023) *Plan de estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria* - Anexo. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/792397/plan_de_estudio_para_la_educacion_preescolar_primaria_secundaria_2022.pd

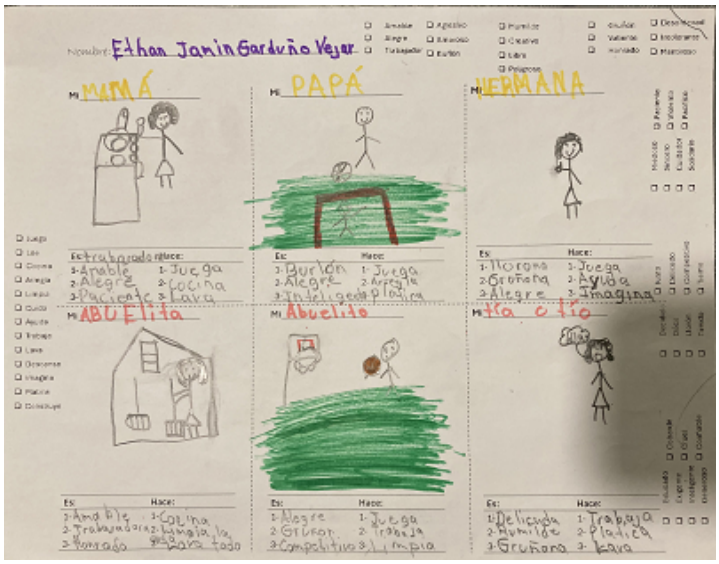
- Teisserenc A. (2016) *Chicas delicadas y chicos fuertes. Relaciones de género en siete centros educativos de Fe y Alegría en Ecuador*. Saberes andantes. Género y Educación. Vol. 1., No. 1. https://saberesandantes.org/index.php/sa/article/view/5/6

- Watson, H. y Camacho, L. (2015). “Acercamiento al proceso de socialización de la población infantil Cabécar de Chirripó”, en *Revista Actualidades Investigativas* en Educación. Vol.15, No.2, pp.1-30. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44738605001

- Yubero, S. (s/f) “Socialización y aprendizaje social”, en *Psicología Social, Cultura y Educación*. Cap. 24tf

Anexos

1. Instrumento de aplicación



2. Guía de entrevista

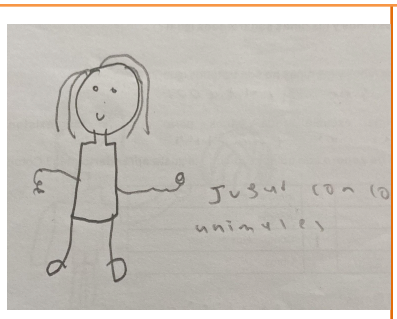
Parte	Preguntas
	Edad Sexo Lugar de procedencia Experiencia docente (años/pública/privada) Escuela de procedencia Escolaridad
1	1. ¿Qué opina sobre la igualdad de género? 2. ¿Considera que existen estereotipos que afecten a las niñas? ¿a los niños? ¿Cómo cuáles? 3. ¿Cómo valora que a las mujeres se les asigne un rol diferente que, a los hombres en casa, en su apariencia o en su conducta en público y privada? 4. ¿Usted considera que la escuela favorece una postura de igualdad entre hombres y mujeres? ¿De qué manera contribuye? si no ¿por qué? 5. ¿Qué es lo que más valora usted del comportamiento de una niña? ¿Qué es lo que más valora del comportamiento de un niño? 6. En las actividades artísticas y de festividades ¿Qué papeles suelen asignarse a las niñas y cuales a los niños?
	7. En sus clases ¿se ha llegado a abordad de forma abierta el tema de sexualidad o se ha indicado omitirlo?

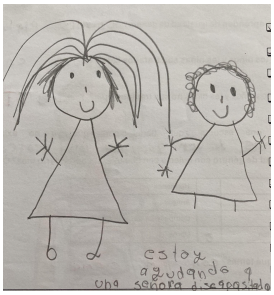
2	8. ¿Se menciona abiertamente que hombres y mujeres deben realizar las mismas actividades en casa, trabajo, escuela? O ¿tienen indicaciones de no abordar ese tema? 9. Si llegan casos donde los niños dicen ser mejores que las mujeres y niñas se consideran más débiles que los hombres ¿los puedes corregir o recurres a otro método? 10. ¿Considera que la escuela tiene la responsabilidad de cambiar las formas de comportarse?
3	11. Los libros de texto plantean que se trate por igual a hombres y mujeres ¿Usted considera que estos libros podrían generar un cambio en el corto y mediano plazo en la conducta de los niños y niñas? 12. ¿Usted cree que las escuelas y los maestros cuenten con las herramientas pedagógicas y la disposición para incorporar las premisas de igualdad de género? 13. Desde su punto de vista ¿Los libros son herramientas que ayuden a fortalecer el tema de la igualdad entre niños y niñas? 14. En la NEM se propone que se reconozca en el aula la diversidad sexual y la igualdad de género ¿Consideras que va a tener un gran impacto o será marginal en la cultura de las y los alumnos? 15. ¿Qué considera que se debería mejorar en los libros de texto para que sean herramientas adecuadas para la enseñanza de igualdad de género? 16. ¿Qué herramientas serían ideales para enseñar a niños y niñas a verse como iguales y a disminuir las desigualdades de género?

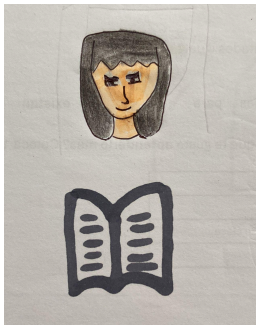
3. Expectativas niñas y niños estereotipos

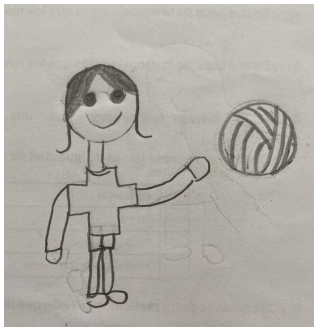
Lugar	Niñas	Lugar	Niños
1	Alegre	1	Trabajador
2	Trabajador	2	Valiente
3	Amable		Alegre
4	Sincera		Educado
5	Inteligente	3	Amable
	Educada	4	Competitivo
	Honrada		Cuidador
6	Desordenada		Generoso
	Decidida		Inteligente
	Tímida		
	Llorona		
	Valiente		
	Confiable		
	Solitaria		

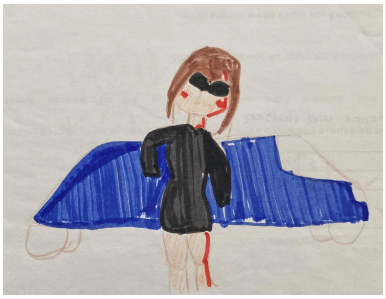
4. Representaciones gráficas de expectativas niñas

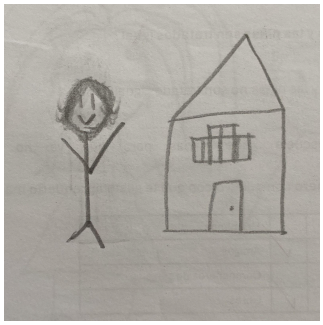








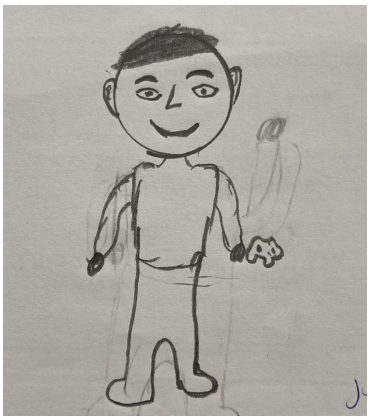


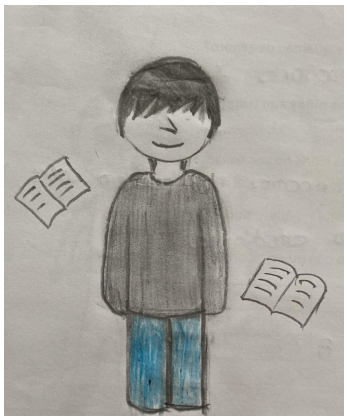


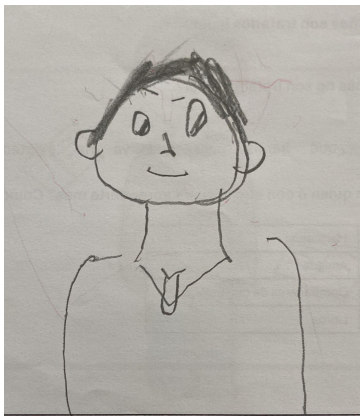
5. Tabla de actividades: roles de niñas y niños

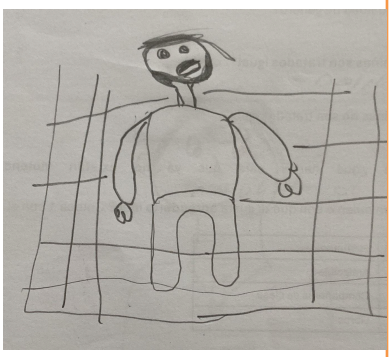
Lugar	Niñas	Lugar	Niños
1	Leer	1	Estudiar
2	Cocinar	1	Trabajar
3	Jugar	2	Ayudar
	Estudiar	2	Cuidar
4	Limpiar	3	Limpiar
5	Trabajar	4	Arreglar
6	Ayudar		Platicar
7	Descansar		Lavar
			Jugar
			Leer
			Cocinar
			Imaginar

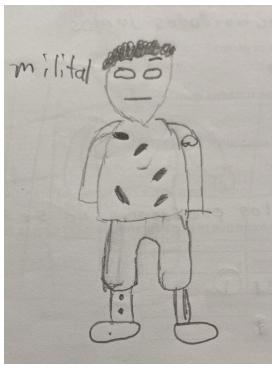
6. Representaciones gráficas de expectativas niños











7. Percepción de niñas sobre mujeres

Lugar	Mujer es	Lugar	Mujer hace:
1	Alegre	1	Cocina
2	Amable	2	Limpia
3	Valiente		Plática
4	Trabajadora	3	Lee
5	Humilde	4	Lava
	Amorosa		Cuida
6	Confiable		Juega
	Creativa	5	Trabaja
7	Honrada	6	Ayuda
8	Libre	7	Arregla
	Sincera	8	Juega
	Inteligente	9	Construye
	Gruñona		Imagina
9	Miedosa	10	Dormir
	Generosa		Descansa
10	Cuidadora		
	Justa		

	Decidida	
11	Burlona	
	Paciente	
	Delicada	
	Solidaria	
	Educada	
	Agresiva	
	Amorosa	
	Cariñosa	
	Llorona	
	Mentirosa	

8. Percepción de niñas sobre hombres

Lugar	Hombre es:	Lugar	Hombre hace:
1	Trabajador	1	Trabajo
2	Alegre	2	Ayuda
3	Gruñón	3	Descansa
4	Amable	4	Limpia
5	Amoroso		Juega
6	Valiente	5	Cuida
	Inteligente		Platica
7	Cuidador		Cocina
8	Llorón	6	Lee
	Burlón	7	Construye
	Educado	8	Arregla
	Tímido		
	Exigente		
	Libre		
	Agresivo		
	Desordenado		
	Honrado		
	Justo		
	Tierno		
	Delicado		
	Confiable		
	Generoso		
	Violento		
	Pacifico		
	Sincero		

9. Percepción de niños sobre mujeres

Lugar	Mujer es:	Lugar	Mujer hace:
1	Alegre	1	Cocina
2	Amable	2	Trabaja
3	Trabajadora		Lava
4	Paciente	3	Descansa
5	Humilde		Juega
	Amorosa	4	Limpia
	Gruñona	5	Ayuda

	Valiente		Cuida
6	Cuidadora	6	Platica
	Tierna	7	Lee
	Delicada	8	Plancha
7	Confiable		Arregla
	Creativa		Imagina
	Pacifica		
	Tímida		
	Inteligente		
	Burlona		
	Miedosa		
	Llorona		
	Honrada		

10. Percepción niños sobre hombres

Lugar	Hombre es:	Lugar	Hombre hace:
1	Trabajador	1	Juega
2	Amable	2	Trabaja
	Alegre	3	Platica
3	Burlón	4	Ayuda
	Inteligente		Cuida
4	Valiente	5	Arregla
5	Humilde	6	Descansa
	Amoroso		Limpia
6	Confiable		Lee
	Exigente	7	Construye
	Creativo		Juega
6	Miedoso	7	Imagina
7	Mentiroso	8	Cocina
	Llorón		Lava
	Educado	9	Ayuda
	Cobarde		
	Honrado		
	Gruñón		
8	Tímido		
	Pacifico		
	Justo		
	Delicado		
	Sincero		
	Competitivo		
	Decido		
	Cuidador		
	Paciente		
	Generoso		

11. Percepción sobre mamá: estereotipo

Mamá es:			
Lugar	**Niñas**	**Lugar**	**Niños**
1	Valiente	1	Alegre
	Amable	2	Amable

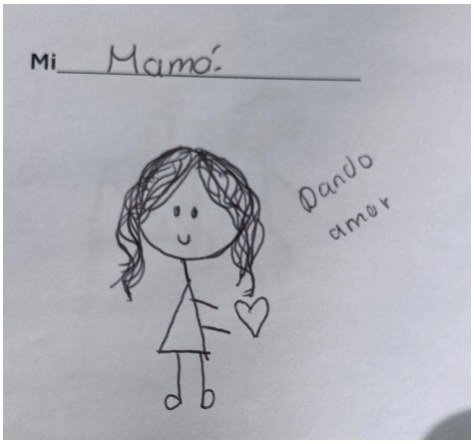
2	Trabajadora	3	Paciente
3	Alegre		Trabajadora
4	Amorosa	4	Amorosa
	Creativa	5	Confiable
5	Humilde		Humilde
6	Burlona		Tierna
	Confiable		Creativa
	Honrada		Gruñona
	Inteligente		Valiente
			Cuidadora

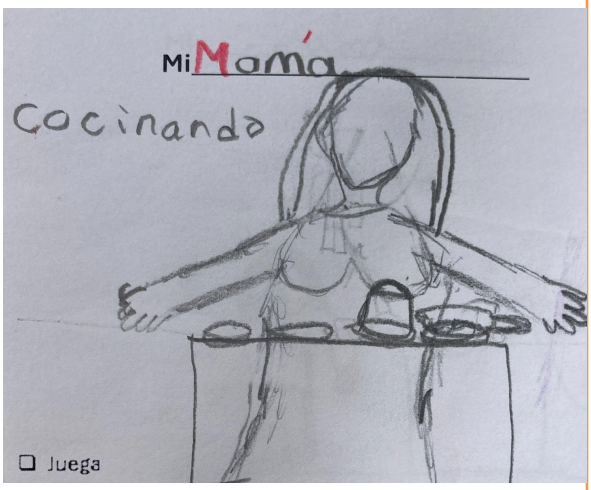
12. Percepción sobre mamá: rol

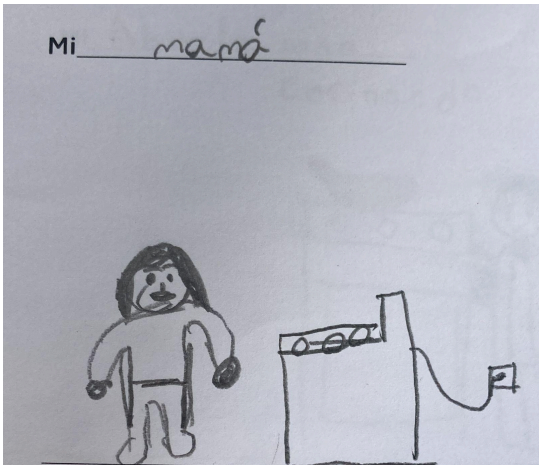
Mamá hace:			
Lugar	**Niñas**	**Lugar**	**Niños**
1	Cocina	1	Cocina
2	Limpia	2	Lava
	Trabaja	3	Trabaja
3	Cuida	4	Limpia
4	Lava	5	Descansa
5	Lee	6	Cuida
6	Platica		Platica
7	Duerme		Arregla
	Arregla		Juega
	Juega		

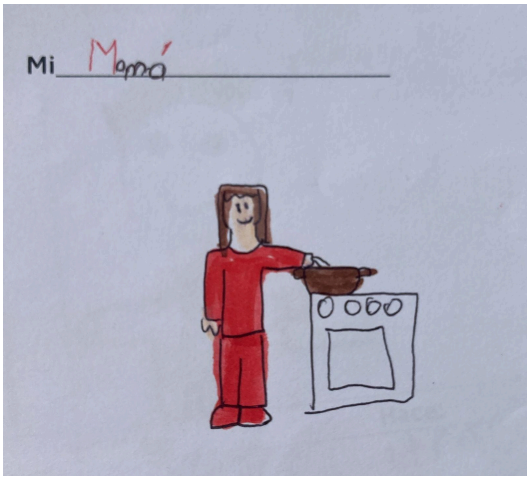
13. Representaciones gráficas de mamá

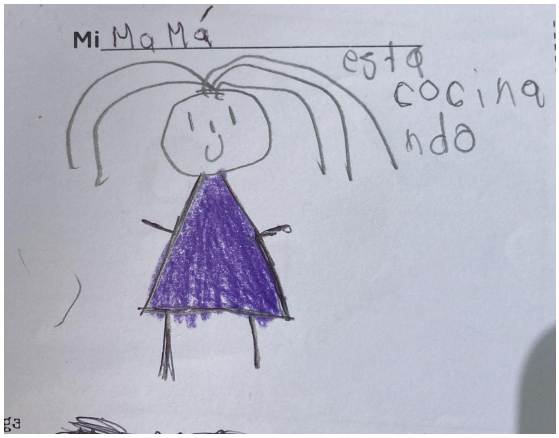
Mi MAMÁ


Mi Mamá
Dando amor


Mi Mamá
Cocinando
❑ Juega

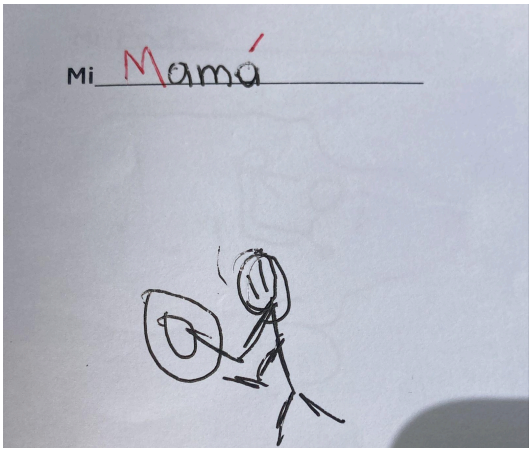

Mi mamá


Mi Mamá


Mi MaMá
esta
cocina
ndo

Mi Mamá
esta
lavando
ega

Mi mamá



14. Percepción sobre papá: estereotipo

Papá es:			
Lugar	Niñas	Lugar	Niños
1	Trabajadora	1	Trabajadora
2	Inteligente	2	Amable
3	Alegre	3	Humilde
	Amable	4	Amorosa
	Valiente	5	Valiente
	Amorosa		Inteligente
	Educada		Creativa
	Exigente		Alegre
4	Gruñona	6	Honrada
	Burlona		Burlona
	Sincera		Pacífica
	Honrada		Cuidadora
	Confiable		
	Cuidadora Justa		

15. Percepción de papás: rol

Papá hace			
Lugar	**Niñas**	**Lugar**	**Niños**
1	Trabajo	1	Trabaja
2	Descansa	2	Juega

	Limpia	3	Arregla
3	Ayuda	4	Ayuda
4	Cocina		Cuida
	Cuida	5	Descansa
5	Construye		Lava
	Arregla	6	Construye
	Juega		Ayuda
	Lee		Platica

16. Representaciones gráficas de papás

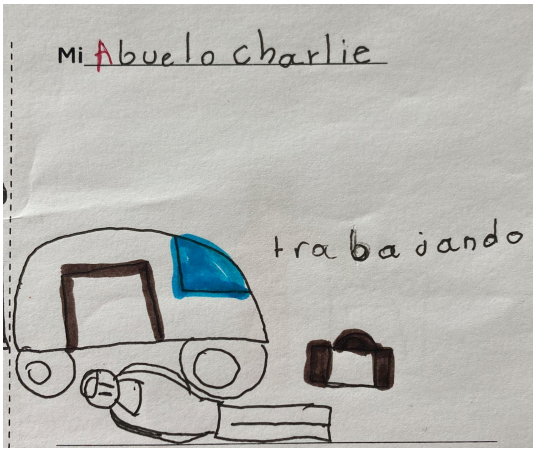
17. Percepción sobre abuelo: estereotipo

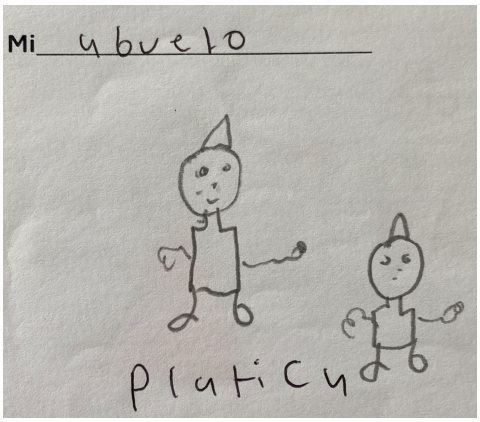
Abuelo es			
Lugar	**Niñas**	**Lugar**	**Niños**
1	Trabajadora	1	Trabajadora
	Amable		Alegre
	Alegre	2	Inteligente
2	Cuidadora	3	Competitiva
	Generosa		Gruñona
	Pacífica		Confiable
	Valiente		Sincero
	Libre		Amable
	Gruñona		Generoso
			Decidido

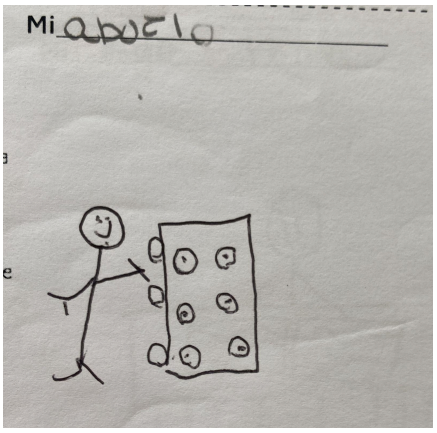
18. Percepción del abuelo: rol

Abuelo hace:			
Lugar	**Niñas**	**Lugar**	**Niños**
1	Trabaja	1	Trabaja
	Construye	2	Limpia
	Ayuda	3	Construye
	Cuida		Cuida
2	Arregla	4	Lee
	Platica		Platica
	Lee		Ayuda
	Limpia		Arregla
			Cocina
			Juega
			Descansa

19. Representación gráfica de abuelo







20. Percepción sobre abuela: estereotipo

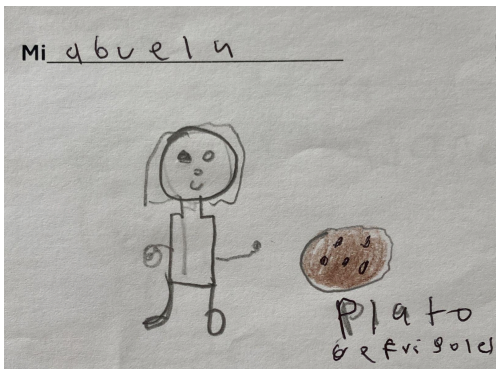
Abuela es:			
Lugar	Niñas	Lugar	Niños
1	Alegre	1	Trabajadora
	Amable		Descansa
2	Humilde	2	Humilde
	Decidida		Cuidadora
	Miedosa		Honrada
	Valiente		Amable
	Cuidadora		
	Honrada		
3	Sincera		
	Amorosa		
	Solidaria		
	Agresiva		

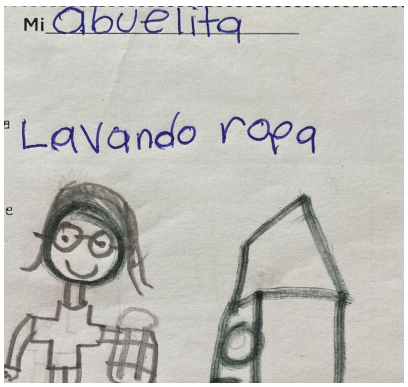
	Mentirosa	
	Paciente	

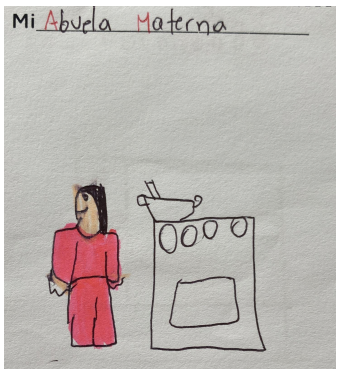
21. Percepción abuela: rol

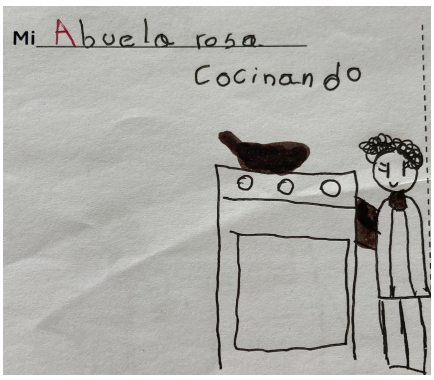
Abuela hace			
Lugar	**Niñas**	**Lugar**	**Niños**
1	Cocina	1	Cocina
2	Lava	2	Cuida
3	Cuida		Ayuda
4	Limpia	3	Limpia
	Arregla		Lee
	Platica		Trabaja
5	Descansa		Lava
	Ayuda		Descansa

22. Representación gráfica abuela







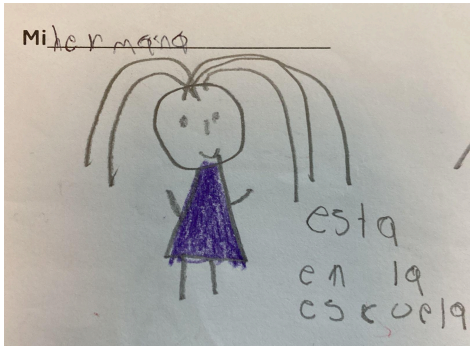


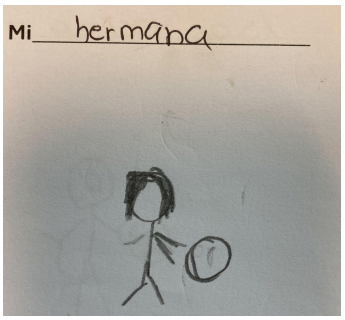
22. Percepción de hermana

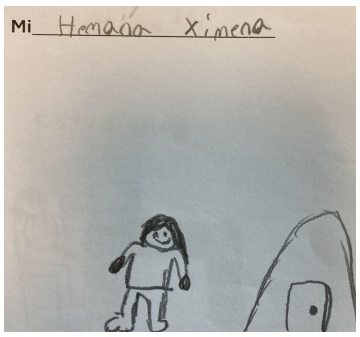
Hermana hace			
Lugar	**Niñas**	**Lugar**	**Niños**
1	Lee	1	Descansa
2	Platica		Juega
	Cocina	2	Lee
	Juega		Platica
3	Limpia		Ayuda
	Ayuda	3	Limpia
4	Trabaja		Imagina
	Cuida		Cuida
	Juega		Cocina
			Juega

Hermana es			
Lugar	**Niñas**	**Lugar**	**Niños**
1	Alegre	1	Alegre
2	Gruñona	2	Amable
3	Amable		Valiente
	Creativa	3	Tímida
	Valiente		Paciente
4	Libre		Miedosa
	Miedosa		Gruñona
	Llorona		Pacífica
	Amorosa		Amorosa
	Confiable		Burlona
	Inteligente		Llorona
	Delicada		Inteligente

23. Representaciones gráficas hermanas





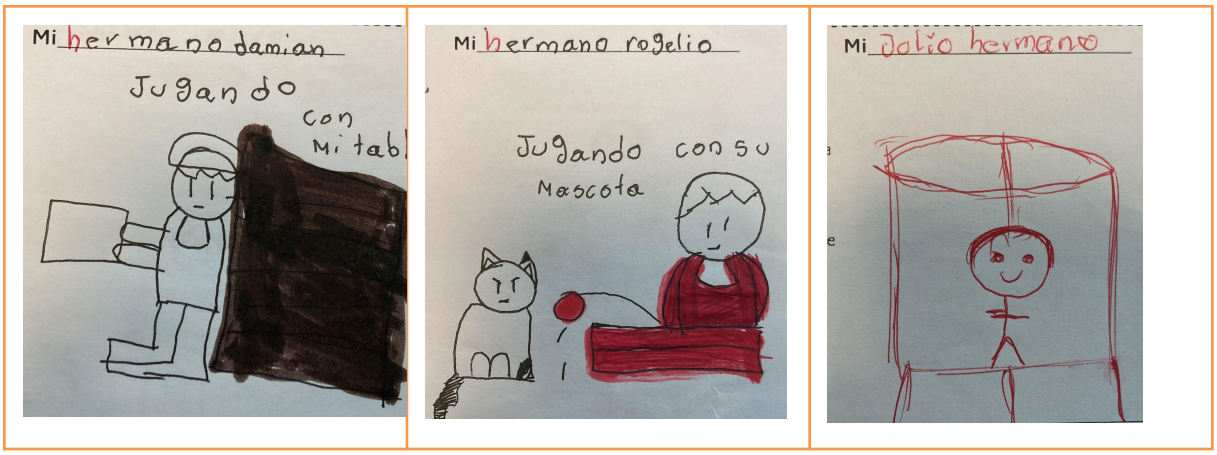


24. Percepción de hermano

Hermano hace			
Lugar	**Niñas**	**Lugar**	**Niños**
1	Ayuda	1	Juega
2	Trabajo	2	Lee
3	Juega	3	Platica
	Cuida		Cocina
	Platica		Limpia cuida
	Duerme		Ayuda
	Descansa		Imagina

Hermano es			
Lugar	**Niñas**	**Lugar**	**Niños**
1	Trabajador	1	Valiente
	Llorón	2	Paciente
	Tímido		Llorón
	Gruñón		Alegre
2	Delicado		Confiable
	Violento		Miedoso
	Tierno		Creativo
	Cuidador		Cobarde
	Desordenado		Tímido
	Valiente		Exigente
			Justo

25. Representaciones gráficas hermano



26. Percepción amigos

Lugar	Amigo es	Lugar	Amigo hace
1	Burlón	1	platica
2	Inteligente		Juega
	Exigente	2	Ayuda
	Mentiroso	3	Limpia
3	Cobarde		Imagina
	Amable		Cuida
	Educado		Trabaja
	Gruñón		Descansa
	Miedoso		Lee
	Alegre		
	Confiable		
	Valiente		
	Delicado		

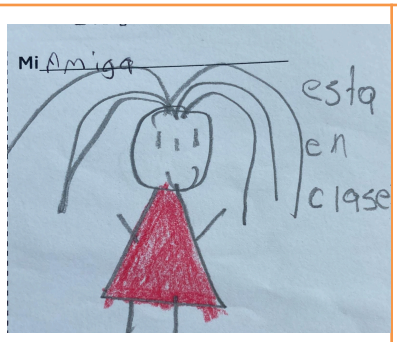
27. Representación gráfica amigos

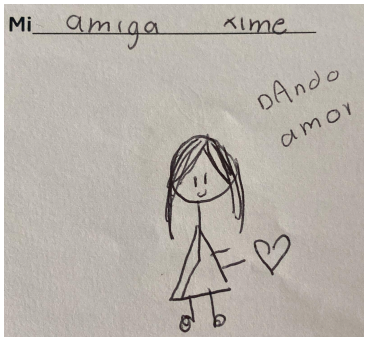
28. Percepción amigas

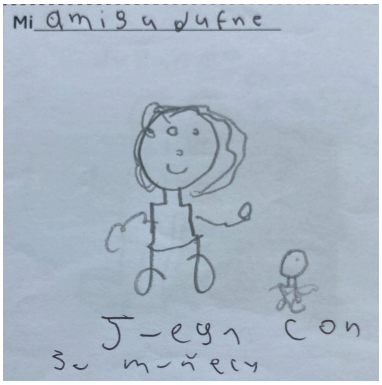
Lugar	Amiga es	Lugar	Amiga hace
1	Alegre	1	Lee
2	Valiente		Juega
3	Humilde	2	Platica
	Amorosa		Limpia
	Libre	3	Cocina
	Sincera		Juega
	Amable	4	Ayuda
5	Creativa		Lava

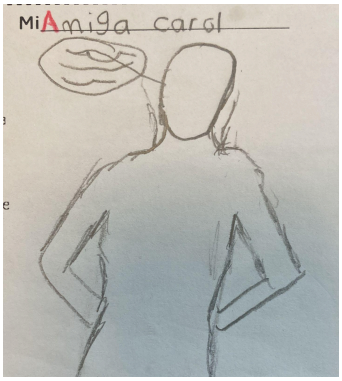
	Inteligente	
	Honrada	
	Confiable	
	Educada	
	Gruñona	

29. Representación gráfica amigas

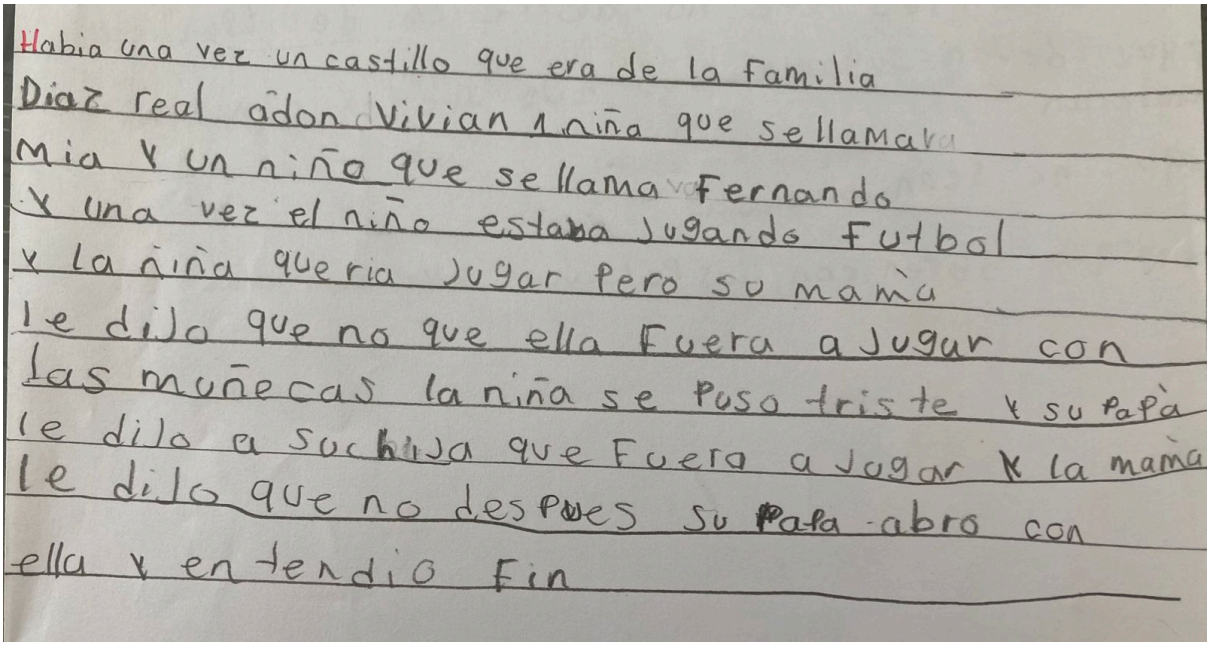




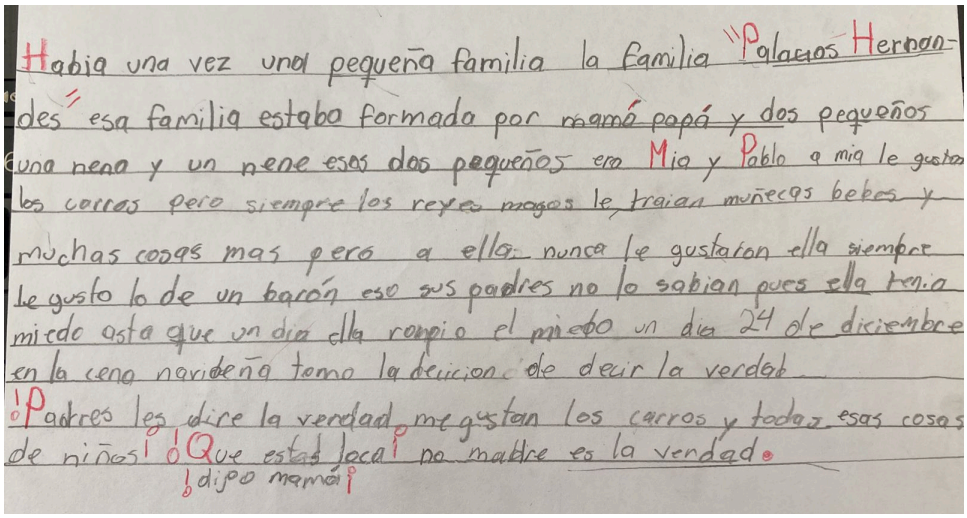




30. Cuento 1

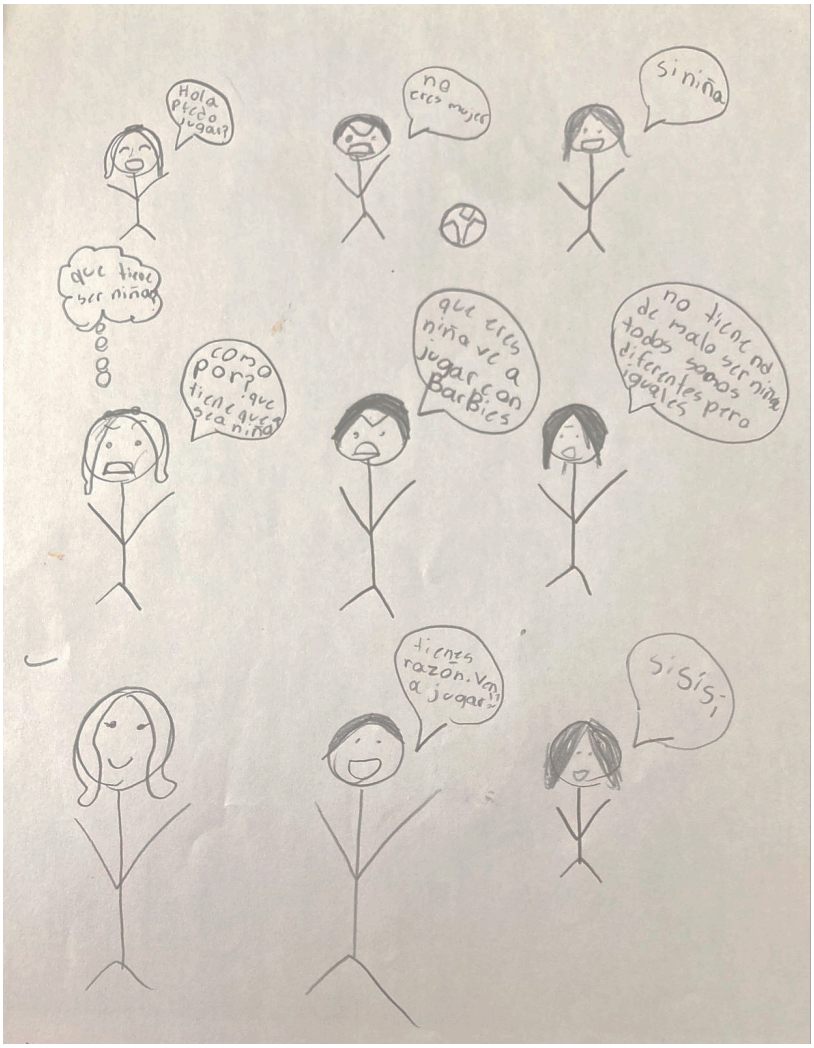

Habia una vez un castillo que era de la Familia
Diaz real adon vivian 1 niña que se llamaba
Mia y un niño que se llama Fernando
y una vez el niño estaba Jugando Futbol
y la niña queria Jugar pero su mamà
le dijo que no que ella Fuera a Jugar con
las muñecas la niña se Puso triste y su Papà
le dijo a su hija que Fuera a Jugar y la mama
le dijo que no despues su Papa abro con
ella y entendio Fin

31. Cuento 2


Habia una vez una pequeña familia la familia "Palacios Hernandes" esa familia estaba formada por mamá papá y dos pequeños una nena y un nene esos dos pequeños era Mia y Pablo a mia le gustaban los carros pero siempre los reyes magos le traian muñecas bebes y muchas cosas mas pero a ella nunca le gustaron ella siempre le gusto lo de un barón eso sus padres no lo sabian pues ella tenia miedo asta que un dia ella rompio el miedo un dia 24 de diciembre en la cena navideña tomo la decicion de decir la verdad
¡Padres les dire la verdad me gustan los carros y todas esas cosas de niños! ¡Que estas loca! no madre es la verdad.
¡dijo mamá!

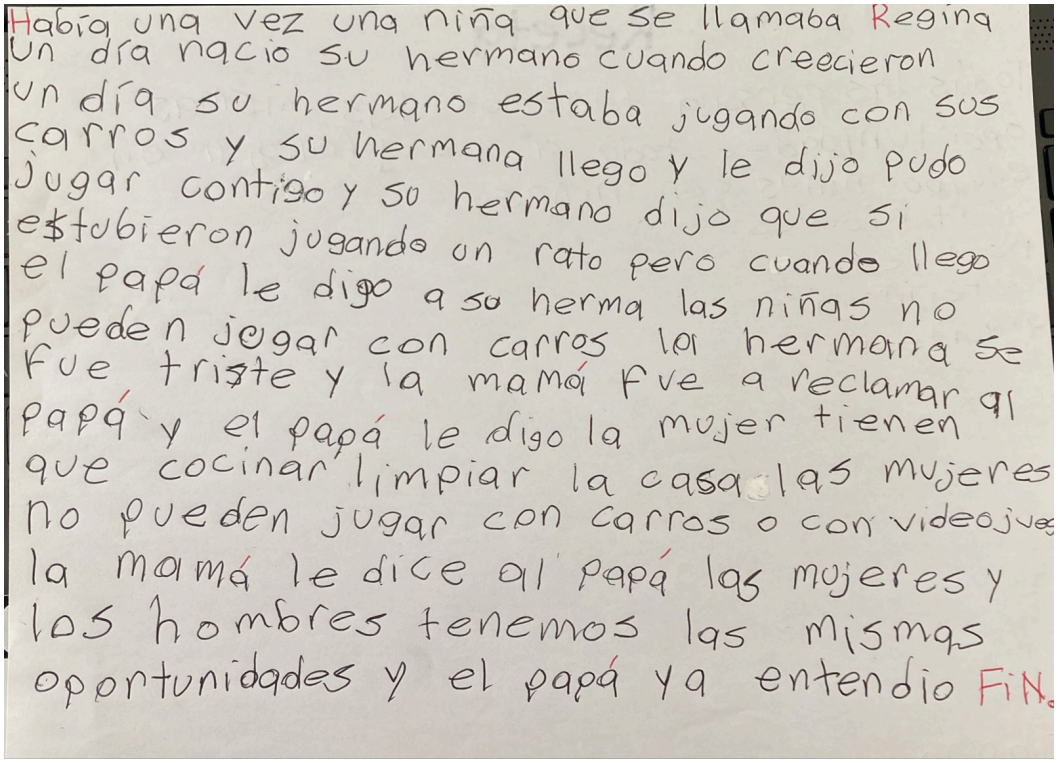
32. Cuentos presencia de agentes resistentes al cambio

Había una vez una familia que tenía 2 hijos el niño mayor le gustaba el ballet y la niña pequeña el fútbol sus 2 padres estaban en contra, su papá dijo el ballet es para niñas no te tiene que interesar eso es de nenitas, y su mamá le dijo a la niña ¡Quee como te puede gustar el fútbol eso es para niños! los 2 niños estaban en desacuerdo, la mañana siguiente los pequeños fueron al colegio, sus maestros les enseñaron acerca de la igualdad ellos entendieron que lo que sus papás dijeron estaba mal, ellos llegaron a su casa le explicaron todo a sus padres ellos entendieron, la niña hoy en días una de las mejores futbolista, y el niño esta de gira gracias al ballet.

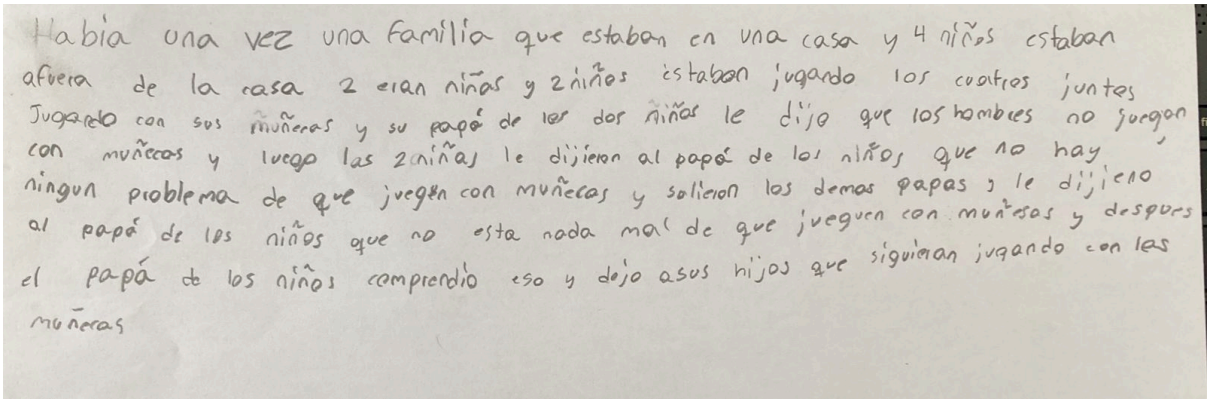

Hola ¿Puedo jugar?
no creo mujer
Si niña
que tiene ser niña
como por ¿que tiene que ser niña
que eres niña ve a jugar con Barbies
no tiene nada de malo ser niña todos somos diferentes pero iguales
tienes razon. Vamos a jugar
Si Si Si

Era se una vez un niño que se llama pedrito pero un dia llego a la escuela una niña y pedrito no la tomo en cuenta pero pedrito tenia un partido en el equipo era de puros hombre pero entro la niña nueva que se llama-va sofia pedrito era el capitan del equipo y la mando a la banca pero uno deso equipo se lecione y pedrito sin otro absion llamo a sofia y sofia empezo a meter muchos goles y ganaron y pedrita la acepto.

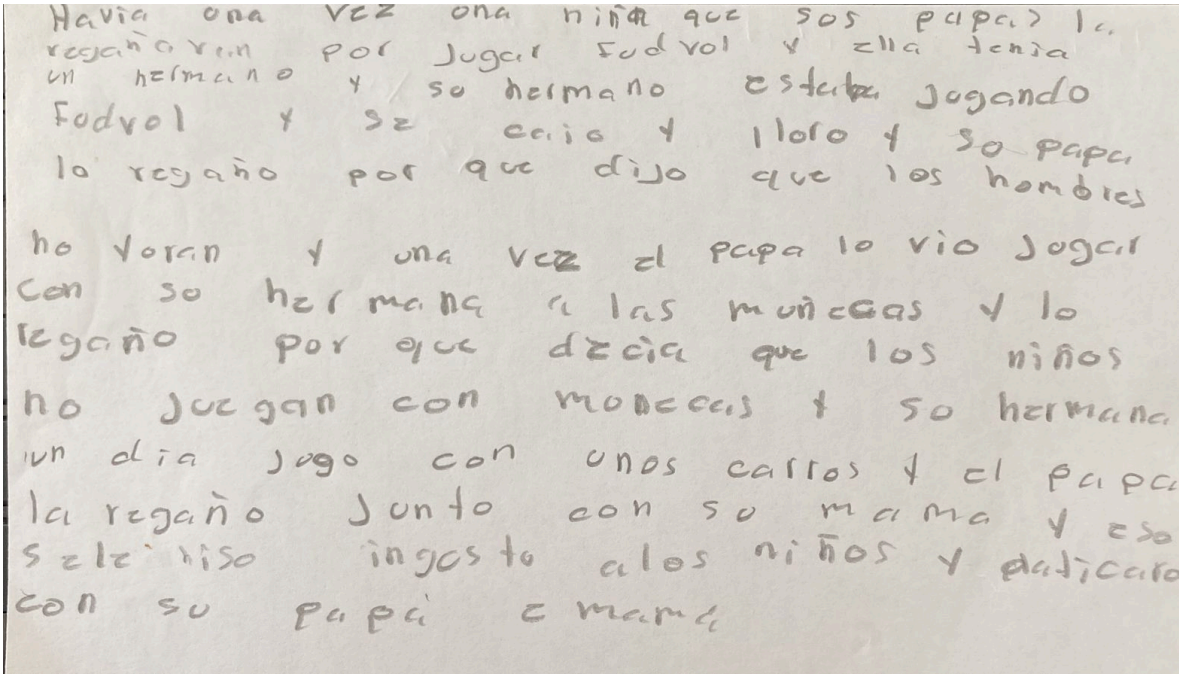
33. Cuentos diálogo y diferencia de actividades



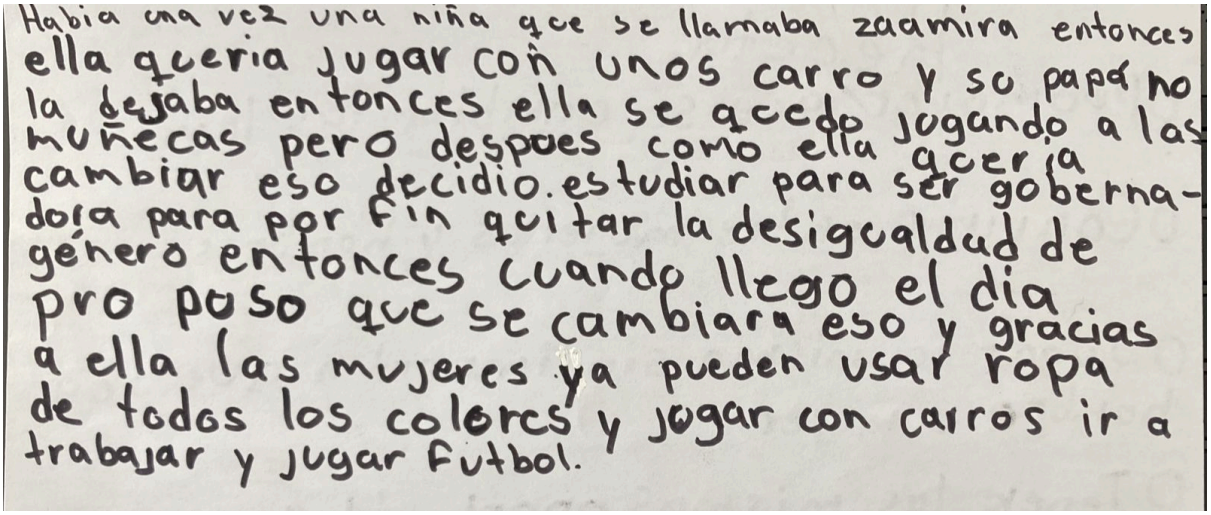
Habia una vez una niña que se llamaba Regina
Un dia nacio su hermano cuando creecieron
un dia su hermano estaba jugando con sus
carros y su hermana llego y le dijo pudo
jugar contigo y su hermano dijo que si
estubieron jugando un rato pero cuando llego
el papá le digo a su herma las niñas no
pueden jugar con carros la hermana se
fue triste y la mamá fve a reclamar al
papá y el papá le digo la mujer tienen
que cocinar limpiar la casa las mujeres
no pueden jugar con carros o con videojue
la mamá le dice al papá las mujeres y
los hombres tenemos las mismas
oportunidades y el papá ya entendio FiN.

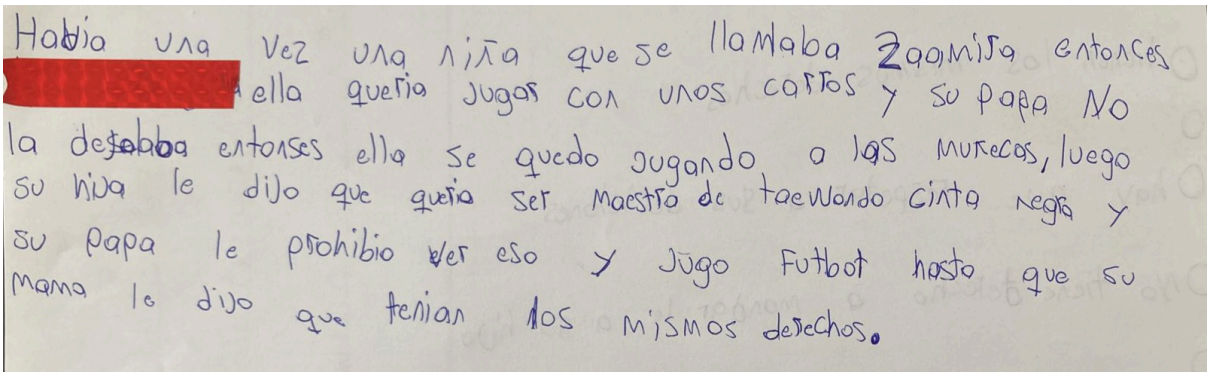


Habia una vez una familia que estaban en una casa y 4 niños estaban
afuera de la casa 2 eran niñas y 2 niños estaban jugando los cuatros juntos
Jugaedo con sus muñecas y su papá de los dos niñas le dijo que los hombres no juegan
con muñecas y luego las 2 niñas le dijieron al papá de los niños que no hay
ningun problema de que juegen con muñecas y salieron los demas papas y le dijieno
al papá de los niños que no esta nada mal de que jueguen con muñecos y despues
el papá de los niños comprendio eso y dejo asus hijos que siguieran jugando con las
muñecas

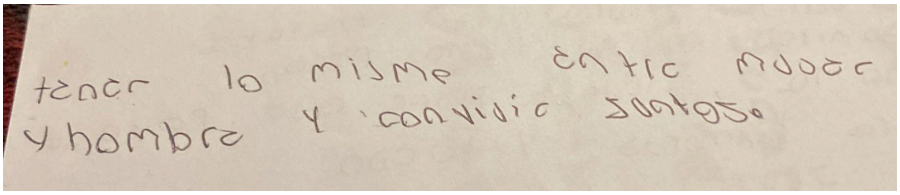

Havia ona vez ona niña que sos papas la regaño vez por jugar fudvol y ella tenia un hermano y so hermano estaba jugando fudvol y se caio y lloro y so papa la regaño por que dijo que los hombres no voran y una vez el papa lo vio jugar con so hermana a las munecas y lo regaño por que dezia que los niños no jugan con munecas y so hermana un dia jugo con unos carros y el papa la regaño junto con so mama y eso se le hiso ingosto a los niños y dedicaro con su papa e mama

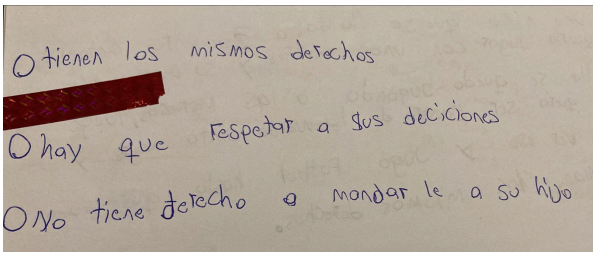
34. Cuentos con presencia de agentes se socialización externos

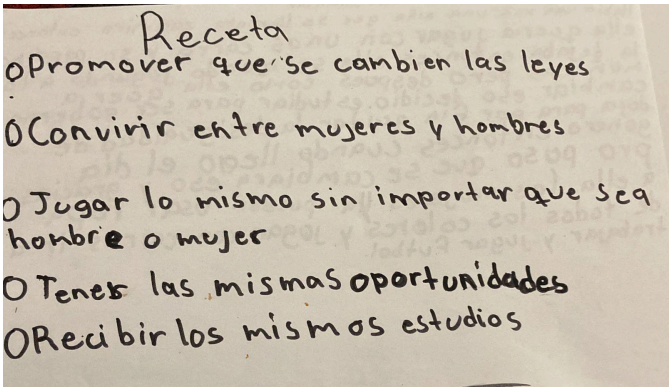

Habia una vez una niña que se llamaba zaamira entonces ella queria jugar con unos carro y so papa no la dejaba entonces ella se quedo jugando a las muñecas pero despues como ella quería cambiar eso decidio. estudiar para ser gobernadora para por fin quitar la desigualdad de género entonces cuando llego el dia pro poso que se cambiara eso y gracias a ella las mujeres ya pueden usar ropa de todos los colores y jugar con carros ir a trabajar y jugar futbol.


Habia una vez una niña que se llamaba Zaamira entonces [redacted] ella queria jugar con unos carros y su papa No la dejaba entonses ella se quedo jugando a las munecas, luego su hija le dijo que queria ser maestro de taekwondo cinta negra y su papa le prohibio ver eso y jugo futbol hasta que su mama le dijo que tenian los mismos derechos.

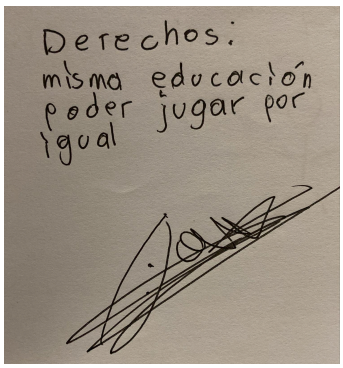
35. Propuestas oportunidades y leyes

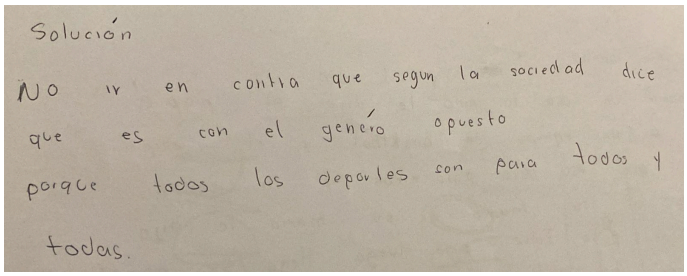


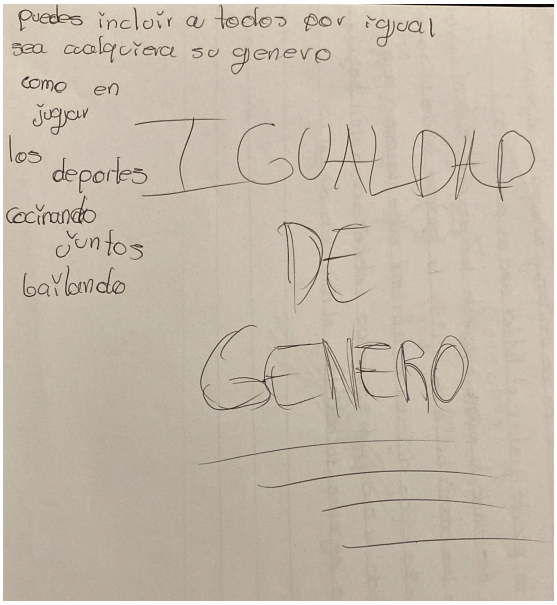




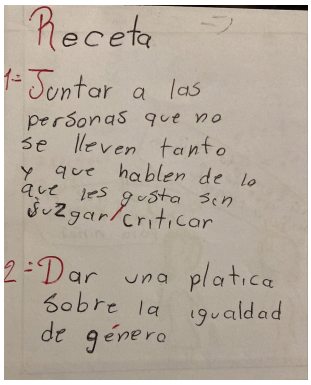
36. Propuestas educación física y trabajo colaborativo

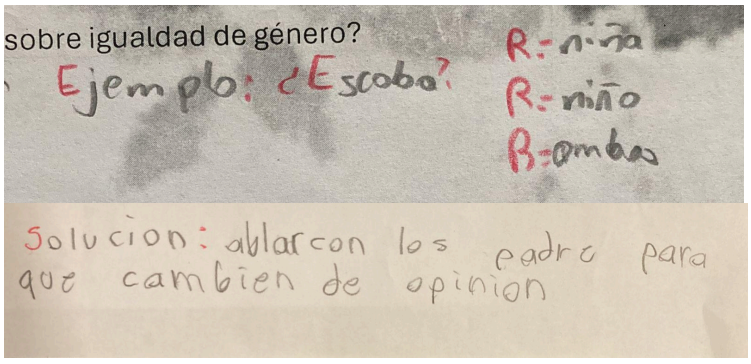


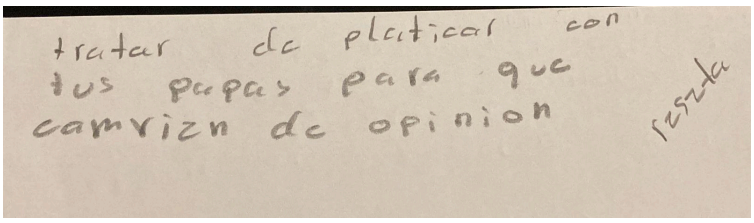




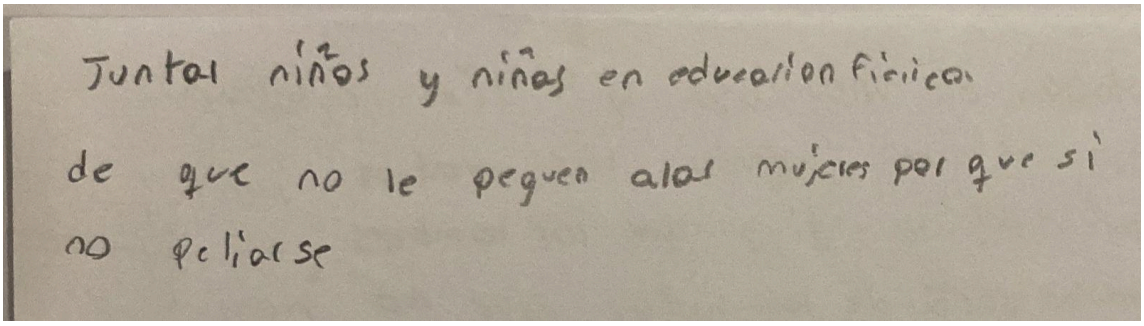
37. Propuesta con padres y madres

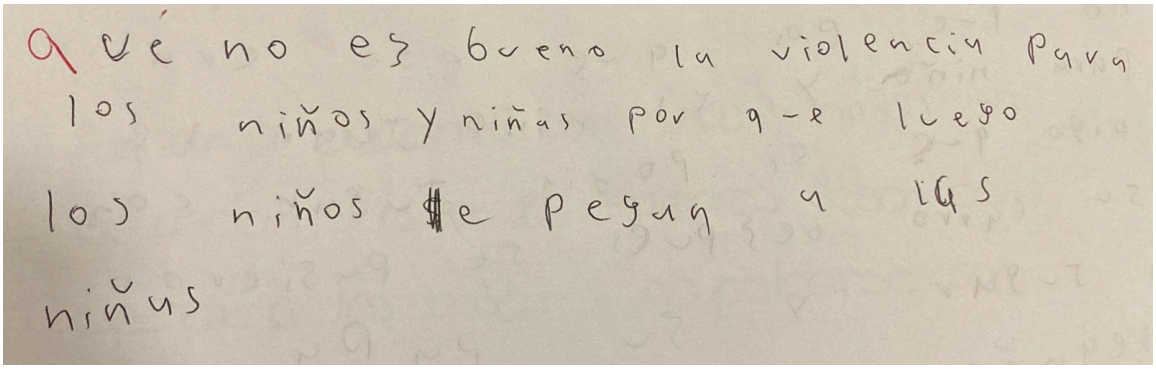


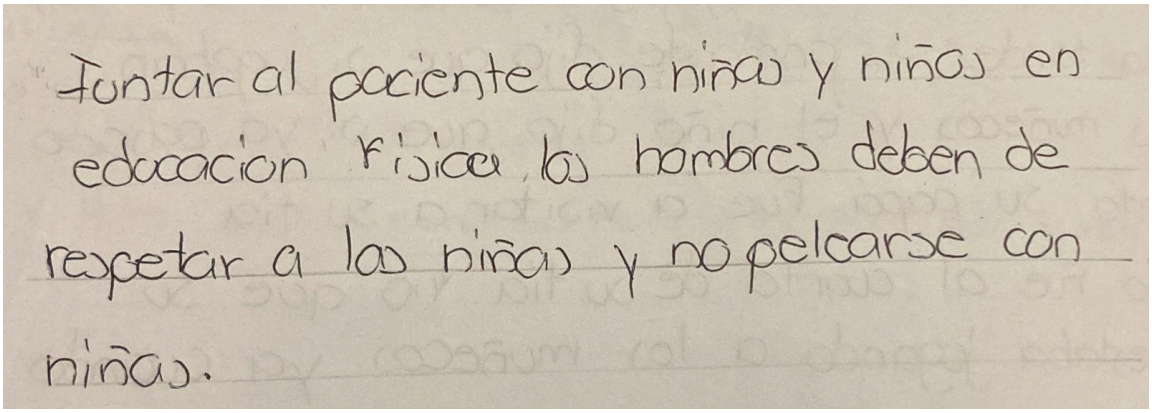


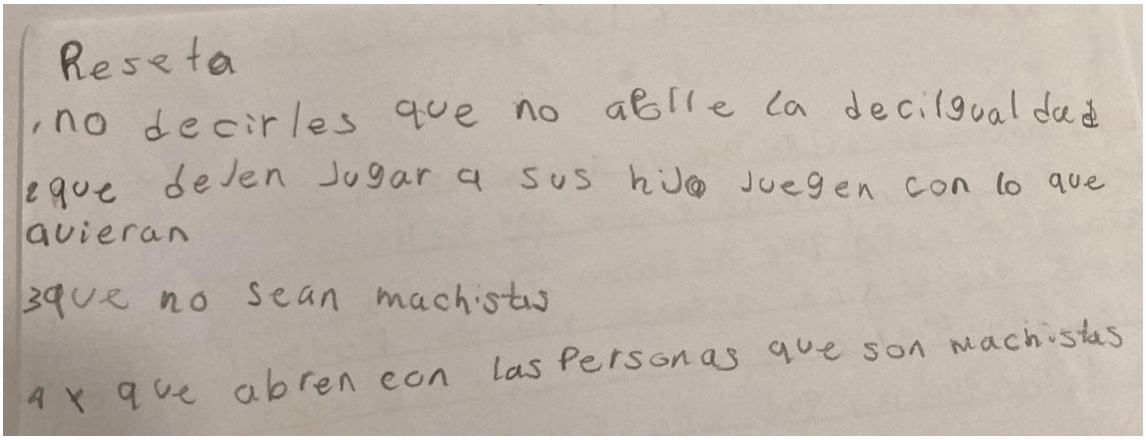


38. Propuestas para evitar violencia








Reseta
1 no decirles que no ablle la decilgualdad
2 que deJen Jugar a sus hiJo Juegen con lo que
quieran
3 que no sean machistas
4 x que abren con las Personas que son machistas