



Universidad Autónoma de Querétaro

Facultad de Artes

Prácticas Docentes con Perspectiva de Género

Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado de

Maestría en Estudios de Género

Presenta

Eulalia Rocha Viveros

Dirigido por:

Dra. María Elena Meza de Luna

Querétaro, Qro., a 12 de diciembre de 2023



Dirección General de Bibliotecas y Servicios Digitales  
de Información



Prácticas Docentes con Perspectiva de Género

por

Eulalia Rocha Viveros

se distribuye bajo una [Licencia Creative Commons  
Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0  
Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

**Clave RI:** BAMAC-303033



Universidad Autónoma de Querétaro  
Facultad de Artes

MAESTRÍA EN ESTUDIOS DE GÉNERO

Prácticas Docentes con Perspectiva de Género  
Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado de  
Maestría en Estudios de Género

Presenta

Eulalia Rocha Viveros

Dirigido por:

Dra. María Elena Meza de Luna

Dra. María Elena Meza de Luna  
Presidenta  
Mtra. Janett Juvera Ávalos  
Secretaria  
Mtra. María Elena Negrete Barajas  
Vocal  
Mtra. Alejandra Martínez Galán  
Suplente  
Mtra. Elena Catalina Gutiérrez  
Franco  
Suplente

Centro Universitario, Querétaro, Qro.,  
Fecha de aprobación por el  
Consejo Universitario: 30 / Nov/ 2023  
México

## Resumen

La violencia de género instaurada en el sistema patriarcal del que formamos parte, se reproduce cotidianamente en las relaciones, dinámicas y estructuras sociales. Esta investigación partió del objetivo de realizar una intervención para promover las prácticas docentes con perspectiva de género, acordes a la coeducación. De manera que allanara, desde el aula, las condiciones de violencia de género. Se planteó evaluar el fenómeno en una comunidad de Oaxaca a través de un diagnóstico con enfoque cuantitativo, transversal, descriptivo y diseño no experimental. Se reveló cómo las visiones de género que tienen lxs maestrxs, impactan en el desempeño de su profesión y refuerzan la naturalización de ideas y prácticas sexistas y de desigualdad. Se detectó que lxs profesorxs sostenían estereotipos de género tradicionales en su práctica docente; tales como evitar el lenguaje inclusivo y atribuciones diferenciadas por género, entre otros. A partir de las problemáticas detectadas, se diseñó un proyecto de intervención que partió de la revalorización de la figura de lxs docentes, dada su influencia y alcance como agentes de cambio. La intervención incluyó, también, un acercamiento a la coeducación brindando herramientas teóricas y metodológicas a dos grupos, uno de profesorado de secundaria y otro de bachillerato, quienes lograron reflexionar, reconocer e identificar manifestaciones de violencia de género y sus implicaciones en la sociedad y en el aula, a partir de ello, desarrollaron sus propias propuestas para implementar estrategias coeducativas que disminuyeran el sexismo y, en general, la violencia de género en sus instituciones. Al evaluar la intervención con métodos mixtos - cuestionarios, actividades escritas, reflexiones orales durante la intervención y un ejercicio de metacognición-; se constató la efectividad de la propuesta de intervención. Se concluye que es evidente la necesidad de alfabetización docente en materia de género, como primer paso hacia la coeducación, pues a partir del reconocimiento de la violencia de género se propician reflexiones e interés por saber y aprender las formas en las que ellxs pueden incidir para su prevención y erradicación.

**Palabras clave:** educación, docencia, violencia de género, perspectiva de género, coeducación.

## Abstract

Gender-based violence established in the patriarchal system in which we are part is reproduced day to day in relationships, dynamics, and social structures. This research began with the aim of conducting an intervention to promote the teaching practice with a gender perspective under coeducation so that it overcomes, from the classroom, the conditions of gender-based violence. It was proposed to evaluate the phenomenon in an institution of Oaxaca through a quantitative, transversal, descriptive, and nonexperimental design diagnosis. It revealed how the gender visions of teachers impact the performance of their profession and reinforce the naturalization of sexist and unequal ideas and practices. It was detected that teachers sustain traditional gender stereotypes in their teaching practice, such as avoiding inclusive language and gender-differentiated attributions and others. An intervention project was designed from the detected problems that started from the revalorization of the figure of teachers, given their influence as agents of change. The intervention also included an approach with coeducation, bringing theoretical and methodological tools to two groups, one of teachers of secondary school and the other of high school teachers who achieved to reflect, recognize, and identify manifestations of gender-based violence and its implications in society and classroom, from that they developed its own proposal to implement coeducation strategies to reduce sexism and, in general, gender-based violence in their institutions. It confirmed the effectiveness of the intervention proposal by evaluating the intervention with mixed methods (questionnaires, written activities, oral reflections during the intervention, and a metacognition exercise). It was concluded that there is a clear need for teacher literacy in gender concerns as a first step towards coeducation since the recognition of gender-based violence leads to reflection and interest in knowing and learning how they can have an impact on its prevention and eradication.

**Keywords:** education, teaching, gender-based violence, gender perspective, coeducation.



## **Dedicatoria**

La investigación e intervención que se describen en esta tesis y la escritura misma, han sido de las experiencias más gratificantes en mi desarrollo profesional. Llegar aquí no habría sido posible sin la red de personas que en mi vida me han sostenido e impulsado en cada paso. Hoy, a ellas les dedico este trabajo, como un homenaje a su amor, a su fe, a sus luchas y deseos, y porque su existencia y apoyo han sido clave para alcanzar mis metas.

...a mi madre Paula y padre Anselmo, los valores que me compartieron son base de lo que he necesitado para existir y accionar en un mundo lleno de dificultades.

...a Aimée, quien llena mis días de amor; su magia, esencia y energía son una gran motivación para mejorar cada versión de mí, y creer que todo es posible.

...a mis madres: Cirila, Paula, María Luisa, Concepción, Carmen, Irene y Fabia. Cada una desde sus contextos de oportunidades, y ante un sistema patriarcal que muchas veces les hizo abandonar sus sueños, construyeron entornos de amor, trabajo y solidaridad, y nos han impulsado a mirar y caminar desde y hacia otras posibilidades. Mi abrazo, admiración y agradecimiento total.

...a Diana, Paola, Gemma, Miguel Ángel, y a mis primas. Son certeza de contar incondicionalmente con alguien, y dicha de compartir e interpelar nuestras visiones para “de y re” construirnos.

También dedico amorosamente este trabajo,

...a las mujeres que luchan, a las que esperan justicia, a las que abrazan a otras mujeres, a las que creen en otras mujeres, a las que sostienen e impulsan a otras mujeres. A las que están aquí, y a las que nos faltan...

## **Agradecimientos**

Cursar este posgrado exitosamente es un logro colectivo, partió de un deseo genuino y se fue construyendo entre reflexiones, dedicación y esfuerzo, y aunque hubo momentos complicados que causaron desanimo y frustración, fue posible superar cada reto gracias al apoyo de quienes compartieron sus conocimientos y visiones, palabras de aliento, tiempo y disposición.

Agradezco,

...a mi familia, su apoyo y cuidados permitieron que pudiera hacer uso efectivo de mis tiempos y actividades. Incluso, sentirme tranquila cuando tuve la necesidad de ausentarme de casa.

...al Maestro Adán Córdova, por brindarme su amistad y apoyo, siempre confiando en mis aptitudes para postularme y cursar este posgrado.

...al cuerpo académico y administrativo de la Maestría en Estudios de Género, por su acompañamiento profesional, ético, solidario y empático.

...a mis compañerxs de la MEG, su compromiso y responsabilidad, son ejemplo de agencia y ética afirmativa ante un mundo lleno de incertidumbre, y también es esperanza.

...a la Doctora María Elena Meza de Luna, por compartir su luz y bella esencia que trasciende el trabajo académico. Sin duda, su acompañamiento paciente y amoroso fue clave para alcanzar los objetivos que se enmarcan en esta tesis.

...a mi sínodo, por enriquecer este trabajo con sus aportes desde sus valiosos conocimientos y experiencias.

...a la directora y profesorado participante en este proyecto. Por compartir sus experiencias, reflexionar juntxs, y, sobre todo, por abrirse a la posibilidad de transformar sus prácticas para abonar a una sociedad más igualitaria.

...a la Universidad Autónoma de Querétaro y al Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías, por brindarme la posibilidad económica y académica de cursar un posgrado de calidad, que hoy me permite contar con nuevos aprendizajes, herramientas y visiones que serán base de mi accionar, buscando impactar afirmativamente en los contextos en los que continúe mi desarrollo y servicio profesional.

## Índice

Resumen	iii
Abstract	iv
Dedicatoria	v
Agradecimientos	vi
Índice de Tablas	xi
Índice de Figuras	xii
Declaración Enunciativa y Reminiscencias Personales	xiii
Introducción	xiv
Justificación	xix
Capítulo I. Fundamentación Teórica	20
Educación	20
Violencia	23
Violencia de Género	24
Violencia Simbólica	26
Sexismo	27
Violencia en Entornos Escolares	28
Coeducación y Perspectiva de Género	30
Capítulo II. Diagnóstico	33
Pregunta General	33
Preguntas Particulares	33
Objetivos	33
Método	34



Muestreo y Participantes _____	34
Técnica e Instrumento _____	35
Procedimiento _____	36
Análisis _____	36
Ética en la Investigación _____	37
Resultados _____	37
Conclusiones del Diagnóstico _____	49
Capítulo III. Diseño de Intervención _____	50
Matriz de Análisis de Incidencia _____	50
Objetivos de Intervención _____	51
Objetivo General _____	51
Objetivos Particulares _____	52
Método para la Intervención _____	53
Justificación _____	54
Características de lxs Beneficiarixs _____	55
Estructura del Proyecto _____	55
Equipo de Trabajo _____	55
Metas _____	55
Actividades _____	56
Lineamientos de la Intervención _____	56
Plan General de la Implementación _____	57
Presupuesto _____	58
Cronograma _____	58
Análisis FODA _____	58

Descripción de las Etapas del Proyecto _____	58
Planeación y Gestión _____	58
Intervención. Impartición de los Talleres. _____	59
Taller I _____	59
Taller II _____	61
Evaluación y Sistematización _____	62
Resultados y Discusión de la Intervención _____	63
Taller I en la Escuela I _____	63
Aprendizaje Experiencial, Reflexivo y Situado _____	69
Taller II en la Escuela II _____	72
Naturalización de Roles y Estereotipos de Género _____	74
Ocupación de Espacios _____	78
Lenguaje Incluyente _____	79
Compromisos. Pasos Hacia la Perspectiva de Género en las Prácticas Docentes _____	82
Conclusiones _____	88
Referencias _____	93
Anexos _____	99
Anexo 1. Cuestionario Diagnóstico Aplicado a Docentes _____	99
Anexo 2. Lista de Cotejo Observación Documental _____	103
Anexo 3. Matriz de Incidencia _____	104
Anexo 4. Árbol de Problemas y Objetivos _____	105
Anexo 5. Presupuesto de la Intervención _____	106
Anexo 6. Cronograma de Actividades en Escuela I _____	108
Anexo 7. Cronograma de Actividades en Escuela II _____	109

Anexo 8. Análisis FODA _____	110
Anexo 9. Diario de Campo _____	111
Anexo 10. Estructura de la Sesión de Reflexión del Taller “Prácticas docentes con perspectiva de género”. _____	114
Anexo 11. Estructura del taller II “Prácticas Docentes con Perspectiva de Género” __	115
Anexo 12. Diario de Campo _____	117
Anexo 13. Entrevista Semiestructurada _____	121
Anexo 14. Cuestionarios al Inicio y al Final del Taller_____	122
Anexo 15. Tarjetas de Reflexiones y Compromisos Individuales _____	123
Anexo 16. Registro de Cambios en Visiones al Inicio y Final del Taller _____	124

## Índice de Tablas

<b>Tabla 1.</b> Visiones Docentes antes de la Sesión de Reflexión _____	65
<b>Tabla 2.</b> Metas y Cumplimiento del Taller 1 _____	71
<b>Tabla 3.</b> Visiones Docentes Antes y Después del Taller _____	73
<b>Tabla 4.</b> Metas y Cumplimiento del Taller 2 _____	87

## Índice de Figuras

<b>Figura 1.</b> Estereotipos de Género de Profesorxs _____	39
<b>Figura 2.</b> Percepción Docente Respecto a la Ocupación de Espacios _____	41
<b>Figura 3.</b> Grado de Aceptación del Lenguaje Incluyente _____	42
<b>Figura 4.</b> Capturas de Pantalla Tomadas de Chat Grupal de Whatsapp _____	43
<b>Figura 5.</b> Capturas de Pantalla Tomadas de Chat Grupal de Whatsapp _____	44
<b>Figura 6.</b> Uso de Material Didáctico Incluyente _____	46
<b>Figura 7.</b> Visiones de Docentes sobre Roles de Género _____	47
<b>Figura 8.</b> Conocimiento sobre Perspectiva de Género y Coeducación _____	48
<b>Figura 9.</b> Plan General de implementación _____	57
<b>Figura 10.</b> Definición Empírica de Estereotipos de Género y Violencia _____	68
<b>Figura 11.</b> Cambio en las Creencias del Aporte Económico _____	75
<b>Figura 12.</b> Cambio en las Creencias del Aporte de Cuidados y Ternura _____	76
<b>Figura 13.</b> Cambio en las Creencias de la Masculinidad _____	77
<b>Figura 14.</b> Cambio en el Lenguaje Incluyente _____	79
<b>Figura 15.</b> Cambio en Opiniones sobre el Lenguaje y sus Reglas _____	80
<b>Figura 16.</b> Pasos para la Implementación de Perspectiva de Género en la Escuela Secundaria _____	82

## **Declaración Enunciativa y Reminiscencias Personales**

En el año 2010 en la ciudad de Oaxaca iniciaba mi trabajo como periodista, motivada por la labor informativa, de denuncia y acompañamiento que los medios de comunicación nos posibilitan. A partir de entonces he atestiguado y difundido diversas historias de violencia, principalmente contra las mujeres y personas de identidades diversas que escapan del binarismo y la heteronormatividad; injusticias, necesidades y falta de políticas públicas que impiden a la población mejores formas de vida. Cuando en el año 2016 inicié mi experiencia en la docencia, supe que ésta era una gran oportunidad para compartir una visión crítica y de responsabilidad social que yo obtuve de mis maestras y maestros de la universidad y en el ejercicio periodístico.

A través del tiempo y las instituciones en las que me he desempeñado como docente, he podido identificar y reafirmar la influencia de mi práctica, opiniones, consejos y actitudes en el imaginario de mis estudiantes. Así también, en el acompañamiento que hice a mi hija y familiares en clases virtuales a partir de la pandemia por el Covid-19, reflexioné sobre lenguaje, prácticas y mensajes con los que algunxs docentes reproducen estereotipos de género y violencia simbólica, contrario a lo que desde los entornos escolares debe procurarse. Detecté así un problema que dio origen al proyecto de investigación e intervención que ha quedado plasmado en esta tesis, y que tiene sus bases en la necesidad de formación docente en materia de género, a fin de que revaloricen su influencia social, y promuevan mensajes y prácticas libres de estereotipos, sexismo y androcentrismo.

## Introducción

La educación formal es un medio fundamental para el desarrollo de la humanidad, su impacto y alcance la hacen clave en la construcción de relaciones sociales; idealmente, su práctica debe basarse en el respeto entre sus actores y la búsqueda de transformación positiva de contextos. Esta educación se imparte en las escuelas, que a su vez se convierten en espacios de intercambio cultural en los que se reflejan las ideas, valores, costumbres y dinámicas de la sociedad a la que pertenecen, por lo que no son ajenas a la reproducción y legitimación de diversos tipos de violencia, como la de género, así lo reconoce la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2019), al señalar que, la discriminación y prejuicios relacionados con esta categoría, impregnan aún los espacios y procesos de los sistemas educativos.

Sin embargo, también es posible contar con una educación formal fuera del modelo patriarcal y resignificando los sexos y géneros, creando condiciones que permitan a todxs el mismo acceso y condiciones a oportunidades, impulsando así relaciones más igualitarias. Este sistema que se basa en la implementación de perspectiva de género, se conoce como coeducación (Blanco citado en Rausell y Talavera, 2017), y aunque implica el involucramiento integral de las instituciones, esta tesis se centra en lxs docentes como agentes fundamentales en la perpetuación o rectificación de las desigualdades basadas en el sexo y/o género; se revaloriza su práctica y los impactos de su relación directa con lxs estudiantes.

El rol de lxs docentes no se limita a la transmisión de conocimientos plasmados en un programa académico, también influyen en la construcción de identidades, valores e ideales de sus estudiantes. Es a través de sus discursos, conductas, experiencias, opiniones y prácticas pedagógicas que ellxs ejemplifican, refuerzan, fomentan o descepan visiones e ideologías. Cotnoir et al., (2014), plantean cinco ejes básicos en que lxs docentes pueden influir positivamente en la vida de sus estudiantes: “*Relationships, Passion, High Expectations, Modeling/mentoring, Above and Beyond*” [Al construir relaciones, por la pasión con que desempeñan su trabajo, al tener altas expectativas de su alumnado, al ser mentores, y la dedicación después del horario laboral] (pp. 8-12).

De acuerdo con lxs autores, lxs docentes comparten valores que pueden permitir establecer conexiones de confianza y empatía con su estudiantado, haciéndoles sentirse atendidxs y comprendidxs; aunque el conocimiento y talento en su área temática son importantes, la pasión que muestran en su práctica de enseñanza, impresiona y es más valorada por lxs estudiantes; la actitud y rendimiento del alumnado puede cambiar de acuerdo con las expectativas de su profesorado hacia ellxs, se sienten motivadxs a mejorar cuando sus docentes creen y les dicen que pueden dar más; lxs docentes que brindan apoyo y asesoramiento a sus compañerxs de trabajo, inspiran no sólo a quienes recién ingresan a la profesión, sino al estudiantado que percibe solidaridad y generosidad; el tiempo que lxs docentes dedican a su estudiantado fuera del horario laboral es altamente valorado, ya sea por actividades extracurriculares con las que comparten e intercambian sus gustos y talentos, o apoyándoles en la resolución de problemas.

Estos ejes de influencia que posicionan a lxs docentes como modelos y guías, también están atravesados por el género, pues ellxs son parte de una sociedad patriarcal permeada por la violencia de género. Lxs docentes traen consigo sus valores, creencias y visiones que impactan directamente en su práctica profesional, por lo que, se corre el riesgo de que incurran en la reproducción y fomento de conductas sexistas y discriminatorias. Por ejemplo, cuando no incluyen a mujeres o personas de la diversidad sexo-genérica como referentes de la ciencia e historia; cuando en juegos y trabajos por equipo dividen con base en el sexo: niñas vs. niños; cuando alientan la polaridad entre los estereotipos activo-pasiva, con frases como: “Las niñas no juegan pesado”, “los hombres son bruscos por naturaleza”, “primero las niñas”, “los hombres son más dinámicos”, etc. O al dar por hecho que las mujeres no serán capaces de desarrollar habilidades en un deporte considerado para hombres. Otro aspecto es el uso del lenguaje androcéntrico, en el que no se visibiliza a las niñas y se les integra en la categoría de “niños”, o utilizar “hombre” para referirse a la humanidad. Así como la falta de revisión consciente del material de apoyo que utilizan, por ejemplo, imágenes de contenido publicitario que reproducen estereotipos de género (Góngora et al., 2000).

También se ha observado que en las clases de literatura lxs profesorxs interactúan más con los estudiantes varones que con las estudiantes mujeres (Duffy et al., 2001) y en la enseñanza de las matemáticas se ha encontrado que el género influye en la atención que



docente y estudiante prestan para involucrarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje; siendo que las estudiantes mujeres participan más y tienen mejor desempeño cuando la profesora es mujer y, en parte, se debe a que las profesoras les ceden más la palabra y se dirigen a ellas al impartir la clase, hecho que también influye en su desempeño académico (Salazar et al, 2010).

Estas actitudes y dinámicas del profesorado, más aquellas que ocurren entre lxs estudiantes, no están enmarcadas en un programa académico, sino conforman el currículum oculto de las instituciones educativas, el cual integra todo aquello que se aprende y/o refuerza de manera no consciente ni intencional; con base a las interrelaciones de lxs actores que intervienen en el aula (Fernández citado en Leiva et al., 2015). Así, en la escuela se refuerzan los valores de la sociedad contemporánea y patriarcal en la que nos encontramos.

A partir de este planteamiento se sustenta la necesidad de una formación docente en materia de género, para que el sector se haga consciente de este tipo de discriminación que impacta a largo plazo en el desarrollo académico y vida de lxs estudiantes, lo que termina por ser violencia que se reproduce en el ámbito escolar; y que requieren alternativas para prevenirla, identificarla y atenderla. Así, esta investigación propone promover un primer paso hacia la coeducación, para acercarse a relaciones más igualitarias.

Oxfam (2005), explica que la formación docente en materia de género, no sólo debe centrarse en la metodología de enseñanza a sus estudiantes, sino también en cómo este conocimiento impacta en su vida personal, qué retos y cambios les implica para contravenir los supuestos que perpetúan las desigualdades. La comunidad docente en formación o servicio activo, requiere de herramientas, estrategias y posibilidades que les permita interpelar sus propias identidades, creencias y actitudes relacionadas con el género, para así reconocer la discriminación que se gesta y reproduce en las aulas, y por tanto, su rol para afrontarla.

La UNESCO ha puesto las bases hacia la coeducación en la estrategia para la igualdad de género en y a través de la educación 2019-2025, y en la Guía para la Igualdad de Género en las Políticas y Prácticas de la Formación Docente, pero reconoce que no ha sido prioridad de los gobiernos enfocar esfuerzos hacia tal fin, han sido las ONG quienes primeramente

buscaron subsanar el desinterés y deficiencias del Estado, por ejemplo, con programas relacionados con la inclusión y seguridad de estudiantes LGBTIQ+.

En México, la Secretaría de Educación Pública, ofrece a través de la Dirección General de Formación Continua y la Coordinación Sectorial de Desarrollo Académica (COSDAC), cursos y talleres para docentes de educación básica y media superior, respectivamente. En tanto, en los catálogos nacionales de cursos extracurriculares para el ingreso a la educación básica y media superior, se ofrecen más de tres mil programas de capacitación, de ellos, no son más de 70 los que tienen que ver con temas de género y prevención de violencias y discriminación. Y de éstos, sólo 19 están enfocados a la práctica docente (Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros, 2023).

Otro aspecto a considerar es que las instituciones universitarias y de la sociedad civil están sentando las bases para la formación de docentes por medio de las tecnologías de la comunicación e información (TIC), principalmente a partir de la pandemia por Covid-19, cuando la virtualidad hizo posible la adaptación y facilitación del uso de medios digitales.

Por ejemplo, el Centro de Investigaciones y Estudios de Género de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), ofrece constantemente cursos para sus docentes de nivel medio y superior (UNAM, 2021). Desde 2020, la Universidad Iberoamericana puso en marcha una jornada permanente de sensibilización y capacitación de su personal docente y administrativo para combatir la discriminación y violencia de género (Ibero, 2020). En Tamaulipas, el Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa cuenta con un curso de 40 horas en materia de género (CRETAM, 2021). De igual forma, la mayoría de las Secretarías de Educación de los estados, han comenzado a atender el tema ofreciendo de manera opcional talleres de prevención de violencia de género. En el contexto oaxaqueño, donde principalmente se desarrolla esta investigación, encontramos que en el catálogo de las acciones y programas de formación 2020, 2021 y 2022 en Educación Básica en el estado de Oaxaca, se ofrecen 14 programas relacionados a estos temas, aunque sólo son relativos al diseño e implementación de estrategias didácticas con perspectiva de género.

Si bien, estos proyectos marcan la oportunidad de enfocar los esfuerzos en un sector clave de la sociedad, aún son limitados, ya que algunos tienen costo o están dirigidos sólo a personal de esas instituciones. Esto es especialmente cierto en el caso de las universidades.

Otros factores, como la falta de sensibilización, las cargas de trabajo de lxs docentes, bajos incentivos, y un desconocimiento general del tema derivado de la falta de formación en la materia, pueden interferir el acceso a lo que Arnot (2009) llama “alfabetización de género”.

Es así como surgió esta propuesta de trabajo con docentes. Partió de una investigación diagnóstica para detectar sus visiones relacionadas al género, y su impacto en sus prácticas de enseñanza y relación con su estudiantado. Posteriormente, tras la detección de problemáticas, se diseñó un proyecto de intervención para reflexionar sobre la violencia de género y cómo esta llega a materializarse en el aula, con la intención de generar alternativas de cambio hacia prácticas de coeducación, desde la propia propuesta de lxs docentes.

En los siguientes apartados se da cuenta de los planteamientos teóricos que sustentan los supuestos de esta tesis, se describe el proceso y resultados del diagnóstico; el diseño y la intervención aplicada en dos escuelas ubicadas en la región Sierra de Flores Magón, en el estado de Oaxaca. Los resultados, discusión y evaluación de la intervención, y finalmente, un apartado de conclusiones, donde se especifican los objetivos cumplidos, las limitantes y recomendaciones para proyectos relacionados.

## Justificación

En México, la plantilla docente es de más de 2 millones 100 mil activxs, quienes imparten en más de 260 mil escuelas, y que son coagentes de formación de un aproximado de 34.9 millones de estudiantes que cursan la modalidad escolarizada de educación básica a superior, de acuerdo con las cifras para el ciclo escolar 2022-2023 presentadas por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2022). El alcance relativo al número de estudiantes con los que conviven de generación en generación, más su influencia en la construcción de visiones, hacen de lxs docentes un sector idóneo y necesario para la prevención de violencia de género, y la promoción de relaciones más igualitarias.

La formación docente en materia de género que se plantea en esta tesis, se sustenta en el papel fundamental que tiene el sistema educativo en el cuestionamiento y transformación de contextos.

Tal como destaca la UNESCO (2019), desde la educación es posible incidir en la igualdad de género considerando que se trata de un derecho humano fundamental, fomentando el cuestionamiento de las normas y prácticas sociales que impiden el goce pleno de derechos y acceso a oportunidades por las valoraciones que se hacen a partir de esa categoría. Cuenta con potencial para procurar entornos de aprendizaje con enfoques críticos de las desigualdades de género que impactan el entorno escolar y comunitario, y a partir de ello, involucrar a los educandos y otros actores de la enseñanza, en la promoción de un cambio sostenible.

Ese potencial podrá aprovecharse si se detecta la actuación real de lxs docentes, pues existe la posibilidad de que, en lugar de promover valores de igualdad y equidad, sean partícipes en la reproducción y normalización de violencia de género, por lo que es necesario generar propuestas pertinentes que les lleven a reflexionar sobre las implicaciones y bases de este tipo de violencia, y a su vez, ofrecerles herramientas para que sean capaces de detectarla y evitarla, y así puedan contribuir a promover cambios a través de su enseñanza.

Sabanero (2016) propone que, desde las instituciones encargadas de la profesionalización docente, se les proporcione a éstxs, mediante un proceso de sensibilización, capacitación y formación en perspectiva de género, “las herramientas conceptuales, didácticas y metodologías que les permitan la revisión de su actuar y práctica

reflexiva en el aula, así como buscar el trato equitativo e igualitario de su relación con sus educandos y de ellos entre sí” (p. 106).

De esta manera se justifica la pertinencia de un trabajo con docentes, que implique reflexiones que les lleve al cuestionamiento de sus propias visiones, les acerque las herramientas teórico metodológicas sobre el tema, y les induzca mayor interés y a la posibilidad de desarrollar sus prácticas con perspectiva de género. Esto es especialmente importante debido a que aún falta mayores programas de intervención que apuntalen la coeducación (Aragón-González et al., 2020).

## Capítulo I. Fundamentación Teórica

Para contextualizar acerca del planteamiento y propuesta de esta investigación, se desarrolla a continuación una revisión teórica de las concepciones y dimensiones sobre educación, violencia y perspectiva de género.

A partir del concepto y objetivos de la educación y el derecho a ella, se enlazan relaciones hasta llegar a la coeducación como propuesta hacia prácticas de enseñanza equitativas e incluyentes.

### Educación

La educación es una de las concepciones más complejas y relevantes para analizar y entender el comportamiento de la humanidad a partir de su formación individual y socialización. En su análisis caben diversas propuestas, perspectivas y enfoques que han ido evolucionando en el transcurso del tiempo.

Como lo exponen De Jesús et al., (2007), la educación está íntimamente ligada al devenir de la humanidad, como instrumento para comprender el mundo o como herramienta para la construcción de cultura social y transmisión de su legado.

Partiendo de su origen etimológico, *educare* puede abordarse en dos vertientes: en el sentido de guiar y orientar, llevar hacia afuera; o como extraer experiencias propias o ajenas (Gómez de Silva, como se citó en De Jesús et al., 2007). En la Clasificación Internacional Estándar de Educación, el término es definido como “comunicación organizada y sostenida diseñada para producir aprendizaje” (Aguirre y Vázquez, 2004, p. 342).

Sarramona (1989), hace un repaso de las diversas concepciones de la educación, según los aspectos que se integran en ella. Desde Platón y Aristóteles, que la destacan en torno a la conciencia de la realidad y al ordenamiento ético. Pasando por teóricos que le atribuyen ser un medio imprescindible para la realización plena del ser; o que comprende la acción humana que es planeada y sistematizada -aunque se reconozca la existencia de acciones educativas no intencionales-, donde ese conjunto de acciones 1) influye en otros humanos, 2) están enfocadas a desarrollar las capacidades superiores del hombre y 3) buscan

el desarrollo de la humanidad, siendo la única posibilidad para la realización humana, pero no como imposición, sino de modo cooperativo para poder materializarse; 4) conllevan un proceso de realización e individualización; 5) involucran un proceso de socialización. Y en esta última acción, indica Sarramona (1989), el sujeto se incorpora a la sociedad y adquiere el lenguaje, normas, valores y dinámicas vigentes en ella.

Immanuel Kant, plantea la educación como “un proceso complejo que comprende diversos aspectos, tales como la disciplina, la instrucción y la formación, proceso cuyo objetivo último está orientado al desarrollo de las disposiciones humanas originarias, ... como la racionalidad y la moralidad” (Beade, 2017, p. 649).

Retomando algunas de estas concepciones históricas sobre la educación, Aguirre et al. (2004) la definen como “cualquier cosa dirigida hacia producir cambios en las actitudes y modelos de conducta de los individuos, dado que para que este cambio ocurra, ellos tienen necesariamente que haber adquirido nuevos conocimientos, destrezas y habilidades” (p. 4). Dan cuenta, entonces, de la educación desde diversos espacios y con la intervención de varios factores.

En torno a la educación y el conocimiento, De Jesús et al., (2007) exponen que son los dos pilares sobre los que se asientan los procesos transformadores de la humanidad. “Hábitos, valores, pautas culturales, prácticas, conductas, métodos, formas, maneras, contenidos, mitos, sueños, leyendas, ciencia, técnica, arte, y cualquier forma del hacer humano se entrelaza con alguna manifestación de lo educativo desde la perspectiva del arte, ciencia o camino” (párr. 8).

El atraer estas concepciones permite inferir que la definición de educación no es limitada, responde a diversos enfoques, momentos históricos y sociales. Desde la Psicología de la Educación, de acuerdo a los contextos y agentes que intervienen en los procesos enseñanza-aprendizaje, se puede clasificar la educación en tres tipos: la formal, no formal e informal.

La primera corresponde al sistema académico de enseñanza curricular básica en la alfabetización y profesionalización, se imparte desde los niveles básicos hasta superior. La educación no formal, es la que se da fuera del marco académico y se enfoca a desarrollar habilidades específicas en el educando, por ejemplo, las escuelas de baile o de artes

marciales, y cursos extracurriculares (Aguirre y Vázquez, 2004). En tanto, la educación informal es aquella que se adquiere a lo largo de la vida, y en la que, se acumulan conocimientos, habilidades, actitudes y modos de discernimiento mediante las experiencias diarias y su relación con el medio ambiente (Trillas, citado en Aguirre y Vázquez, 2004).

Como referencia a la educación formal que se imparte en las instituciones educativas, se retoma el concepto desde el campo pedagógico, del pensamiento crítico de Paulo Freire, quien concibe la educación como “praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (Freire, 1971, p. 1).

Alfabetizar, como llama Freire al proceso de educación, no sólo es un acto de transferencia y asimilación de conocimientos, no se limita a la repetición, mecanización o memorización; es un diálogo crítico promovido por el educador, que él nombra alfabetizador, es un trabajo en equipo, de análisis y pensamiento coherente entre el discurso y la práctica, donde se respeta, dignifica, edifica la lectura del mundo que realizan las y los estudiantes o alfabetizando (Aguilar, 2020).

Freire (citado en Aguilar, 2020) enlaza este proceso de alfabetización a la construcción de conocimiento en colectivo, pues afirma que no se trata de imponerle a lxs educandxs un programa de estudios, sino de crearlo en conjunto compartiendo los saberes, visiones y problematizando sus propios contextos y su lectura del mundo.

La educación como derecho universal, fue incluida en el artículo 26 de la Declaración de los Derechos Humanos, promulgada en 1948 por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), a partir de entonces se sentaron las bases para su preservación e impulso, en diversas declaraciones, tratados y pactos. Como en la Declaración de los Derechos del Niño, en 1959; la Declaración sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial, en 1963; la Convención para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, en 1979; Educación Para Todos Conferencia Mundial sobre EPT celebrada en Jomtien-Tailandia en 1990; la Conferencia Internacional de Educación celebrada en Ginebra bajo el lema “La educación inclusiva: el camino hacia el futuro”, en 2008; la Conferencia Iberoamericana de Educación (Organización de los Estados Iberoamericanos –OEI-2008); entre otras (Azorín, 2017).



Y en 2015, el Foro Mundial sobre la Educación celebrado en Incheon-República de Corea – Declaración de Incheon-, que dio origen al Marco de Acción 2030 para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4, “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (UNESCO, 2016, p. 7). El ODS 4, señala el organismo internacional, va de la mano con el objetivo 5, que es “lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a las mujeres y las niñas” (UNESCO, 2019, p. 198).

El ideal de los autores mencionados y otros teóricos de la educación, y que se persigue en los diversos tratados y organismos internacionales y nacionales desde su reconocimiento como derecho universal, además de las dificultades derivadas de las condiciones culturales, sociales, políticas y económicas en las regiones del mundo, se ha encontrado con factores como la violencia y discriminación a partir de las diversidades de raza, etnia, sexo, género, etc.

## **Violencia**

La Organización Mundial de la Salud (OMS) define la violencia, como el “uso intencional de la fuerza física o el poder real o como amenaza contra uno mismo, una persona, grupo o comunidad que tiene como resultado la probabilidad de daño psicológico, lesiones, la muerte, privación o mal desarrollo” (Paho, 2020, párr. 1).

En un sentido generalizado, Martínez (2016) señala que la violencia es “una forma de relación social caracterizada por la negación del otro” (p.16). Es una relación social por el papel participativo de distintos sujetos: víctima, espectadores, agresores. Y es una negación, ante el acto consciente o no de quien o quienes agreden, de suprimir e ignorar la existencia, necesidades y derechos de la o las personas contra las que se ejerce violencia.

En tanto, Galtung (1990), define la violencia como:

una privación de los derechos humanos fundamentales, en términos más genéricos hacia la vida, eudaimonia, la búsqueda de la felicidad y prosperidad, pero también lo es una disminución del nivel real de satisfacción de las necesidades básicas, por debajo de lo que es potencialmente posible. (p. 292).

El autor plantea que la violencia también puede no ser visible, y deriva en tres dimensiones: directa, estructural y cultural. Propone, pues, que hay formas de violencia que pueden pasar desapercibidas, pero que dañan y limitan el desarrollo integral de quienes la sufren.

Las violencias estructural y cultural, expone, no son fácilmente percibidas, ni las formas ni sus actores. La violencia estructural está instaurada en el sistema social y sus instituciones, genera desigualdades en el acceso a oportunidades, pues hay un reparto desigual y sesgado de los recursos, y por tanto afecta la calidad de vida de las personas o grupos vulnerables según diversas intersecciones, como el género, la edad, etnia, etc.

La violencia cultural, refiere a la esfera simbólica de la estructura social materializada “en la religión y la ideología, en el lenguaje y el arte, en la ciencia empírica y la ciencia formal (la lógica, las matemáticas) que puede ser utilizada para justificar o legitimar la violencia directa o la violencia estructural” (Galtung, 1990, p. 149).

De esta manera, si la violencia es estructural y está instaurada en la cultura, se puede encontrar prácticamente en todos lados, y las variables, las dimensiones y los dominios, se entrecruzan para dar paso a diversas modalidades y clasificaciones.

Para efectos de esta investigación, se retoman los conceptos de violencia de género, en razón de qué, quién la ejerce y contra quién la ejerce; violencia simbólica, de acuerdo a las formas e intencionalidad; y según el entorno, a la violencia escolar reproducida por las y los docentes.

### ***Violencia de Género***

La violencia de género puede entenderse como “una expresión de las relaciones desiguales de poder entre los sexos, manifestada en los ámbitos económico, social, político, ideológico, de espacios y simbólico” (Silva et al., 2017, p. 182). Es ejercida o sufrida tanto por hombres como por mujeres y personas no binarias, siendo los dos últimos grupos más propensos a ser víctimas.

Esta manifestación de violencia “tiene su origen en la desigualdad de género, el abuso de poder y la existencia de normas dañinas” (ONU, 2021, párr. 2). La organización también refiere que, aunque las mujeres (sin sesgo de edad, condición económica, u otra) son las

principales víctimas, también se incluyen aquí las violencias contra las poblaciones LGBTQI+, pues están asociadas con las normas de masculinidad y feminidad.

Con frecuencia, la violencia de género es confundida con la violencia contra las mujeres, una causa de ello es que las categorías de sexo y género también tienden a concebirse de forma errónea, por lo que cabe precisar que:

Mientras el sexo se refiere a características físicas, biológicas, el género se construye social y simbólicamente por las ideas, conductas y valoraciones de las personas, entre lo femenino y lo masculino. Son cuestiones distintas pero inseparables. El género incluye lo que se espera de hombres, mujeres [y personas no binarias] (Lamas, 1996).

Así, tenemos, refieren Silva et al., (2017), que la violencia contra las mujeres es una forma de violencia de género, relacionada con su corporalidad y la misoginia característica del sistema patriarcal, desde sus orígenes hasta la fecha.

La Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2007) concibe la violencia contra las mujeres, como “cualquier acción u omisión, basada en su género, que cause daño o sufrimiento psicológico, físico, patrimonial, económico, sexual o la muerte tanto en el ámbito privado como en el público” (p. 2).

La ONU Mujeres revela que una de cada tres mujeres en el mundo ha experimentado alguna vez violencia física o sexual por parte de su pareja o persona distinta a ella; cada día son asesinadas 131 mujeres. Los datos mundiales más recientes son del año 2020, y el organismo mostró que entonces fueron asesinadas un aproximado “de 81,000 mujeres y niñas, unas 47,000 de ellas, (es decir, el 58%), a manos de sus parejas o familiares. Esto equivale a una mujer o niña asesinada cada 11 minutos por personas que conocen” (ONU Mujeres, 2021).

En México, el Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública (SESNSP), reporta que en 2022 fueron asesinadas 3 mil 754 mujeres, un promedio de 10 cada día, de las cuales, 947 (es decir el 33.7%) se investigaron como presuntos feminicidios (Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública, 2022).

Estos datos son sólo una muestra y no incluyen todas las dimensiones, actores, contextos, en los que las mujeres, niñas, niños y otros grupos vulnerables en México y el

mundo están padeciendo algún tipo de violencia. En este sentido, también es necesario resaltar que el abordaje del género y violencia, requieren una visión interdisciplinaria, ya que se trata de un problema complejo con múltiples aristas.

### ***Violencia Simbólica***

Pierre Bourdieu (1998) instauró en los años 70 el concepto de violencia simbólica, un tipo de violencia normalizada y que pasa desapercibida tanto por quien la práctica, como por quien la recibe. Supone la aceptación del “orden de las cosas” que el mismo autor plantea como aquello que parece ser normal y natural hasta el punto de ser inevitable.

Es a partir de la violencia simbólica que se estructuran relaciones desiguales de dominación; hay alguien que domina y alguien que es dominado/a, generalmente ocurre entre hombres y mujeres, de dominación para los primeros, y subordinación para ellas, aunque no es exclusiva de esta relación de género; se manifiesta en mensajes, elecciones, conductas, hábitos, etc.

La violencia simbólica hace que las mujeres asuman tareas que los hombres consideran inferiores, o de poca relevancia o complejidad, como, ejemplifica, preguntar precios y regatear, pues evitan comportamientos y situaciones no compatibles con su idea de dignidad (Bourdieu, 1998).

Las mujeres legitiman esta violencia cuando la normalizan y reproducen contra sí mismas, aunque de manera inconsciente.

Para precisar este tipo de violencia, se mencionan a continuación algunos ejemplos:

- 1) Nos situamos en una situación familiar a la hora de la comida en un contexto de un nivel económico bajo-medio: los hombres se sientan y comienzan a ingerir sus alimentos y bebidas cómodamente, piden a las mujeres: sal, más tortillas, salsa, cubiertos y todo lo que requieran, no se levantan hasta que han terminado; ellas, en cambio, se han parado varias veces para servir agua, pasar cubiertos, calentar o voltear tortillas. El ambiente es ameno y no se perciben la violencia porque en esa familia se da como algo natural que las mujeres realicen tareas domésticas, se encarguen de la comida y de la atención que los hombres requieran.

2) Es común que las administraciones municipales en festejos que involucran a la población infantil regalen, a los niños juguetes de carritos y pistolas; y a las niñas de muñecas, trastes o maquillaje.

En ambos casos se reproduce sexismo y estereotipos de género.

### ***Sexismo***

El sexismo se entiende como la discriminación por razón del sexo de la persona. Ésta suma “todos y cada uno de los métodos empleados para mantener en situación de inferioridad, subordinación y explotación al sexo dominado” (Leñero, 2009, p. 24).

Atribuye prácticas, ideas, valores, a partir de la composición y funciones biológicas de hombres y mujeres.

Carretero y Nolasco (2017) indican que el sexismo conforma una ideología que no sólo dicta los comportamientos y roles de hombres y mujeres, sino también su interrelación.

En tanto, Lamas (1996) expone como el sexismo ligado a los estereotipos de género, que son los mensajes y creencias de que hay cuestiones “propias” de mujeres y otras “propias” de hombres, dictan aún el desarrollo y limitaciones de las personas.

Un ejemplo de sexismo sería el siguiente: Una madre pide a su hijo lavar los platos, éste se niega porque “no sabe hacerlo”, ya que eso “es cosa de mujeres”, y entonces, ordena que su hermana lo haga. Se puede ejemplificar la reproducción de estereotipos de género, cuando se culpa a las mamás por las conductas de sus hijos o hijas, asumiendo que sólo a ella le corresponde el rol de cuidadora, educadora.

También es sexismo considerar que las mujeres no son capaces de desarrollarse y destacar como políticas, “porque son muy emocionales”, o que deberían estar en su casa en lugar de liderar empresas o movimientos.

### ***Violencia en Entornos Escolares***

La escuela como un espacio de educación formal no está exenta de violencia y tratos desiguales. Ésta se manifiesta en relaciones horizontales o verticales; entre estudiantes, entre docentes y directivos, o bien, de docentes-directivos a estudiantes, y viceversa; como exponen Ortega et al. (2005), puede darse de un individuo a otro o entre grupos, afectar parcial o totalmente a la institución.

Las violencias explícitas son las que más se cuestionan y trabajan. De acuerdo con los datos de la organización *Bullying* sin fronteras, de América Latina, en 2020 México ocupó el primer lugar en acoso escolar, 7 de cada 10 niños en México sufren algún tipo de intimidación, agresión física psicológica o sexual en forma reiterada (Bullying Sin Fronteras, 2020). Sin embargo, debido a la visión androcéntrica que rige las estructuras de la sociedad, incluyendo a las familias e instituciones educativas, en las escuelas también se reproducen frecuentemente formas de violencia simbólica con base al género, propiciadas por las y los docentes; que como se menciona en líneas anteriores, es difícil de detectar, dado que está arraigada como natural y normal.

Bourdieu y Passeron (como se citaron en Cisneros, 2018), señalan que la violencia simbólica en las aulas ocurre de manera arbitraria, pero logra parecer legítima, por lo que, pasa desapercibida y naturaliza la arbitrariedad.

La violencia simbólica y de género en los entornos escolares, de docente a alumnado se manifiesta a través del discurso y actitudes, ocupación de espacios y/o designación de actividades, con base en roles y estereotipos de género, también en la omisión de referentes femeninos o no binarios que han aportado al desarrollo de la humanidad en diferentes áreas.

A continuación, se enuncian de manera textual, ejemplos de violencia docente incluidos en el libro para docentes *Equidad de género y prevención de la violencia en secundaria* Leñero (2011):

Cuando no se reflexiona con el grupo sobre las razones que arguyen algunas alumnas o alumnos para rechazar a sus pares por sus rasgos físicos, su apariencia, su manera de vestir, su orientación sexual, su arreglo personal o alguna discapacidad; cuando se elige a las alumnas consideradas más bonitas para representar ciertos papeles teatrales o de alguna conmemoración y no se toman en cuenta las habilidades de expresión

dramática de otras. Si estas dos cuestiones están juntas en una misma persona, al grupo debe quedarle clara la decisión. Lo mismo puede suceder cuando se elige a los alumnos considerados más guapos. Cuando se reprende de manera más dura a los alumnos que a las alumnas, incluso cuando el motivo es el mismo, porque se piensa que los hombres son más fuertes que las mujeres y por eso pueden aguantar amonestaciones más severas (SEP, 2009, p. 121). Cuando no se llama la atención del grupo para analizar imágenes y textos que denigran a ciertos personajes por sus atributos físicos o características diferenciadas; Cuando las y los docentes mantienen expectativas diferenciadas sobre el dominio de ciertos contenidos o habilidades por parte de sus alumnas y alumnos; por ejemplo, cuando esperan que los hombres sean más hábiles en deportes o en matemáticas que las mujeres, o suponen que ellas serán más hábiles en lo relacionado con el lenguaje oral y escrito o en las manualidades. (pp. 88-89)

Estas formas de violencia simbólica no son nuevas, ya Subirats y Brullet (1999) hicieron énfasis de cómo históricamente, en el sistema educativo lxs docentes han replicado la tendencia de privilegiar la participación y necesidades de los hombres; como ejemplifica Graña (citada en Castillo y Gamboa, 2013), al otorgarles más la palabra dentro de la clase, pues consideran que las mujeres son más discretas y ellos más requirentes de atención porque les cuesta más regular sus comportamientos. Este planteamiento coincide con lo observado en una investigación relativa a género y educación realizada en una institución de educación básica de Ciudad Juárez, donde se refiere que, es a los niños más que a las niñas, a quienes lxs docentes dirigen sus discursos, además de que cuando un estudiante hombre interrumpe la clase, se atribuye a que por naturaleza son dinámicos e impacientes, por lo que, aunque son reprendidos, no es mal visto. También destaca que lxs docentes les hablan a sus estudiantes hombres fuerte y claro, y a las mujeres con más suavidad, e incluso con ternura (Nava Saucedo y López Álvarez, 2010).

De igual manera, Espinoza y Albornoz (2022) refieren que otros estudios en primarias y secundarias, revelaron que, tanto estudiantes como docentes asocian las matemáticas y ciencias con lo masculino, y las habilidades de lectura con lo femenino. Y que, en un primer

acercamiento, ambos grupos no identificaron el sexismo que impregna al sistema educativo, y esto ocurre de manera general en las instituciones, por lo tanto, “resulta difícil que estén dispuestos a cambiar algo que prácticamente no es vivido ni percibido como un problema” (Nava Saucedo y López Álvarez, 2010, p. 49).

### **Coeducación y Perspectiva de Género**

Como he referido, la violencia de género es un grave problema que atraviesa prácticamente todas las estructuras sociales; si bien, algunos tipos se reproducen en entornos escolares, la educación también ha permitido avances para reducirla.

Son varias las dimensiones que pudiesen incluirse en un análisis complejo sobre la educación y género. Aquí se retoma la coeducación, educación con perspectiva de género, como propuesta para propiciar entornos escolares de igualdad, equidad e inclusión, dado que, como refiere (González Del Pliego, 2019) la misión principal de la educación es la transformación de contextos promoviendo el pensamiento crítico, la responsabilidad social, la resolución pacífica de conflictos, prácticas de democracia y justicia, el respeto los derechos humanos, y otras implicaciones que antepone la dignidad humana sobre las diversidades.

La perspectiva de género es una categoría de análisis que surge de los movimientos feministas, Lagarde (1996) plantea que se estructura a partir de la ética hacia una filosofía posthumanista, donde se reconoce la configuración androcéntrica del sistema social que ha suprimido la existencia de las mujeres, por lo que, analiza y comprende las características, condiciones, oportunidades, expectativas y relaciones de las personas o grupos a partir del género y entre géneros. Así como la manera en que enfrentan los conflictos cotidianos e institucionales.

En palabras de Marta Lamas (1996) la perspectiva de género “implica reconocer que una cosa es la diferencia sexual y otra cosa son las atribuciones, ideas, representaciones y prescripciones sociales que se construyen tomando como referencia a esa diferencia sexual” (p. 8). Al igual que Lagarde, destaca la posibilidad de cuestionarse la subordinación de las mujeres hacia los hombres, que históricamente se concebía como natural e inevitable.



De esta manera, la perspectiva de género una vez detectados y analizados los problemas, reafirma la (Comisión Nacional de los Derechos Humanos [CNDH], 2019) permite comprender los problemas y situaciones de desigualdad y proponer cambios orientados a alcanzar mayor igualdad entre hombres, mujeres y diversidades.

La coeducación es una propuesta pedagógica que surge en España en los años 70, Ugalde et al., (2019) señalan que consiste en una educación con orientación académica no sexista, que promueve el desarrollo integral de las personas evitando todo tipo de discriminación y violencia de género. Se imparte al margen de cualquier estereotipo y con la participación de toda la comunidad educativa.

En otras palabras, la coeducación propone una práctica con perspectiva de género de manera integral y transversal, *gender mainstreaming*.

De acuerdo con Lamas (1996), la implementación de perspectiva de género en la educación debe ser integral, desde el diseño de los libros de texto y programas no sexistas, hasta políticas públicas que incluyan igualdad de trato y oportunidades para lxs docentes. Y en general, buscar la supresión de las representaciones que refuerzan los estereotipos de género y sexismo.

Azorín (2017), propone algunas pautas hacia una escuela coeducativa, que surgen de su trabajo de investigación “Actitudes del Profesorado hacia la Coeducación: Claves para una Educación Inclusiva”.

1. Selección y utilización de material curricular libre de prejuicios, estereotipos y sexismo. Libros de texto y material educativo con contenido que promueva la igualdad entre géneros.
2. Eliminar el perfil androcéntrico en el currículo, procurando en cada una de las etapas educativas, el principio de igualdad de género, evitando colocar la categoría hombre como centro del universo.
3. Procurar el uso y disfrute equitativo de espacios comunes en los centros escolares.
4. Impulso de presencia equilibrada de personas de diversos géneros en los órganos de control y gobierno de los centros docentes.
5. El desarrollo de una cultura de respeto por las diferencias de género.

6. El fomento de lenguaje inclusivo, no sexista. Como parte de la visibilización de las mujeres.
7. Prácticas metodológicas compensatorias y no discriminatorias.
8. Perspectiva constructiva acerca de las diferencias entre sexos.
9. El rechazo a la discriminación sexual, prejuicios y estereotipos.
10. Impulso de proyectos y programas que fomenten la coeducación, con el involucramiento de las y los agentes de formación del estudiantado. Tales como la familia, docentes y comunidad educativa (pp. 170-171).

## Capítulo II. Diagnóstico

Con base a la revisión bibliográfica, teórica y de estudios previos de las prácticas docentes y reproducción de estereotipos de género en entornos escolares, realicé una investigación diagnóstica con docentes de una institución de educación media superior ubicada en el estado de Oaxaca, de la cual surgieron respuestas a las siguientes preguntas de investigación:

### **Pregunta General**

Las maestras y maestros, ¿desarrollan su práctica de enseñanza con perspectiva de género?

### **Preguntas Particulares**

¿Reproducen y/o promueven estereotipos de género y sexismo en sus centros educativos?

¿Utilizan lenguaje inclusivo en sus centros educativos?

¿Promueven el uso compartido y equitativo de espacios y tiempos por parte de sus estudiantes, independientemente del género de lxs estudiantes?

¿Incorporan a su práctica material didáctico que incluya figuras femeninas o no binarias?

¿Identifican violencia de género en el contexto social y escolar?

¿Cuáles son las opiniones, actitudes y valores hacia la educación en igualdad?

¿Conocen sobre la propuesta de la coeducación?

### **Objetivos**

El objetivo general de esta investigación fue analizar las visiones y prácticas docentes para conocer si implementan la perspectiva de género o reproducen tipos de violencia simbólica de género, como estereotipos y mensajes sexistas. Partiendo de este objetivo general, formulé los siguientes objetivos específicos:

1. Evaluar, desde la perspectiva de lxs profesorxs, la prevalencia de las prácticas que reproducen o promueven:

- a. Estereotipos de género en los que a las mujeres se les atribuye dificultad para establecer acuerdos y mayor pasividad.
  - b. Sexismo. Al considerar que las mujeres son más aptas y capaces de realizar labores domésticas.
  - c. Lenguaje inclusivo en su práctica de enseñanza.
  - d. Incorporación de material didáctico con figuras femeninas y de otros géneros, como referentes de la Historia y la Ciencia.
  - e. Promoción del uso compartido y equitativo de los espacios escolares.
2. Valorar, desde la perspectiva de lxs profesorxs, la cantidad de conocimiento que tienen sobre:
    - a. Los tipos de violencia de género en el contexto social y escolar.
    - b. La coeducación, sus propuestas y metodología.

## **Método**

Realicé la investigación diagnóstica de enfoque mixto (cuantitativa y cualitativa), alcance descriptivo y diseño transversal no experimental, entre los meses de agosto 2021 a abril de 2022 en sus diversas etapas, desde el diseño hasta la interpretación de resultados. Ajustándome a la disponibilidad de la institución participante que, hasta ese momento, derivado de la contingencia sanitaria por la pandemia de Covid-19, se encontraba laborando en modalidad virtual.

### ***Muestreo y Participantes***

En el enfoque cuantitativo seleccioné una muestra homogénea por conveniencia, participaron 19 de 22 docentes, sin criterios de exclusión, ya que se autorizó la participación de la totalidad de la plantilla docente de la institución.

La edad de la población participante, en esta fase, fue de entre 26 y 63 años ( $M = 49.32$   $DE = 9.38$  años). El 62.20% se identificó como hombre y el 36.80% como mujer. Mismo porcentaje en relación al género, masculino y femenino, respectivamente.

El grado mínimo de estudios de lxs participantes al momento de la aplicación era: licenciatura o ingeniería 57.90%, mientras que el 26.31% contaba con una maestría o

especialización, el 10.52% contaba con doctorado, y el 5.27% se encontraba cursando un postgrado.

En el enfoque cualitativo seleccioné una muestra por oportunidad. En el contexto de clases a distancia por la pandemia de Covid-19, convine con una estudiante de quinto semestre, la revisión-observación de cinco chats grupales de *whatsapp*, correspondientes al mismo número de materias, con el fin de observar el uso o no de lenguaje incluyente que visibilizara a las mujeres.

### ***Técnica e Instrumento***

Para la fase cuantitativa seleccioné la encuesta como técnica, y un cuestionario creado en *Office Forms* como instrumento, mismo que con apoyo del personal directivo, les fue compartido a lxs docentes vía correo electrónico, para que lo respondieran de manera virtual. El enlace pudo abrirse en celulares, tabletas y computadoras.

Cree el cuestionario (Anexo 1) con base a un instrumento del proyecto “Plurales” del Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades, del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, de Madrid, España, cuyo objetivo es el desarrollo de planes que permitan la implementación de la coeducación como modelo en instituciones educativas.

Adapté e integré preguntas de acuerdo con el contexto de las y los participantes, buscando, como se indica en el apartado de objetivos, conocer sus visiones respecto a roles y estereotipos de género, así como si sus prácticas de enseñanza las realizan con perspectiva de género, y si tienen conocimiento e interés en la coeducación.

Se integraron seis escalas distribuidas en 21 ítems (tipo Likert de cinco niveles, de escala nominal y preguntas cerradas de elección única): a) Sexismo y estereotipos de género en la escuela. b) Uso de espacios escolares. c) Lenguaje incluyente. d) Material didáctico. e) Sexismo y estereotipos de género en contexto social. f) Perspectiva de género y coeducación. Más los datos demográficos.

Para la fase de enfoque cualitativo, utilicé la técnica de observación documental, y como instrumento, una lista de cotejo (Anexo 2), donde observé: Lenguaje incluyente en comunicados de docentes dirigidos a un grupo, para explorar si las expresiones y mensajes se transmiten desde la igualdad de género.

### ***Procedimiento***

Una vez estructurado el cuestionario, objetivos y preguntas de investigación, procedí a realizar en el mes de diciembre de 2021, una prueba piloto con docentes de un bachillerato ubicado en el estado de Guanajuato, lo cual permitió detectar áreas de oportunidad para optimizar el instrumento de recolección de datos.

Posteriormente, ya realizados los ajustes pertinentes, contacté al director de la institución ubicada en Oaxaca, para explicarle los objetivos y procedimiento del plan de diagnóstico e intervención. Una vez confirmada su participación, en el mes de febrero de 2022 le envié el enlace del cuestionario para que lo hiciera llegar al personal docente. El enlace quedó disponible durante cinco días; en ese lapso fue necesario enviar recordatorios, hasta que se obtuvieron respuestas de 19 de 22 docentes, correspondiente al 90.47% del número contemplado. Cada cuestionario terminado y enviado, se guardó automáticamente en la aplicación con la leyenda “Encuestado ‘n’”, donde n corresponde al número y orden de cuestionarios recibidos.

Conforme se fueron recibiendo, cada cuestionario se imprimió como documento PDF y se guardó en la PC y memoria USB de respaldo. Al finalizar el periodo de recolección, se cerró el enlace y se descargaron los registros Excel que generó la aplicación. La base de datos se trasladó al programa SPSS y se realizó un análisis estadístico.

Sobre la revisión documental, se observó el manejo de lenguaje incluyente en las sesiones de un grupo correspondientes al semestre actual, de las materias: Matemáticas, Historia, Literatura, Redes de Cómputo, y Etimologías.

### ***Análisis***

Llevé a cabo un análisis de tipo estadístico en el programa SPSS. Específicamente, análisis de frecuencia y factor de riesgo en función del género. Derivado de ello se estructuró la información de acuerdo con los ejes temáticos centrales en el instrumento de diagnóstico, a fin de interpretar los resultados que permitieran una lectura clara de la visión y prácticas docentes con o sin perspectiva de género.

También realicé una prueba de independencia entre el género (maestras/maestros) y la visión estereotipada sobre estudiantes mujeres y hombres usando una prueba de  $\chi^2$  con  $\alpha=.05$  como criterio de significancia. Asimismo, un análisis de factores de riesgo por razón de momios (RM), en función del género.

### ***Ética en la Investigación***

Para recolectar los datos, la dirección del plantel solicitó prolongar el tiempo para informar a sus docentes detalladamente sobre la investigación en la que participarían. En el instrumento se especificaron los objetivos y que cada cuestionario quedaría registrado de manera anónima. Asimismo, se proporcionó nombre, número de contacto y correo electrónico de esta investigadora, a fin de que los participantes que así lo desearan, me contactaran para la aclaración de cualquier duda o inquietud.

### **Resultados**

De acuerdo con las escalas del instrumento y objetivos de la investigación, las preguntas se agruparon a partir de los siguientes seis ejes temáticos:

- a) Visión estereotipada según el género de su estudiantado.
- b) Ocupación de espacios (Hombres en lo público y exterior; mujeres en lo privado e interior)
- c) Lenguaje incluyente
- d) Material didáctico incluyente y libre de sexismo
- e) Visión estereotipada sobre roles de género
- f) Conocimiento y disposición hacia la coeducación

A partir de dichos ejes temáticos es como a continuación se presentan los resultados de la investigación.

**a) Visión estereotipada según el género de su estudiantado.** En relación con los tres ítems que corresponden a la visión estereotipada sobre estudiantes de acuerdo con su sexo (Figura 1), estadísticamente no se encontró diferencia significativa. Sin embargo, los

maestros (100%) más que las maestras (71.42), tienen mayor tendencia a creer que por naturaleza o norma general, los hombres son más inquietos que las mujeres.

Respecto a la afirmación de que en trabajo en equipo las mujeres causan más conflictos que los hombres, el 57.89% de docentes participantes manifestó estar de acuerdo, mientras que el 42.10% se dijo en contra. En tanto, el 94.74% de lxs participantes tienen la creencia de que las mujeres trabajan más que los hombres en el ámbito escolar.

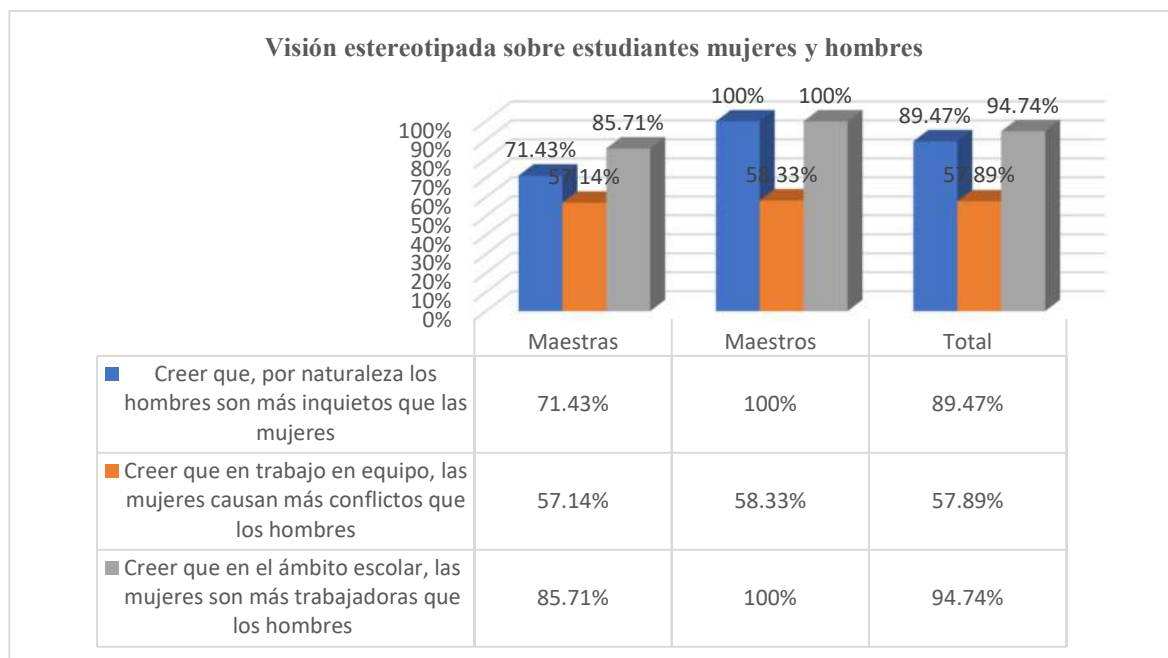
De estos resultados, se puede deducir que tanto maestras, como maestros, tienen una visión de que las capacidades y actuar de sus estudiantes, son relativas al sexo-género, aunque hay mayor tendencia en los maestros en mantener esta creencia. Y es que la construcción social sobre características de lo masculino y femenino, se afianzan de manera inconsciente y llega a ser naturalizada. Estos resultados, revelan, como plantea Lamas (1996), que las condiciones culturales, económicas y sociopolíticas, favorecen prejuicios sociales entretejidos en el género, que derivan en la discriminación femenina.

Al tomar como punto de referencia la anatomía de mujeres y de hombres, con sus funciones reproductivas evidentemente distintas, cada cultura establece un conjunto de prácticas, ideas, discursos y representaciones sociales que atribuyen características específicas a mujeres y a hombres. Esta construcción simbólica que en las ciencias sociales se denomina género, reglamenta y condiciona la conducta objetiva y subjetiva de las personas. O sea, mediante el proceso de constitución del género, la sociedad fabrica las ideas de lo que deben ser los hombres y las mujeres, de lo que se supone es "propio" de cada sexo. (Lamas, 1996, p. 3)



**Figura 1**

*Estereotipos de Género de Profesorxs*



**b) Ocupación de espacios (Hombres en lo público y exterior; mujeres en lo privado e interior).** En la segunda escala, respecto a la percepción de las maestras y maestros de la ocupación equitativa de espacios entre sus estudiantes hombres y mujeres, se agruparon cinco ítems, cuyos resultados se presentan en la Figura 2. Sólo en uno se observa diferencia significativa.

Se halló que las maestras, más que los maestros, perciben que la ocupación de espacios no es equitativa entre sus estudiantes hombres y mujeres. Principalmente en lo que corresponde a uso de exteriores (cancha y otros espacios habilitados para el juego) (85.71% vs 66.67%), y permanencia de las mujeres en los salones (85.71% vs 8.33%), ítem en el que, además, se halló una diferencia significativa para afirmar que por cada maestro que percibe esta condición, hay 12.38 maestras que lo notan (RM=0.015 (95%IC[0.00,0.28];  $\chi^2$  (1, N=19)=12.38, p= 0.002).

Sobre la distribución en el salón de clases, el 16.67% de los maestros vs el 28.57% de las maestras, ha observado que las filas de adelante son ocupadas mayormente por

mujeres; mientras que las filas de atrás generalmente son ocupadas por los hombres (41.67% de maestros vs 42.86% de maestras).

Como puede apreciarse en los resultados totales, los exteriores son espacios de mayor ocupación masculina, los interiores de ocupación femenina (Figura 2).

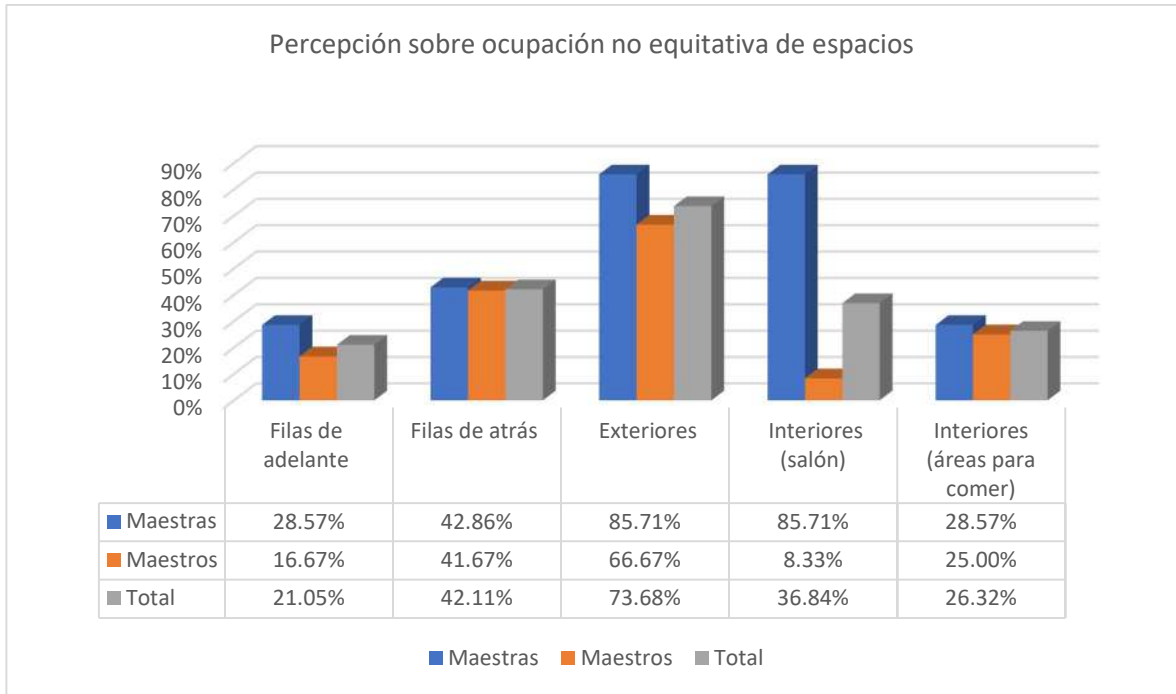
En las escuelas, como en el resto de los espacios, los hombres se apropian del exterior, de lo público; mientras que las mujeres, como si de un orden “natural” se tratara, optan por actividades más pasivas y mayor permanencia en los interiores. Esta distribución inconsciente tiende a ratificar la dominación masculina que se apoya en la división binaria y sexual, prácticamente de todo.

El orden social funciona como una inmensa máquina simbólica que tiende a ratificar la dominación masculina en la que se apoya: es la división sexual del trabajo, distribución muy estricta de las actividades asignadas a cada uno de los dos sexos, de su espacio, su momento, sus instrumentos; es la estructura del espacio, con la oposición entre el lugar de reunión o el mercado, reservados a los hombres, y la casa, reservada a las mujeres, o, en el interior de ésta, entre la parte masculina, como del hogar, y la parte femenina, como el establo, el agua y los vegetales. (Bourdieu, 1998, p. 22)

Esto da cuenta de que la dinámica de interacción social en las instituciones educativas no escapa de las divisiones arbitrarias que la visión androcéntrica del mundo ha instaurado, tales como los espacios legitimados según los sexos.

**Figura 2**

*Percepción Docente Respecto a la Ocupación de Espacios*

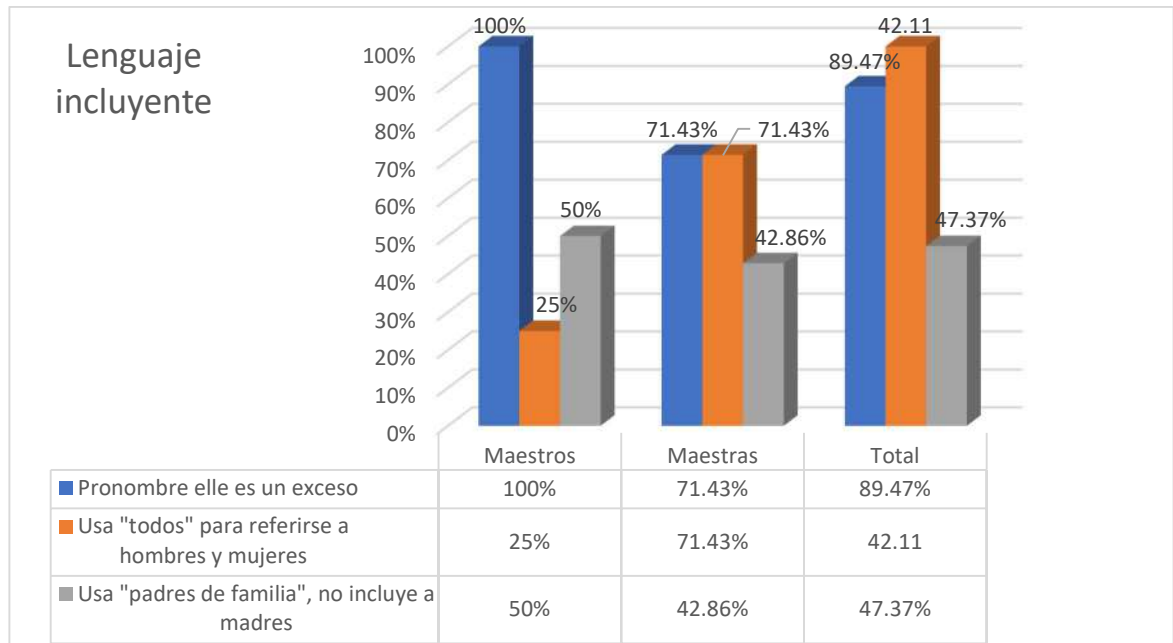


c) Lenguaje incluyente. En la escala correspondiente al lenguaje incluyente, se encontró que el 89.47 de lxs docentes rechazan el uso del pronombre “elle”; estadísticamente no hay diferencia significativa, sin embargo, los maestros (100%) más que las maestras (71.43%) adoptan esta idea.

También se observa que las maestras (71.43%) más que los maestros (25%), usan la categoría “todos” para referirse a estudiantes varones y mujeres. Y el 52.63 de lxs participantes, aseguran que utilizan “padres-madres” para referirse a las familias en comunicados (Figura 3).

**Figura 3**

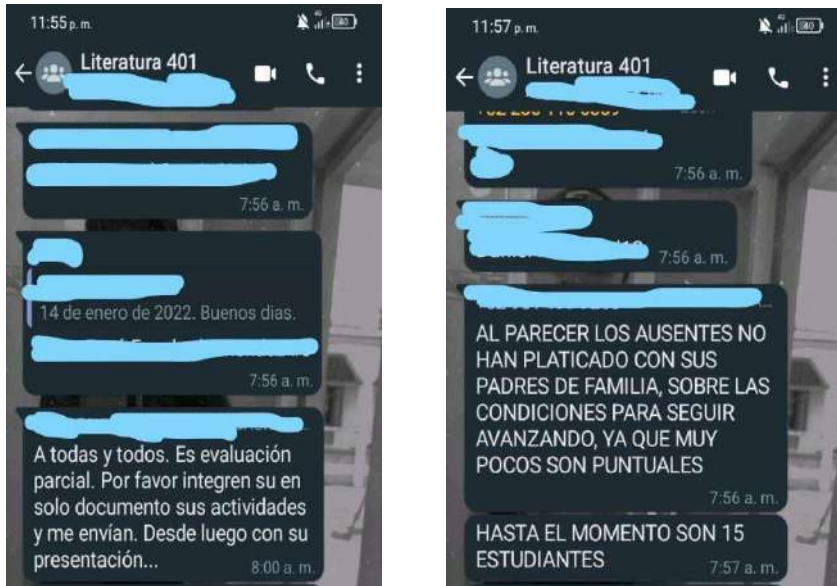
*Grado de Aceptación del Lenguaje Incluyente*



Esta escala fue contrastada con la revisión de cinco chats grupales, de los cuáles, sólo en uno, Literatura, se visibiliza a las estudiantes mujeres (*Figura 4, lado izquierdo*), sin embargo, en el mismo chat se refiere a padres de familia como única categoría (*Figura 4, lado derecho*).

## Figura 4

*Capturas de Pantalla Tomadas de Chat Grupal de Whatsapp*



*Nota.* Se editaron con líneas azules las capturas de pantalla, con el fin de salvaguardar la identidad de la institución y personas que participan en el chat.

En el resto de los *chats*, se utiliza alumnos o chicos para referirse al grupo (*Figura 5*).

## Figura 5

### *Capturas de Pantalla Tomadas de Chat Grupal de Whatsapp*



*Nota.* Se editaron con líneas azules las capturas de pantalla, con el fin de salvaguardar la identidad de la institución y personas que participan en el chat.

Santiago Kalinowski concibe el lenguaje inclusivo como un discurso público que denuncia la desigualdad entre hombres y mujeres y personas no binarias, orientado a un cambio cultural que impacte en lo social. Es un reconocimiento a la identidad individual, y un reclamo colectivo.

“Es la configuración discursiva que rodea la lucha política sobre temas de la mujer [y minorías]...Es un fenómeno retórico y político antes que lingüístico” (Kalinowski et al., 2020, p. 17).

El autor plantea que la lengua codificó sexismo a lo largo del tiempo “en la forma masculino genérico, por influencia de un orden social ancestral androcéntrico” (Kalinowski et al., 2020, p.18). No quiere decir que el masculino genérico sea en sí mismo un problema, pero es el eco gramatical del problema.

El lenguaje inclusivo permite la visibilización de las mujeres y otras identidades, es parte esencial de la lucha contra el androcentrismo, su rechazo va más allá del discurso de deformación de las reglas gramaticales, más bien se debe a la desestabilización del orden binario hegemónico, pues denuncia en su uso diario, la desigualdad estructural del orden sexogenérico.

**d) Material didáctico incluyente y libre de sexismo.** Sobre procurar la elección de material didáctico incluyente y libre de mensajes sexistas y que refuercen estereotipos de género (Figura 6), el 84.21% de lxs participantes, aseguró hacerlo; mientras que el 28.57% de las maestras vs el 8.33% de los maestros, aceptó que no ha puesto atención en la inclusión de referentes en sus materias a mujeres o personas de otros géneros.

De igual forma, se encontró un riesgo mayor de que los maestros (16.67%), más que las maestras (14.29%), no revisen el material que utilizan para evitar dicho contenido.

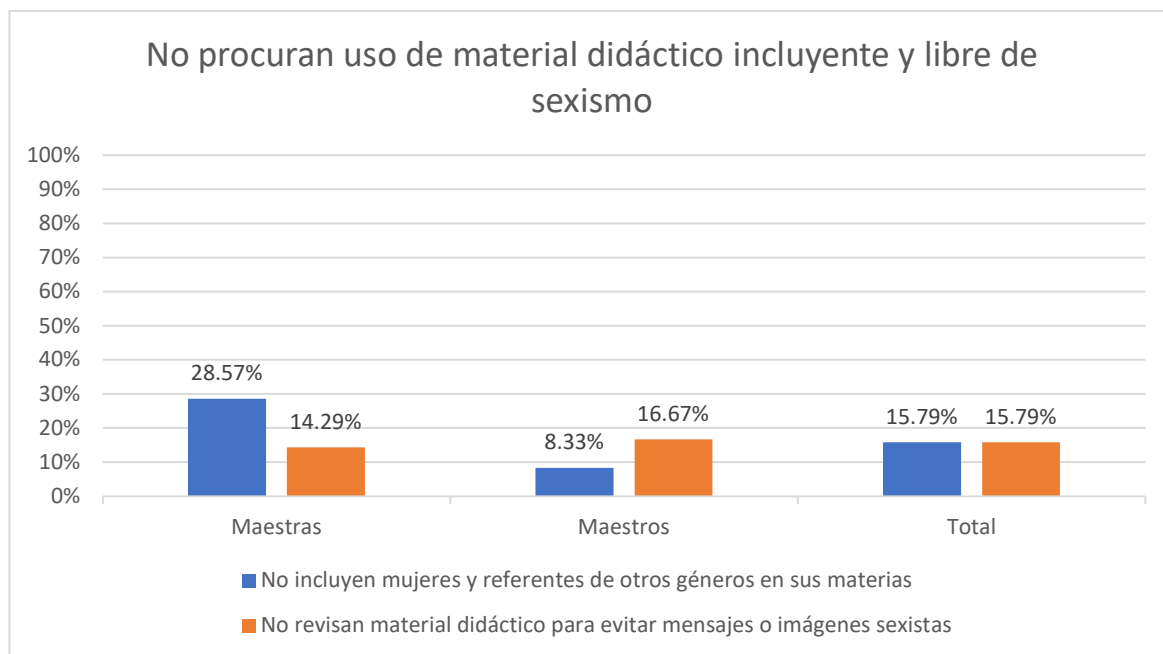
Y es que, como se mencionó en la argumentación teórica, los mensajes y estereotipos sexistas están presentes en el material didáctico y frecuentemente pasan desapercibidos, pero tienen un impacto considerable en el desarrollo de ideologías de género. Por ejemplo, imágenes en las que se denigra o “valoran” los cuerpos de las mujeres bajo estándares hegemónicos de belleza, textos con lenguaje y contenido androcéntrico. Y la no inclusión de material producido por mujeres o personas no binarias.

Por ello, es menester que, como parte de su práctica profesional, lxs docentes identifiquen, y eliminen, como expone Lamas (1996) “...las representaciones, imágenes y discursos que reafirman los estereotipos de género” (p. 12).

Sin embargo, se corre el riesgo de variación, para constatar estos resultados, será necesario que en siguientes investigaciones se realice una observación a las planeaciones y programas de estudio.

**Figura 6**

*Uso de Material Didáctico Incluyente*



**e) Visión estereotipada sobre roles de género.** También se encontró que los maestros, más que las maestras, corren el riesgo de tener una visión de género sexista y estereotipada (Figura 7). Como creer que las mujeres, más que los hombres se escuchan mal hablando groserías (91.67% vs 71.43%); que las personas gay son muy intensas (33.33% vs 14.29%), y se halló una diferencia significativa de 0.004; y un riesgo mayor de 12.50, de que los maestros piensen que por naturaleza las mujeres son mejores para cuidar a sus hijos e hijas, (RM=12.50 (95%IC[1.33,116.79]);  $\chi^2$  (1, N=19)=5.81, p= 0.04).

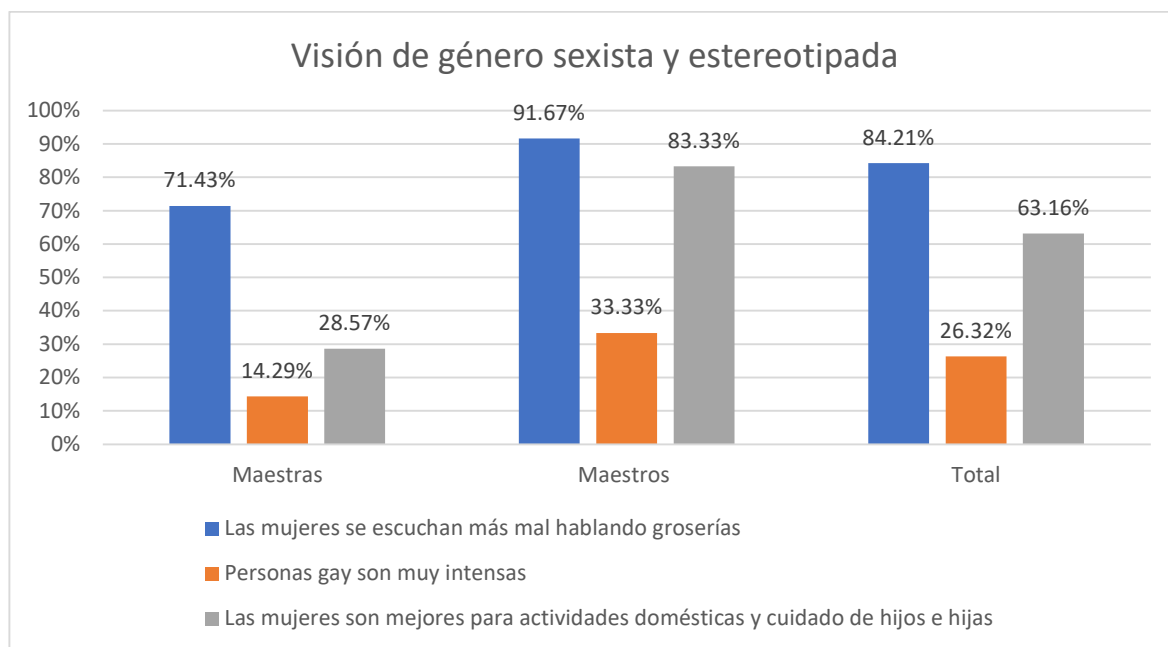
Esta visión conlleva prácticas que pueden ejercerse conscientemente, de acuerdo con las características particulares de las/os docentes, pero también ocurre de forma inconsciente, reafirmando las relaciones de dominación y subordinación en la sociedad patriarcal. Es decir, las/os docentes legitiman la violencia simbólica cuando la normalizan y reproducen sexismo y estereotipos de género a través del lenguaje, las actividades y expresiones cotidianas sentadas en el “orden de las cosas”, concepto de Bourdieu referido en la fundamentación teórica de este trabajo.



En este sentido, las y los docentes comparten con su estudiantado sus visiones partiendo del lenguaje, está presente en las conductas, opiniones, organización de su clase, material que utiliza o presenta, reacciones y conocimiento de su materia. El currículum oculto que se desarrolla en el proceso enseñanza-aprendizaje es tan importante como el formal.

**Figura 7**

*Visiones de Docentes sobre Roles de Género*



**f) Conocimiento y disposición hacia la coeducación.** Finalmente, sobre su conocimiento y/o interés acerca de la perspectiva de género, se contrastaron dos ítems, uno en el que se les preguntaba si sabían que eran coeducación y perspectiva de género y otro en el que se ponían definiciones y debían seleccionar las correctas. En este ejercicio, como se muestra en la Figura 8, se obtuvo que el 89.47% de lxs participantes, no cuenta con una idea precisa sobre perspectiva de género, y el 68.42% no conoce qué es la coeducación. Sin embargo, el 100% expresó que desea conocer sobre ellos.

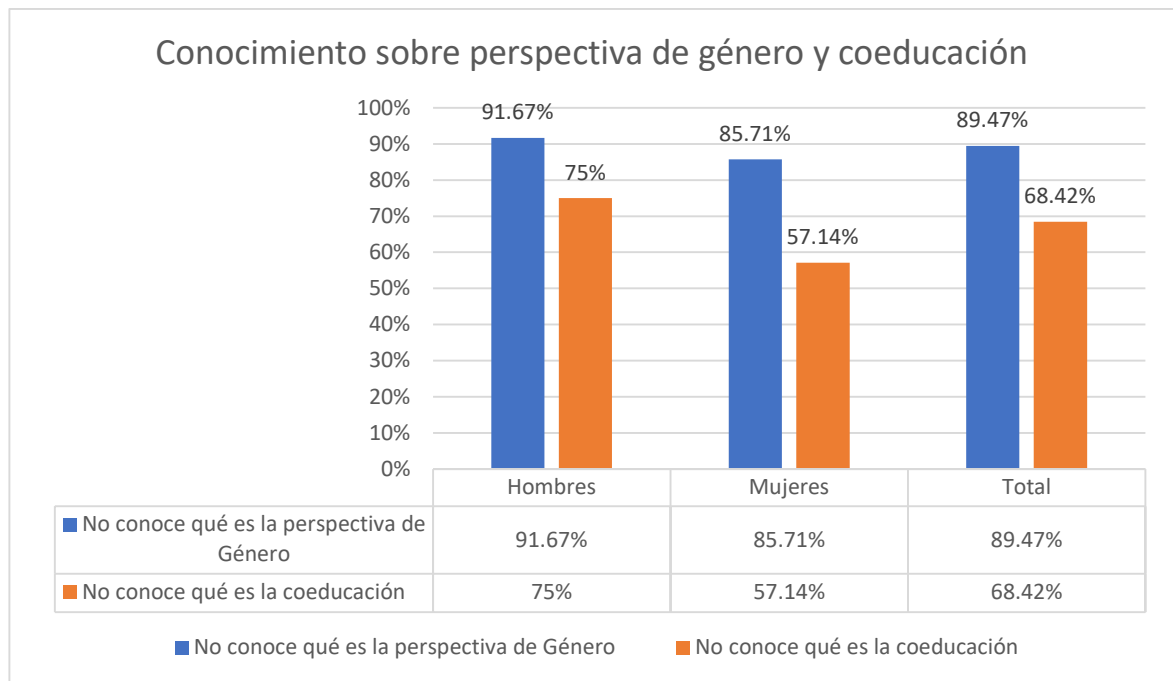
Estas respuestas dan cuenta, primero, de que, en algún momento de su profesión docente, la mayoría de las maestras y maestros ha recibido información sobre perspectiva de género, sin embargo, no tiene conocimiento preciso sobre este enfoque y sus dimensiones; y

tampoco lo aplica en sus prácticas de enseñanza, por lo que se hace evidente la necesidad de sensibilización, capacitación y formación, lo que les permitirá la identificación de las prácticas y visiones que se tienen arraigadas, su origen y afectaciones, luego para el reconocimiento de las mismas, encaminado a la apertura de nuevas prácticas y creencias que impacten de manera positiva en su profesión, y por lo tanto en su alumnado.

Para diseñar proyectos innovadores para atraer, promover y retener a más mujeres en los espacios públicos, sean laborales o políticos es indispensable la perspectiva de género, pues ayuda a comprender y desentrañar los códigos culturales y así se pueden mostrar –y combatir– los prejuicios y los estereotipos de manera más eficaz. (Lamas, 1996, p. 14)

**Figura 8**

*Conocimiento sobre Perspectiva de Género y Coeducación*



## **Conclusiones del Diagnóstico**

De acuerdo con el análisis de las respuestas recibidas, pude concluir que lxs docentes de la institución participante tienen visiones estereotipadas y sexistas, e ideas imprecisas sobre la perspectiva de género, por lo que no está presente en el ejercicio de su profesión. La perspectiva de género en la educación supone revisar desde el lenguaje, organización de tiempos y espacios, mensajes, material que se utiliza. “...la perspectiva de género supone revisar todo... hasta las creencias más enraizadas” (Lamas, 1996, p. 12). Tampoco conocen sobre la coeducación.

Se detectaron así los siguientes problemas entre lxs docentes de la institución participante:

- 1.- Tienen una visión estereotipada de los roles de género y se refleja en su percepción diferenciada de sus estudiantes hombres y mujeres.
- 2.- Han detectado que sus estudiantes hombres tienen dominio de los espacios exteriores, sin embargo, no han procurado la apropiación de sus estudiantes mujeres para lograr una ocupación equitativa.
- 3.- Rechazan el uso de lenguaje incluyente.
- 4.- Conocen qué es la perspectiva de género, pero no la aplican en su práctica docente.

### **Capítulo III. Diseño de Intervención**

La investigación diagnóstica permitió comprobar que al formar parte del sistema patriarcal que rige a nuestra sociedad, lxs docentes tienen visiones androcéntricas, sexistas, por lo que reproducen el modelo social hegemónico, normalizándolo en sus acciones y lenguaje.

#### **Matriz de Análisis de Incidencia**

De acuerdo al análisis de incidencia de la problemática (Anexo 3), se detectaron las siguientes causas críticas de rango alto:

- Falta de sensibilización sobre violencia de género.
- Falta de formación docente sobre perspectiva de género.
- Institución no ha priorizado la perspectiva de género en la formación de sus docentes.
- Estereotipos y sexismo del sistema patriarcal, del que forman parte.

Por lo que, si la coeducación implica un proceso de transformación que involucre a todxs lxs actores, procesos y recursos que se interrelacionen en los espacios educativos, será antes necesaria la alfabetización de género de quienes guían esta socialización en las aulas.

Organismos internacionales, instituciones públicas y universitarias, van implementando proyectos dirigidos al sector docente. Guías, talleres o cursos se ofrecen de manera opcional, pero han resultado limitativos, pues como se plantea en apartado introductorio de este trabajo, factores como las cargas de trabajo, falta de incentivos, y sobre todo desconocimiento y falta de sensibilización en el tema, se convierten en barreras que impiden propiciar interés y acciones del sector docente en pro de la igualdad de género. Superar estas situaciones, implica pues, un proceso que parta de la sensibilización y se consolide en una formación integral para alcanzar la alfabetización de género.

Virgilí (2014) propone un modelo de alfabetización de género compuesto por tres etapas: la sensibilización, la capacitación y la formación en género. Refiere que la sensibilización corresponde a despertar la consciencia sobre los efectos de la desigualdad, y

la necesidad de igualdad de derechos y oportunidades. “...se trata de la activación de sensibilidad, comprensión, vivencias en torno a un orden de poder no identificado” (p. 10).

El segundo paso es la capacitación, para ofrecer las competencias para promover la búsqueda y trabajo por la inclusión en sus contextos y en sus entornos de enseñanza, lo cual influirá directamente en el despertar crítico de sus estudiantes. Después de la sensibilización, es pertinente “adentrarse en las teorías de género, de comprender el sistema de conceptos, saberes que ha producido este campo y desarrollar entonces estrategias, habilidades para su aplicación, su investigación, así como impulsar acciones de transformación” (p.14).

En tanto, la formación en género, explica la autora, requiere un alto grado de especialización en el tema. “Se trata en este nivel de una preparación científica, ética, política, que pasa por la revisión de textos especializados, por la inclusión y toma de partido en los debates y la producción teórica-metodológica” (p.15).

Una vez detectadas las problemáticas y sus causas críticas, consideré que era posible inferir en ellas, ser parte de la solución, y bajo el modelo metodológico hacia la alfabetización de género, propuse una intervención con dos grupos de docentes: lxs que participaron en la investigación diagnóstica y lxs de una escuela secundaria. Partiendo del análisis sobre los efectos de las relaciones desiguales entre los géneros; identificando y reconociendo las prácticas a través de las que reproducen sexismo y estereotipos de género en instituciones educativas, así como alternativas y propuestas desde la perspectiva de género y coeducación.

### **Objetivos de Intervención**

A partir del análisis de las problemáticas y las posibilidades de incidencia, desarrollado en un Árbol de Objetivos (Anexo 4), surgieron los que a continuación se enuncian.

#### ***Objetivo General***

El objetivo general de esta intervención fue propiciar en lxs maestrxs la reflexión sobre los efectos de relaciones de género basadas en roles y estereotipos sexistas, y compartir con ellxs herramientas que les permitan implementar perspectiva de género en sus prácticas

docentes, a fin de que identifiquen y eviten manifestaciones de violencia de género, y así contribuyan al desarrollo de relaciones más igualitarias.

### ***Objetivos Particulares***

Se plantearon los siguientes objetivos particulares, a cumplirse en cada una de las etapas propuestas en la intervención.

### **Reflexión:**

Revalorizar el papel de las y los docentes en la formación de sus estudiantes y en la lucha contra la violencia de género.

- Propiciar la reflexión sobre los efectos de los estereotipos de género, del patriarcado y las relaciones desiguales entre los géneros.

### **Capacitación:**

- En esta etapa se tuvo el propósito de brindar información específica de cómo ocurre la violencia en las escuelas, así como conceptos y ejemplos de cada uno de los ejes que a continuación se enuncian. La intención era coadyuvar a que lxs profesorxs conocieran las desigualdades y formas de violencia de género que pueden producirse en el ámbito escolar desde los siguientes ejes establecidos en esta investigación:
  - a) Visión estereotipada según el género de su estudiantado.
  - b) Ocupación de espacios (Hombres en lo público y exterior; mujeres en lo privado e interior).
  - c) Lenguaje incluyente.
  - d) Material didáctico incluyente y libre de sexismo.
  - e) Visión estereotipada sobre roles de género.
  - f) Conocimiento y disposición hacia la coeducación.
  - g) Identificar las desigualdades y formas de violencia de género que se reproducen en el contexto de la institución participante.

### **Creación:**

- En esta etapa se buscó que lxs profesorxs propusieran alternativas en términos de la coeducación, en los siguientes aspectos concretamente:
  - a) Generar propuestas estratégicas para la implementación de perspectiva de género en las prácticas de docentes. Atendiendo los ejes establecidos en esta investigación.
  - b) Generar compromisos a corto plazo para implementar acciones con perspectiva de género.

### **Método para la Intervención**

Esta propuesta se concretó en talleres basados en la educación experiencial, reflexiva y situada, que tiene base en las experiencias y contexto de las y los participantes. John Dewey aporta que, toda educación se efectúa mediante la experiencia, y es a partir de ella que el aprendizaje se vuelve significativo, estrecha vínculos conocimiento-comunidad, e impulsa mejor ciudadanía. En tanto, el pensamiento reflexivo deriva en una evaluación “activa, persistente y cuidadosa, de toda creencia o forma supuesta de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende” (Arceo, 2006, p. 6).

Cada taller se diseñó en el ciclo del aprendizaje experiencial propuesto por Donald Schön: “De la experiencia se parte a la conceptualización, reflexión, discusión y evaluación, hacia la reconceptualización y nuevas experiencias” (Arceo, 2006, p. 8).

En este sentido, el contenido de los talleres se estructuró en tres etapas:

- 1.- Reflexión: Con ejemplos prácticos y de su contexto y experiencia, lxs docentes reflexionaron sobre la responsabilidad y oportunidades desde su labor, y sobre la desigualdad propiciada por los roles y estereotipos de género.
- 2.- Capacitación: Se compartieron conceptos e información que permitiera detectar las violencias que se inscriben en el ámbito escolar.
- 3.- Creación: A partir de la reflexión y capacitación, lxs docentes propusieron acciones y compromisos concretos para implementar en sus prácticas de enseñanza y relación con sus estudiantes. Esto permitirá que su incidencia se oriente al desarrollo de pensamiento crítico

que tenga como base la búsqueda del desarrollo personal y comunitario sin restricciones de género.

## **Justificación**

La implementación de la coeducación, que implica incluir la perspectiva de género en la educación formal, se hace necesaria a partir de que en las instituciones educativas ocurren procesos que reproducen la organización y convivencia de los sistemas sociales hegemónicos, que tienden a las relaciones desiguales a partir de un orden de género.

Y al ser las escuelas espacios de acción de lxs docentes como agentes influyentes en la formación de identidades de género (Lamas, 1996), que inciden directamente en sus estudiantes, es pertinente y necesario poner a disposición herramientas teóricas y metodológicas para identificar y rechazar todo tipo de violencias. A fin de promover relaciones a partir del respeto, equidad e igualdad. Con lo que se espera contravenir las problemáticas que detectamos en la investigación diagnóstica de este proyecto, en los que se detectó que lxs profesorxs reproducen y normalizan visiones y conductas estereotipadas y sexistas.

La respuesta a esta problemática es la coeducación, que como plantea Marina Subirats, permite el acceso igualitario y la visibilización de las mujeres en la educación, más allá de los modelos androcentristas que han interiorizado la inferioridad social y no les han permitido, como a los hombres, rentabilizar sus capacidades, tanto en lo laboral como en la vida pública; así como la eliminación del sistema educativo, de la referencia y vivencia de la división sexual del trabajo (Red de Educación Popular entre Mujeres de Latinoamérica y el Caribe, 2018).

Es así que se originó esta propuesta de un primer acercamiento hacia la coeducación, partiendo de la información y reflexión sobre cómo afectan las relaciones de desigualdad entre géneros, cómo se replican en las escuelas, y las propuestas para incidir en su erradicación y promoción de la igualdad a partir de las prácticas docentes.

En tanto, basar el contenido de los talleres en el enfoque de educación experiencial, reflexiva y situada permitió la apropiación de los aprendizajes, reflexiones y propuestas. Pues



este enfoque concibe el conocimiento como un fenómeno social, que se vuelve más significativo cuando aborda en su contenido y actividades, los contextos y la cultura del grupo que lo está construyendo.

### **Características de lxs Beneficiarixs**

Las poblaciones elegidas, son docentes de dos escuelas ubicadas en la región Sierra de Flores Magón, del estado de Oaxaca. La selección de participantes se hizo por conveniencia, se trata de 33 docentes: 16 que imparten clases en un bachillerato, a la que denomino Escuela I; y 17 en una escuela secundaria, a la que denomino Escuela II.

Escuela I: Participaron, el director y 15 docentes profesionistas de diferentes áreas de conocimiento, de entre 26 y 63 años, una media de 49.31 años, y DE de 9.38 años. Siete se identificaron como mujeres y nueve como hombres.

Escuela II: Se trata de un grupo de 17 personas; la directora, 12 docentes que imparten frente a grupo, trabajadora social, dos secretarias y una persona de apoyo y mantenimiento. La edad de lxs participantes es de entre 31 y 58 años, una media de 42.18 años, y DE de 9.13. Ocho se identificaron como hombres, y nueve como mujeres.

### **Estructura del Proyecto**

#### ***Equipo de Trabajo***

El diseño del proyecto se realizó por esta investigadora con la guía y apoyo de la Dra. María Elena Meza de Luna. Así como las observaciones y sugerencias puntuales de las maestras, Janett Juvera, Elena Negrete, Alejandra Martínez, y Elena Franco.

La implementación se realizó con apoyo del personal directivo de las instituciones.

#### ***Metas***

Las metas planteadas a cubrirse en 9 meses, fueron:

1. Impartir el taller “Prácticas docentes con perspectiva de género” en un bachillerato del estado de Oaxaca.

2. Impartir el taller “Prácticas docentes con perspectiva de género” en una escuela secundaria del estado de Oaxaca.
3. Contar con la participación del 70% o más, de la plantilla docente de cada institución.
4. Mantener una dinámica de participaciones y reflexiones.
5. Describir y evaluar resultados de cada taller.

### ***Actividades***

Para alcanzar las metas previamente expuestas, se realizaron las siguientes actividades generales:

- 1.- Realizar visitas a directorxs de las instituciones, explicando los objetivos y requerimientos de cada taller. Solicitando los espacios y tiempos para completar las tres etapas.
- 2.- Impartir los talleres y registrar las experiencias, reflexiones y compromisos que lxs docentes comparten, así como los aspectos más importantes durante el desarrollo del taller, en los documentos diseñados para tal fin.
- 3.- Desarrollar el número de sesiones y/o tiempo necesario para completar las tres etapas del taller.
- 4.- Evaluar los resultados a partir del análisis de los materiales obtenidos en cada taller.

### ***Lineamientos de la Intervención***

Este proyecto se desarrolló en dos vertientes: **externa:** que abarcó las acciones propias del trabajo conjunto entre lxs docentes y la facilitadora. **Interna:** Comprendió las actividades relacionadas con la gestión administrativa y operativa, así como la evaluación y sistematización de la experiencia.

Como se muestra en la Figura 9, Las acciones externas se desarrollaron en las tres etapas del taller propuesto: reflexión, capacitación y creación. Las acciones internas se integran en la planeación, gestión, evaluación y sistematización. El periodo de nueve meses se estructuró y se adaptó a la disponibilidad de las instituciones.

**Figura 9**

*Plan General de implementación*



*Nota.* Diagrama elaborado en Canva

**Plan General de la Implementación**

El proyecto inicial contemplaba un taller de 10 sesiones para la Escuela I, con lo que se buscaba abarcar a mayor profundidad temas relacionados con la desigualdad, las violencias y la diversidad. Sin embargo, por razones ajenas a esta investigadora y que se detallan más adelante, trabajé en el mes de septiembre de 2022 sólo una sesión de reflexión que duró tres horas.

Para la Escuela II diseñé una jornada de trabajo de seis horas, en las que incluí las tres etapas de la propuesta de intervención. Y se concretó el 17 de febrero de 2023.

En ambos casos, me adapté a los tiempos y disposición indicadas por lxs directores de las instituciones.

### ***Presupuesto***

Realicé el cálculo presupuestal de esta intervención tomando en cuenta todos los elementos que supone la movilidad de la facilitadora y la presencialidad. En futuras intervenciones variarán de acuerdo con la distancia y transporte entre participantes e investigadora. También supone la realización de dos talleres en dos días consecutivos. (Anexo 5)

### ***Cronograma***

Realicé un cronograma (Anexos 6 y 7) principalmente basado en los tiempos dispuestos por la MEG, las fechas de gestión e impartición de los talleres quedaron sujetas a la disposición indicada por lxs directivxs de cada institución.

### **Análisis FODA**

El Análisis FODA (Anexo 8) permitió medir los riesgos de la intervención y valorar los recursos y posibilidades que implicaba cada actividad en búsqueda del cumplimiento de objetivos.

### **Descripción de las Etapas del Proyecto**

#### ***Planeación y Gestión***

Realicé la propuesta de intervención y se hicieron los ajustes necesarios sugeridos por la directora de tesis y comité tutorial. A la par, se gestionó la implementación en las escuelas participantes. Pese a que en ambas instituciones hubo apertura desde el primer acercamiento, en la escuela I ocurrieron situaciones que afectaron los tiempos y planes de implementación, y aunque la gestión fue permanente, al final no pudo concretarse como se esperaba.

En la escuela II no hubo complicaciones. La directora propuso una fecha y la participación de todo el personal de la institución. Sólo hubo un cambio debido a actividades sindicales ya agendadas que no le habían sido notificadas.

### ***Intervención. Impartición de los Talleres.***

**Métodos y recursos.** Como se menciona, los talleres tienen enfoque desde la educación experiencial, reflexiva y situada, y se estructuraron de acuerdo al ciclo del aprendizaje experiencial propuesto por Donald Schön: De la experiencia se parte a la conceptualización, reflexión, discusión y evaluación, hacia la reconceptualización y nuevas experiencias (Arceo, 2006, p.8), en ese sentido se buscó en el desarrollo de los talleres, motivar a lxs docentes participantes a compartir experiencias, conocer los conceptos base de la intervención, reflexionar y discutir sobre ellos y sus repercusiones, identificar y relacionar sus propios contextos, y generar interés y propuestas para aplicar lo aprendido en sus prácticas de enseñanza.

Los recursos necesarios se detallan a continuación:

**Materiales e insumos:** Equipo tecnológico para la exposición y ejercicios de reflexión, hojas impresas, hojas blancas, laptop, proyector, marcadores, pizarra, cinta adhesiva, bocina, papel bond y plumas, alimentos.

**Técnicos:** Cartas descriptivas, presentación audiovisual con imágenes, texto y vídeos de las temáticas abordadas en los talleres, grabaciones de voz de las experiencias de exestudiantes sobre el impacto de sus docentes.

**Infraestructura:** Dispuesta por las instituciones participantes: Biblioteca y salón de clases, espacios habilitados con mesas y sillas o butacas.

**Humanos:** La facilitadora, responsable del proyecto; apoyo de personas para la preparación de alimentos e instalación de mesa de refrigerio.

### ***Taller I – Escuela I***

Se realizó en un bachillerato (Escuela I) la última semana de septiembre de 2022.

**Contexto.** Cuando planteé el proyecto en esta institución, hubo apertura y se acordó realizar el diagnóstico, con base a los resultados se propuso un taller de 10 sesiones que integraran las tres etapas de la alfabetización de género (reflexión, capacitación, creación). El director aceptó otorgar los tiempos, espacios y equipo necesario para la impartición de los talleres entre los meses de septiembre a diciembre.

Sin embargo, después de la primera sesión orientada a la reflexión, realizada el 20 de septiembre de 2022, en la que también participó el director, éste se mostró incómodo ante la problematización de la naturalización de los estereotipos de género (reacciones se detallan en diario de campo en el Anexo 9) me informó que, debido al contexto de regreso a clases presenciales luego de la pandemia por Covid 19, y la carga de trabajo de lxs docentes, tendría que reducir el número de sesiones a tres, pues contaban con muy poca disponibilidad. Aunque ajusté los tiempos y contenidos para poder completar la intervención, me fueron postergando las fechas, y finalmente no pude continuar con las siguientes etapas.

Pese a que sólo se realizó la sesión de reflexión, busqué lograr los objetivos de esa etapa abordando la importancia de la profesión docente, su influencia para y con el estudiantado, y las desigualdades a partir de la diferenciación por el sexo-género.

La primera parte de la sesión se enfocó en analizar la importancia del rol docente, se reprodujeron audios de testimonios de exestudiantes de la institución, y se dio paso a escuchar experiencias sobre lo que más disfrutaban de su profesión y en la convivencia escolar. Posteriormente se realizó un breve ejercicio diagnóstico para fines de evaluación de la sesión. Y se abordó el tema de sistema sexo-género y efectos de la diferenciación de las personas con base a esas categorías. La estructura, temáticas e instrumentos de la sesión, pueden encontrarse en el Anexo 10.

**Primeras Impresiones.** En este taller, hubo desde el principio, interés y participación de la gran mayoría de lxs docentes. Manifestaron abiertamente sus opiniones, acuerdos y desacuerdos, y aunque se observaron resistencias de varones del área de Ciencias Naturales, y uno abandonó la sesión luego de expresar su rechazo por las temáticas que se estaban tratando: la no patologización de la intersexualidad, de las personas disidentes del sistema binario y de la heteronorma, se sostuvo la reflexión sobre los roles de género, el reparto inequitativo de labores domésticas, así como sobre las limitaciones que padecen las mujeres y personas no binarias, para estudiar o trabajar en algunas áreas profesionales.

## ***Taller II – Escuela II***

Se materializó en una jornada de seis horas en la que se desarrollaron las tres etapas que plantea este proyecto, impartido en una escuela secundaria la última semana de febrero de 2023.

**Contexto.** Desde el primer momento de la gestión, luego de explicar los objetivos del taller, hubo apertura y compromiso de la directora, por disponer de los medios necesarios para la realización de la actividad, por lo que, en el marco de su agenda de trabajo, otorgó el horario completo de un día de clases y la participación total del personal de la institución, al considerar que era necesario el involucramiento de todxs lxs actores que tienen contacto con el estudiantado.

De acuerdo con el tiempo otorgado diseñé un taller que permitiera alcanzar los objetivos e impacto deseados. Cabe mencionar que un día antes de intervención, la institución tuvo actividades socioculturales en el marco de su aniversario, lo cual impactó el estado ánimo de lxs docentes, que manifestaron sentirse cansadxs por las actividades previas; si bien, esto no fue determinante en el desarrollo del taller, sí influyó en la participación y la dinámica del mismo.

**Primeras impresiones.** Como he mencionado, la primera etapa del taller fue de reflexión, primero se encaminó a recuperar las experiencias docentes y detonar la revalorización de su labor y la necesidad de una alfabetización de género ante la responsabilidad de impactar en el imaginario de su estudiantado. Posteriormente se analizaron las implicaciones del sistema sexo-género como causantes de desigualdad, limitantes y violencias. En este punto, hubo mayor participación de lxs docentes que se identificaron como mujeres, quienes compartieron sus propias vivencias de desigualdades y violencias que les han afectado.

Al culminar esta etapa, como ocurrió en la otra institución, aquí también hubo un docente que abandonó el taller, luego de manifestar que no estaba de acuerdo en que hombres y mujeres puedan desarrollar las mismas capacidades o ejercer roles distintos a los que marca la sociedad. Y aunque expresó su opinión en un marco de respeto, compartió información falsa sobre los feminicidios, al referir que la mayoría de asesinatos de mujeres, no corresponden a ese delito, por lo que fue necesario aclarar con el grupo que permaneció

en el aula, las causales que configuran un feminicidio y los datos que presenta el Secretariado ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública. Esta incidencia no afectó el desarrollo del taller, se continuó con la etapa de capacitación abordando los temas de los ejes específicos de la intervención: mensajes sexistas, lenguaje incluyente, ocupación de espacios, material didáctico, visibilización de aportes de las mujeres. A la par del análisis de cada tema, lxs docentes fueron identificando y ejemplificando de acuerdo con sus experiencias y contexto de la institución.

A partir del conocimiento situado que generaron, fue posible que, en la etapa de creación propusieran acciones y compromisos individuales y colectivos para implementar perspectiva de género en sus prácticas docentes, buscando evitar la reproducción de mensajes y actos sexistas y violencia de género en el contexto escolar.

En el Anexo 11 se presenta la estructura, temáticas e instrumentos del taller II.

### ***Evaluación y Sistematización***

Este proceso permite identificar la interrelación de elementos, factores y situaciones en cada etapa de la experiencia, a partir de ello analizar y determinar las que funcionan o son pertinentes según los objetivos.

Y toda vez que el objetivo general del proyecto es la reflexión, capacitación y generar compromisos por parte de lxs docentes; así como que el diseño de intervención se basa en la educación experiencial, reflexiva y situada que busca que el aprendizaje se logre a partir de la participación activa y protagonista de las maestras y maestros, les pedí al finalizar cada intervención, realizar un ejercicio de metacognición y realimentación, para que a ellxs les permitiera identificar y compartir sus aprendizajes, y a esta investigadora enriquecer y optimizar los talleres y otros proyectos futuros.

Para ello, se utilizaron los siguientes medios de verificación como herramientas, anexas al final de este documento, para evaluar la efectividad de la intervención a partir de un análisis con enfoque mixto.

- Diario de campo en el que se registran hallazgos de una observación con participación moderada. (Anexo 12)



- Entrevista semiestructurada a participantes del Taller II sobre: el contenido del taller, acceso e interés docente a información relacionada con temas de género e igualdad, impacto personal, metodología y desempeño como facilitadora del taller, y sugerencias para optimizarlo. (Anexo 13)
- Documentos y materiales recolectados en las actividades descritas durante los dos talleres:
  - a) Cuestionarios para lxs docentes, al inicio y al final del taller. (Anexo 14)
  - b) Tarjetas de las reflexiones y compromisos de cada docente. (Anexo 15)
  - c) Audios en los que lxs docentes exponen luego de trabajo en equipo, sus experiencias, reflexiones y compromisos colectivos.
  - d) Ejercicio de metacognición: Al finalizar cada taller pedí a lxs participantes, que a partir de las preguntas: ¿Qué aprendí? ¿Cómo lo aprendí? ¿Cómo lo aplicaré en mi vida diaria? evaluaran su propio aprendizaje y el proceso para obtenerlo, así como a la facilitación y metodología aplicada.

En esta etapa se planteó como meta desarrollar un documento que explicara los resultados de la experiencia de los talleres, articulando el análisis de los datos descritos previamente.

## **Resultados y Discusión de la Intervención**

A continuación, se presentan los resultados de cada taller de acuerdo con las reflexiones compartidas por lxs docentes y su relación con el sustento teórico de este documento.

### ***Taller I en la Escuela I***

Lxs docentes coincidieron en reconocer que a veces la cotidianidad les alcanza y no prestan atención a los mensajes y conductas que pudieran inducir o replicar violencias. Y por la gran responsabilidad que implica su labor, es necesario contar con las herramientas

que les permitan ampliar sus visiones y emitir mensajes que contribuyan positivamente en la formación de sus estudiantes.

Así lo manifestaron en sus participaciones que quedaron registradas en audios grabados, con previo informe y su consentimiento.

“...Es importante esa sensibilidad que debemos tener como docentes para alentar a nuestros estudiantes a continuar, a lograr sus objetivos. Me ha sorprendido cómo podemos impactar tan sólo escuchándolos y diciéndoles que creemos que pueden hacer las cosas.” (Docente mujer, 37 años)

“...Considero que es necesario que como docentes nos informemos y actualicemos sobre los temas que impactan en los estudiantes. Muchas veces decimos u opinamos sobre algo, damos consejos, y me ha pasado que años después, ya cuando tienen a sus familias y son profesionistas, se acercan y me recuerdan sobre esa opinión o consejo que les di y que los hizo reflexionar o cambiar algo en sus vidas.” (Docente hombre, 59 años)

Los testimonios citados son muestra de la revalorización que hicieron lxs docentes de su profesión y relación con el alumnado, así como del reconocimiento de la responsabilidad que implica compartir sus visiones. Coincidentes también con los cinco ejes de influencia que proponen Cotnoir et al (2014), y que se exponen en la introducción de esta tesis: Lxs docentes influyen en sus estudiantes básicamente en cinco ejes principales: construir relaciones, pasión por su trabajo, modelo guía, aumentar expectativas del alumnado, la atención más allá de la clase.

En relación con creencias y prácticas sobre roles y estereotipos de género, a partir de un ejercicio inicial que se registró en tarjetas que contenían diversos enunciados en los que marcaron si estaban de acuerdo o no (Anexo 14), se detectaron visiones basadas en concepciones binarias que naturalizan y oponen características, capacidades y comportamientos en la humanidad de acuerdo con su sexo (Tabla 1).

**Tabla 1***Visiones Docentes antes de la Sesión de Reflexión*

<b>Enunciado</b>	<b>Estoy de acuerdo</b>	<b>No estoy de acuerdo</b>	<b>Total</b>
1.- Independientemente de que las mujeres y hombres trabajen y aporten a la economía del hogar, lo ideal es que el varón sea el proveedor principal de una familia.	6 <b>37.5%</b>	10 <b>62.5%</b>	16 <b>100%</b>
2.- Tanto hombres como mujeres son capaces de brindar cuidados y ternura, pero son las mujeres quienes lo hacen mejor.	5 <b>31.3%</b>	11 <b>68.8%</b>	16 <b>100.0%</b>
3.- La violencia de género afecta a hombres y mujeres por igual. Sólo que los casos de mujeres han tenido mayor difusión.	13 <b>81.3%</b>	3 <b>18.8%</b>	16 <b>100.0%</b>
4.- Las mujeres, más que los hombres, deben cuidar su vestimenta para darse a respetar.	3 <b>18.8%</b>	13 <b>81.3%</b>	16 <b>100.0%</b>
5.- Los hombres y mujeres son sensibles, pero es deber de los hombres mantenerse fuertes ante situaciones adversas.	2 <b>12.5%</b>	14 <b>87.5%</b>	16 <b>100.0%</b>
6.- Estudiantes varones son más dinámicos y autónomos.	16 <b>100%</b>	0 <b>0%</b>	16 <b>100%</b>
7.- Estudiantes mujeres son más trabajadoras y responsables.	6 <b>37.5%</b>	10 <b>62.5%</b>	16 <b>100.0%</b>
8.- Estudiantes de la comunidad LGBTQ+, son más sensibles emocionalmente.	6 <b>37.50%</b>	10 <b>62.50%</b>	16 <b>100.00%</b>

*Nota.* El ejercicio pretendía registrar las visiones docentes en dos momentos, al inicio y al final del taller, con la intención de observar posibles cambios derivados del mismo. Sin embargo, como ya se ha mencionado, en esta institución sólo fue posible realizar una sesión.

Se puede observar en la tabla, que del enunciado número uno se obtuvo que 37.5% dijo creer que los hombres deben ser los principales proveedores económicos del hogar, esto con independencia del trabajo y aporte de las mujeres. En el enunciado número dos, se observó, que el 31.3% asoció la capacidad de cuidado y ternura con las mujeres, y el 100% señaló creer que los hombres son más dinámicos y autónomos.

Estas visiones coinciden con el sistema estructurado en los dualismos, como explica Val Plumwood, citada en Llanos (2020):

“maneras occidentales de entender el mundo dependen en gran medida de los dualismos, pares de conceptos, objetos o credos opuestos. Sin embargo, [éstos] oscurecen las interdependencias de cada par, ya que la relación mutua entre los pares permite su solapamiento” (p. 17)

Trascender estas ideas implica conocimiento y análisis crítico de la multiplicidad de factores que configuran las identidades y experiencias.

Se observó, también, en el enunciado número tres, que el 81.3% de lxs participantes, consideró que la violencia de género afecta por igual a hombres y mujeres, pero los casos de ellas son los más difundidos.

Esta idea contrasta con la realidad, pues si bien, en las últimas décadas, la violencia de género ejercida en contra de las mujeres ha sido reconocida y mayormente visibilizada gracias a los activismos feministas, lo cual no niega que existan otros tipos de violencia y víctimas que se configuran con otras intersecciones, como la raza, la identidad y orientación sexual. Expósito (2011) explica que “ni las mujeres nacen víctimas, ni los varones están predeterminados para actuar como agresores” (p. 21). Sin embargo, el sistema patriarcal de nuestro contexto,

“integra un mensaje claro que afirma que los más poderosos se hallan en su derecho de dominar a los menos poderosos y que la violencia se contempla como una herramienta válida y necesaria para ello...los estereotipos sobre como unos y otras deben comportarse, las experiencias que refuerzan la conducta estereotípica y la estructura social que apoyan la desigualdad de poder entre géneros ha contribuido a que se originen patrones de violencia a lo largo de nuestro ciclo vital.” (Expósito, 2011, p. 22)

En este sentido, se deduce que la violencia de género no es exclusiva contra las mujeres y no sólo es ejercida por hombres, sin embargo, las violencias contra las mujeres sí son de orden estructural y en mayor incidencia. De acuerdo con el INEGI, durante la última década, 2 de cada 3 mujeres de quince años de edad o más, han sufrido violencias física, emocional, sexual, económica, patrimonial. La institución reconoce que estos tipos de

violencia “están prácticamente en todos los ámbitos de su vida cotidiana [de las mujeres], como el familiar, escolar, laboral, comunitario y de pareja” (Instituto Nacional de las Mujeres [InMujeres], 2022).

En tanto, gracias al ejercicio de metacognición aplicado, al finalizar la sesión, fue posible inferir que derivado de la sesión hubo un proceso de concientización sobre las diferencias entre sexo y género, y las desigualdades que se propician a partir de un reparto de roles y estereotipos basados en estas categorías.

Si bien, hay una tendencia a la identificación sólo de dos sexos / géneros, los testimonios coinciden en la idea de que los estereotipos de género limitan, principalmente el desarrollo de las mujeres, y propician violencia, alejando las relaciones sociales del ideal de igualdad entre seres humanxs.

“Aprendí la diferencia entre sexo y género. Y que no deben ser motivo de discriminación o limitaciones” (Docente mujer, 49 años)

“Aprendí sobre perspectiva de género y cómo los estereotipos limitan el desarrollo de las mujeres. Que la igualdad debe prevalecer entre el hombre y la mujer...” (Docente mujer, 42 años)

“Que la aceptación de las personas es fundamental, ya que cada una tiene derechos y éstos deben ser respetados. Que hombres y mujeres tienen diversas capacidades que no se dan por su sexo o género, pero que la sociedad cree que sí y entonces se limita a las mujeres y se genera violencia” (Docente hombre, 51 años)

Lxs participantes del taller reflexionaron también acerca de cómo la naturalización de los estereotipos de género, que en realidad son creencias arraigadas, se convierten en cargas sociales.

“...los estereotipos de género son cargas sociales que venimos soportando. Que son creencias y debemos cambiar nuestra actitud ante los jóvenes, como docentes” (Docente mujer, 45 años)

De este ejercicio de metacognición derivaron las siguientes categorías analíticas: estereotipos de género, cargas sociales, hombres, mujeres, limitantes y violencia. De ellas realicé un esquema (Figura 10) en el que se interpretan las reflexiones docentes, de cómo a partir de los roles y estereotipos basados en el género se configura violencia.

Las categorías en letras blancas contenidas en las formas guinda, azul y naranja describen que los estereotipos de género son cargas sociales que limitan el desarrollo pleno de hombres y mujeres y a partir de los cuales se configuran violencias. Las categorías feminidad, masculinidad, roles de género y diversidades, fueron agregadas por esta investigadora considerando que, las cargas sociales relativas al género, se refieren a la feminidad y masculinidad normativas, así como que los roles y estereotipos no sólo afectan a hombres y mujeres, también a las personas con identidades y orientaciones sexo genéricas diversas.

**Figura 10**

*Definición Empírica de Estereotipos de Género y Violencia*



*Nota.* Diagrama elaborado en Canva.

Y es que, efectivamente, como refieren lxs docentes, coincidentes con Lamas (1996), aunque en realidad los roles y estereotipos de género son constructos socio-culturales, naturalizan características, habilidades, funciones según el sexo y género de las personas, y les dictan las expectativas de elecciones y comportamientos. Tales expectativas que se convierten en cargas sociales, limitan las posibilidades de ser y hacer, como las dificultades que enfrentan las mujeres para acceder a puestos de poder, representación y carreras profesionales relacionadas con lo masculino; desde sexismo, acoso, misoginia, sumado a la mayor carga de trabajo doméstico, que de acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI] (2021), para ellas, en México es de 7 horas al día, y para los hombres de 2.8 horas diarias.

Y aunque en la concepción opuesta de lo femenino y masculino, se otorga mayor valor a este último, es necesario precisar que los hombres también resultan afectados. Por ejemplo, cuando, aunque lo deseen, evitan la práctica de expresiones artísticas que consideran les restan masculinidad; o en las consecuencias que puede tener la represión de emociones bajo el mandato de que, “los hombres no deben llorar”.

Relacionado con lo anterior, habría que decir que las cifras de la Organización Mundial de la Salud (2021), revelan que, entre los jóvenes de 15 a 29 años, el suicidio es la cuarta causa principal de muerte. Y, “aunque las tasas varían entre países y regiones, se suicidan más del doble de hombres que de mujeres. Hay 12,8 suicidios por cada 100.000 hombres y 4,2 por cada 100.000 mujeres.” Y es que, los estereotipos enmarcados en lo femenino, como la sensibilidad, debilidad y dependencia, normaliza que las mujeres expresen sus emociones abiertamente, contrario a los hombres, a quienes en su masculinidad se les impone fortaleza, rudeza, insensibilidad, independencia, por lo tanto, la idea errónea de que deben lidiar solos con sus problemas y emociones, soportar y no buscar apoyo.

### ***Aprendizaje Experiencial, Reflexivo y Situado***

Respecto al diseño de la sesión bajo el enfoque de la educación experiencial, reflexiva y situada, se pudo comprobar gracias al testimonio de lxs docentes, que éste permite generar confianza, tanto en la emisión de opiniones y/o comentarios, como en las reflexiones que parten desde las propias vivencias de lxs participantes.

“Obtuve este aprendizaje a partir de la escucha y diálogo entre la instructora y mis compañeros” (Docente mujer, 42 años)

“Mediante audios, vídeos, planteamiento de casos y ejemplos que ocurren en el plantel” (Docente hombre, 45 años)

“Me sentí bien de compartir mi experiencia y escuchar las de mis compañeros” (Docente hombre, 58 años)

“A partir de las experiencias de mis compañeros y presentación de la ponente”, (Docente mujer, 55 años)

A continuación, en la Tabla 2, se da cuenta de las metas, medios de verificación y cumplimiento, relativas a la primera etapa del taller impartido.



**Tabla 2***Metas y Cumplimiento del Taller 1*

<b>META</b>	<b>ACTIVIDADES</b>	<b>LOGRO</b>	<b>MEDIOS PARA VERIFICAR</b>	<b>OBSERVACIONES</b>
1.- Gestionar la impartición del taller “Prácticas docentes con perspectiva de género” en un bachillerato del estado de Oaxaca.	1.- Realizar visitas al director de la institución, explicando los objetivos y requerimientos del taller.  2.- Solicitar al director los espacios y tiempos para completar las tres etapas del taller.	X	-Solicitud.  -Carta de aceptación.	N/A
2.- Impartir el taller “Prácticas docentes con perspectiva de género” en un bachillerato del estado de Oaxaca.	1.- Impartir el taller en las fechas dispuestas por la institución.  2.- Completar las tres etapas del taller.		-Fotografías y audios.	Se cumplió parcialmente, ya que no fue posible desarrollar las tres etapas.
3.- Contar con la participación del 70% o más, de la plantilla docente de cada institución.	1.-Solicitar al director facilitar el tiempo y medios necesarios para que lxs docentes puedan participar en los talleres.	X	-Registro de asistencia.	Participaron 19 de 22 docentes.
4.- Mantener en el desarrollo del taller una dinámica de participaciones y reflexiones que partan de sus contextos de trabajo.	1.- Estructurar el taller bajo el enfoque de educación experiencial, reflexiva y situada.  2.- Crear diapositivas y material visual atractivo.	X	-Cartas descriptivas.  -Diario de campo.  -Documentos de la sesión.	N/A
5.- Describir y evaluar resultados del taller.	1.- Recabar las experiencias, reflexiones y compromisos de lxs docentes, así como los aspectos más importantes durante el desarrollo del taller.  2.- Registrar información, analizar y registrar en documento de tesis.	X	-Audios de entrevistas.  -Tesis	N/A

### ***Taller II en la Escuela II***

Se presentan aquí los hallazgos más relevantes a partir de un análisis con enfoque mixto, de los documentos y materiales productos de esta intervención. Surgieron categorías que confirman los conceptos nodales establecidos en el marco teórico: roles y estereotipos de género, sexismo, violencia de género, educación, y otras que complementan de acuerdo con el contexto socio cultural de la población; se documentaron a) Cambios en las visiones de lxs docentes antes y después del taller, b) Reflexiones y compromisos, así como la c) efectividad del método experiencial y situado para lograr aprendizajes más significativos. A continuación, se describen estos resultados.

a) Análisis y cambios observados a partir de las reflexiones colectivas y el cuestionario con enunciados (Anexo 16) relativos a la naturalización de los roles y estereotipos de género. Este instrumento fue contestado dos veces: Al inicio y al final del taller. En la Tabla 3, se presentan los cambios de percepciones del total de participantes (17) del taller.

**Tabla 3***Visiones Docentes Antes y Después del Taller*

	TOTAL (17)			
	ANTES		DESPUÉS	
	SÍ	NO	SÍ	NO
1.- Independientemente de que las mujeres y hombres trabajen y aporten a la economía del hogar, lo ideal es que el varón sea el proveedor principal de una familia.	6 35.29%	11 64.71%	4 23.53%	13 76.47%
2.- Tanto hombres como mujeres son capaces de brindar cuidados y ternura, pero son las mujeres quienes por naturaleza lo hacen mejor.	10 58.82%	7 41.18%	4 23.53%	13 76.47%
3.- Hombres y mujeres son sensibles, pero es deber de los hombres mantenerse fuertes ante situaciones adversas.	4 23.53%	13 76.47%	2 11.76%	15 88.23%
4.- En el receso y tiempos libres, lo normal es que los hombres ocupen mayor tiempo las canchas y espacios habilitados para el juego.	1 5.88%	16 94.12%	3 17.65%	14 82.35%
5.- En el lenguaje, el masculino genérico es suficiente. No es necesario usar dos categorías para que las mujeres se sientan incluidas, pues ya hay reglas establecidas que las incluyen. (Es mejor decir “todos” porque ya se incluye a las mujeres. Decir todos y todas / padres y madres, etc. y redundante.)	7 41.18%	10 58.82%	3 17.65%	14 82.35%
6.- El llamado lenguaje incluyente pone en riesgo la lengua (español). Existen reglas que siempre deben ser respetadas.	13 76.47%	4 23.53%	6 35.29%	11 64.71%

### ***Naturalización de Roles y Estereotipos de Género***

En esta sección se procederá a analizar la evaluación de la intervención a la luz del instrumento aplicado antes y después de la misma, tomando como base las respuestas al cuestionario en cada una de las preguntas que refieren a los roles y estereotipos de género. Se presentan la pregunta que se analiza y los resultados antes y después de la intervención.

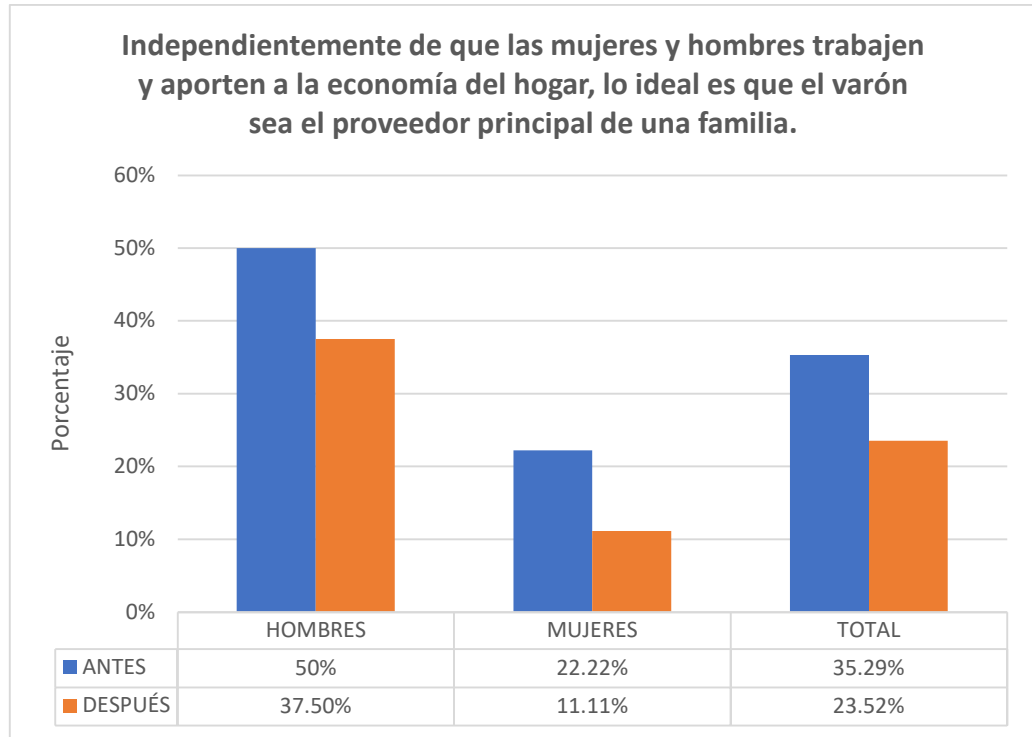
1.- Independientemente de que las mujeres y hombres trabajen y aporten a la economía del hogar, lo ideal es que el varón sea el proveedor principal de una familia.

Se observó que el 64.71% de lxs participantes, ya consideraban que, en las familias encabezadas por hombre y mujer, no necesariamente los hombres tienen mayor responsabilidad de ser proveedores. Después del taller, el porcentaje pasó al 76.47%. En tanto, el 23.52% del total se mantuvo en la idea de que los hombres tienen mayor responsabilidad (Figura 11).

Al analizar dicha pregunta en función del género, como se muestra en la gráfica, antes del taller, el 50% de los participantes que se identificaron como hombres estaban de acuerdo con esta afirmación, y al finalizar el taller el porcentaje bajó a 37.7%. En tanto, el 22.22% de participantes mujeres iniciaron con esa idea, y al concluir, sólo el 11.11% se mantuvo en esa idea.

**Figura 11**

*Cambio en las Creencias del Aporte Económico*



Con estos resultados se infiere que las mujeres cuentan con mayor sensibilización sobre que la provisión de recursos económicos en las familias, no es principalmente responsabilidad de los hombres; mientras que ellos mostraron más resistencia a cambiar esta idea.

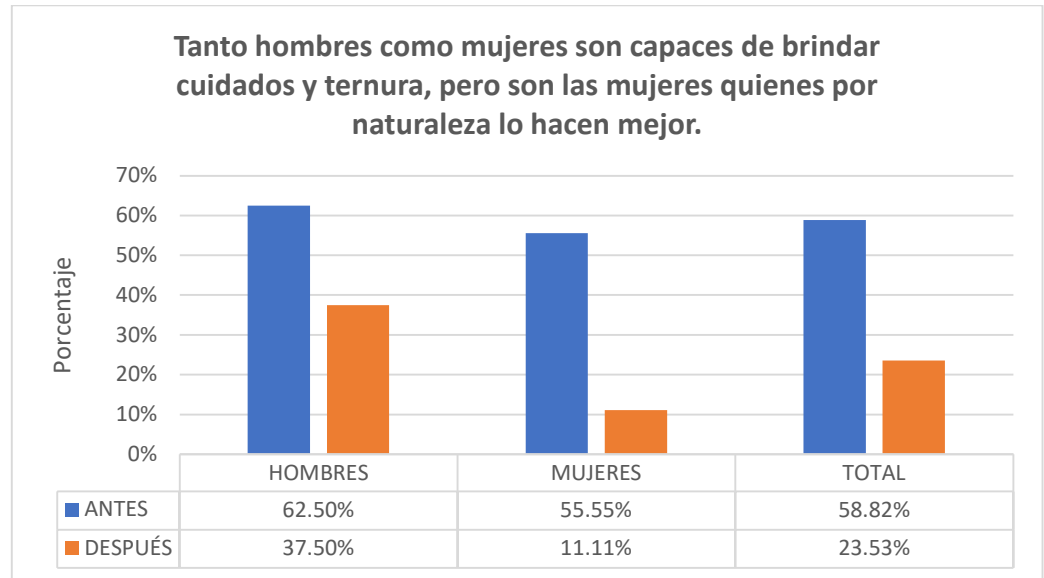
2.- Tanto hombres como mujeres son capaces de brindar cuidados y ternura, pero son las mujeres quienes por naturaleza lo hacen mejor.

Se observó que el 58.82% de lxs participantes iniciaron el taller con una visión estereotipada sobre la ternura y cuidados como parte de la naturaleza de las mujeres. Al final, la cifra se redujo al 23.53%. Por lo que, hubo un cambio, y como se muestra en la Figura 12, principalmente en personas que se identificaron como mujeres, ya que, del total que compartía esta idea (55.55%), sólo el 11.11% se mantuvo en ella. En tanto, de las personas

identificadas como hombres y que se manifestaron de acuerdo con esta visión, hubo un cambio del 62.50% al 37.50%, correspondiente al 25%.

**Figura 12**

*Cambio en las Creencias del Aporte de Cuidados y Ternura*



El cambio porcentual muestra que las reflexiones generadas en el taller fueron efectivas para la desnaturalización de características atribuidas según el sexo de las personas. Si bien, esto ocurrió tanto en hombres como en mujeres, fue en el grupo de ellas donde se mostró un mayor impacto de la intervención.

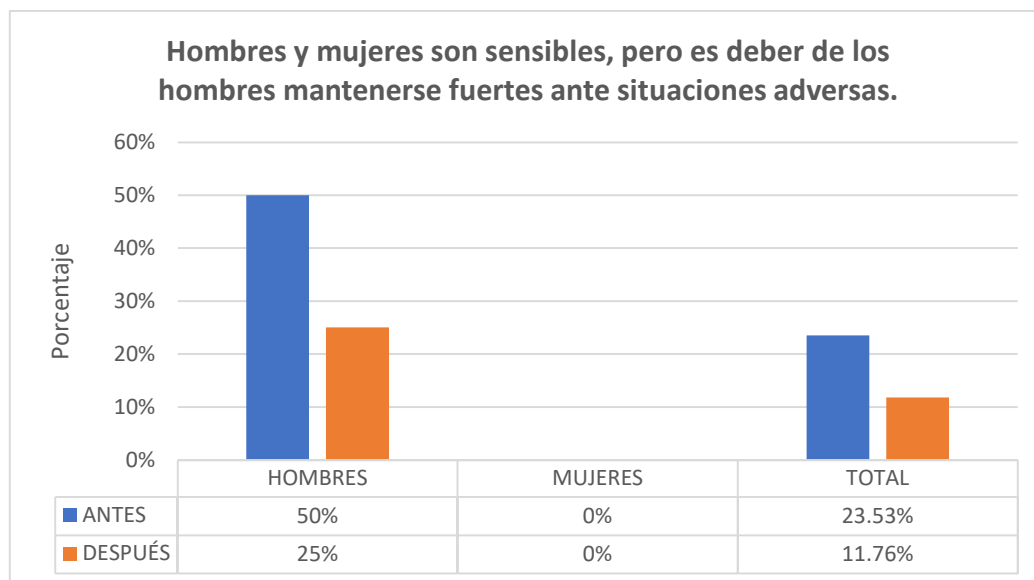
3.- Hombres y mujeres son sensibles, pero es deber de los hombres mantenerse fuertes ante situaciones adversas.

Se observó que el 76.47% de lxs participantes, no contaban con una visión estereotipada respecto a que los hombres deben reprimir sus emociones. Después del taller, este porcentaje aumentó al 88.23%.

En relación al sexo-género de lxs participantes, Figura 13 el total de personas que se identificaron como mujeres, no estuvo de acuerdo con este estereotipo. Y del total de personas que se identificaron como hombres y tenían una visión estereotipada (50%), el 25% se mantuvo en esa idea.

**Figura 13**

*Cambio en las Creencias de la Masculinidad*



Los porcentajes de visión estereotipada fueron mínimos, y hubo un cambio de percepción positivo después del taller. Aunque en menor porcentaje, los hombres aún mostraron resistencia.

En este tenor, lxs docentes compartieron que han detectado casos de estudiantes que son hermanxs (hombre-mujer) y que tienen algún familiar enfermo que requiere cuidado, son ellas las que faltan a la escuela, aunque sean menores que los varones.

La incorporación de las mujeres en los sistemas educativos, profesionales y laborales no exime las brechas de género ni los roles en el ámbito doméstico, pues los estereotipos contruidos desde el sistema patriarcal han instaurado la idea de que las mujeres, por naturaleza, poseen habilidades y cualidades para el cuidado, por lo que actividades relacionadas con ello, son asignadas automáticamente a ellas. En contraste, se permite que los hombres no se involucren.

Sin embargo, como expone la antropóloga Angélica Yasmín Dávila Landa, el trabajo de cuidar, “es también un trabajo experto, que se aprende y desarrolla con la práctica...Nadie nace sabiendo cómo cuidar y a veces se aprende de maneras muy duras” (Hernández, 2023, p. 1).

Dávila Landa, problematiza además que los trabajos de cuidados sean relegados e invisibilizados, y no reconocidos como parte importante para el sostenimiento de la economía familiar. Por lo que, a partir de ello se pueden configurar diversas violencias, que van desde delegar los cuidados sin consentimiento, hasta no reconocer o remunerar dichas actividades (Hernández, 2023).

### ***Ocupación de Espacios***

4.- En el receso y tiempos libres, lo normal es que los hombres ocupen mayor tiempo las canchas y espacios habilitados para el juego.

Con este ítem se pretendía conocer si lxs participantes percibían la ocupación desigual de los espacios de acuerdo con el género. Sin embargo, hubo una interpretación distinta, algunxs entendieron que se les preguntaba si ellxs consideraban normal la ocupación desigual, por lo que, sólo tres personas contestaron de acuerdo con la intención, observando que después del taller se hicieron conscientes de cómo sucede la ocupación diferencial entre estudiantes.

Pese a que hubo una confusión en la interpretación del ítem, quienes lograron captar la intención, también pudieron identificar la ocupación desigual de los espacios. En próximas intervenciones en las que se aplique este documento o similar, se sugiere precisar a qué se refiere la palabra "normal" o en su caso, cambiar la redacción.

En el desarrollo del taller, lxs docentes compartieron que la ocupación desigual de espacios en la escuela se da principalmente en las prácticas deportivas, donde son estudiantes hombres quienes hacen mayor uso de las canchas y/o espacios habilitados para el juego. Y aunque las mujeres cada vez se integran más, aún prevalece la iniciativa por parte de los varones.

Lxs docentes asocian esto con la socialización que se hace desde los hogares, donde se impulsa más a los hombres a la práctica de deportes; y esto también se refleja en la facilidad que muestran para la integración de equipos en ramas varoniles.

Generalmente los chicos son los que más fácilmente se integran, a las señoritas le cuesta más trabajo, creemos que existe mayor apoyo y facilidades para el desarrollo de



actividades deportivas de hombres que de mujeres...los padres de familia impulsan más a los niños que a las niñas. Reflexión colectiva emanada del taller

Este planteamiento se relaciona directamente con la asociación que históricamente se ha hecho de las mujeres con la pasividad, dependencia y los ámbitos privados, y de los hombres con el dinamismo, libertad y el ámbito público.

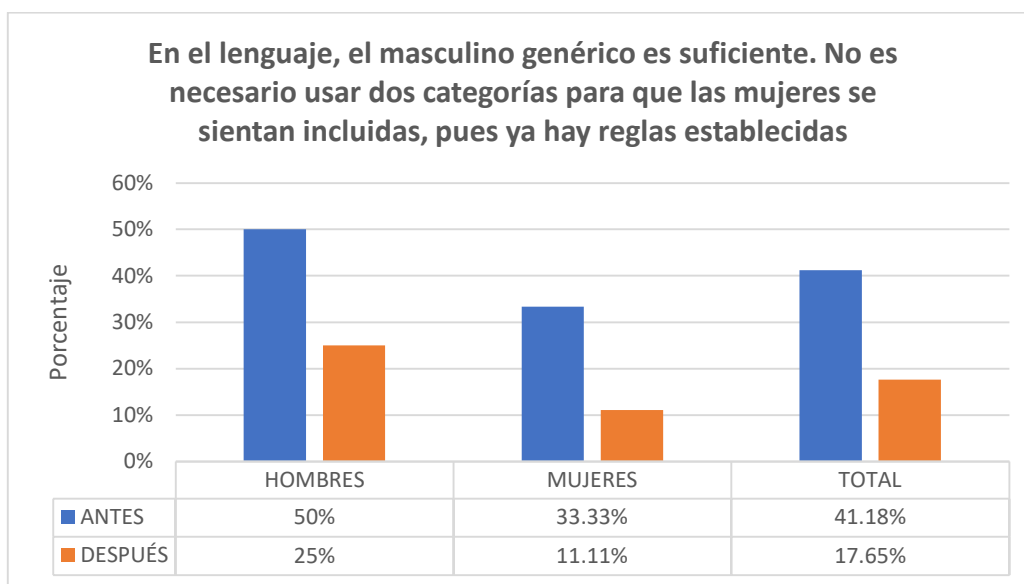
### ***Lenguaje Incluyente***

5.- En el lenguaje, el masculino genérico es suficiente. No es necesario usar dos categorías para que las mujeres se sientan incluidas, pues ya hay reglas establecidas que las incluyen. (Es mejor decir “todos” porque ya se incluye a las mujeres. Decir todos y todas / padres y madres, etc. es redundante.)

Se observó que el 58.82% de lxs participantes ya consideraban que el lenguaje androcéntrico (aunque no conocían el concepto) resulta insuficiente para la inclusión de las mujeres; después del taller esta cifra se elevó al 82.35%. Como se muestra en la **gráfica**, el total de mujeres que estaba de acuerdo con esta afirmación, pasó de 33.33% a 11.11%. En el grupo de hombres también hubo un cambio positivo, pasó del 50% al 25%. en un 11.77%. También se observa una resistencia de 17.65% respecto al total de participantes (Figura 14).

**Figura 14**

*Cambio en el Lenguaje Incluyente*



Hubo un cambio similar en las percepciones sobre que el lenguaje androcéntrico invisibiliza a las mujeres. En este ítem, el cambio porcentual se nota mayormente en el grupo de hombres, pues la mayoría de las mujeres ya estaba de acuerdo con esta manifestación.

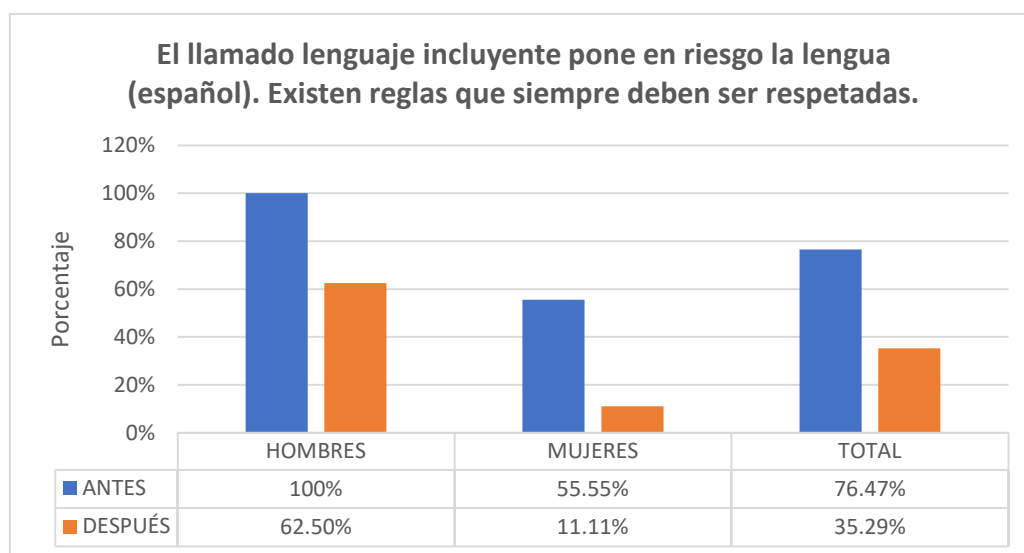
6.- El llamado lenguaje incluyente pone en riesgo la lengua (español). Existen reglas que siempre deben ser respetadas.

Se observó al inicio un porcentaje del 76.47% de rechazo al lenguaje incluyente, mismo que al culminar el taller disminuyó al 35.29%, es decir, el cambio fue de 41.18%.

En las mujeres que manifestaron rechazo, la cifra pasó de 55.55% a 11.11% (Figura 15), mientras que del 100% de personas identificadas como hombres y que rechazaban este lenguaje, el 37.50 cambió su percepción.

**Figura 15**

*Cambio en Opiniones sobre el Lenguaje y sus Reglas*



El cambio porcentual demuestra la efectividad de las reflexiones emanadas en el taller, tanto en hombres como mujeres, aunque también se observa mayor resistencia en los hombres. Cabe mencionar que, para este taller, la inclusión desde el lenguaje se abocó a la visibilización de las mujeres; sobre el tema de las diversidades sexo genéricas y su relación con el lenguaje, se consideró se requería de mayor tiempo para abordarse de manera integral.

El lenguaje, como medio de expresión de valores y pensamientos de la sociedad que lo crea y utiliza, sirve también para el intercambio de conocimiento y cultura. El uso que hacemos del nuestro está configurado de forma sexista y no incluyente. No sólo se invisibiliza a las mujeres, también se codifica lo masculino como superior y dominante. Y en estos términos, al construir una visión del mundo, el lenguaje es estático, está en constante evolución.

De allí la necesidad de la implementación de un lenguaje que nombre a las mujeres y disidencias, superando los argumentos absolutistas sobre el respeto a las reglas gramaticales y a las instituciones que lo norman.

Hacer un uso incluyente y no sexista del lenguaje (por ejemplo, nombrar y visibilizar a las mujeres) supone elaborar los mensajes con más precisión de lo que hasta ahora se hacía, reflejando así mejor la realidad, una realidad más justa e igualitaria que hace unos años. (Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura del Gobierno, 2015, p. 28)

En cada uno de los ítems hubo cambios, lo cual puede observarse a detalle en el Anexo 17, donde se presenta caso por caso, por edad y por género, y se resaltan a color morado, aquellos logrados de acuerdo con los objetivos del taller. Los casos que no se resaltan, corresponden a aquellos en los que no hubo cambios respecto a las respuestas de inicio y final del taller.

Resulta esperanzador que se hayan dado cambios positivos derivados de la información y reflexión con las que los docentes no habían contado antes.

Las resistencias se enmarcan en una cuestión cultural de una sociedad que normaliza varias formas de discriminación y violencia de género, y de la que, como se argumenta en el marco teórico de esta investigación, el sector también es parte, por lo que sus valores, creencias y visiones están regidas también por el sistema heteropatriarcal, e influyen directamente en su práctica profesional.

Cabe mencionar que hubo tendencia de las mujeres a compartir, reflexionar y sensibilizarse más que los hombres, no quiere decir que ellos no logren hacerlo, pero puede

indicar mayor resistencia al cambio y reconocimiento de sus privilegios en el sistema patriarcal.

### ***Compromisos. Pasos Hacia la Perspectiva de Género en las Prácticas Docentes***

A partir de las reflexiones, compromisos colectivos e individuales de lxs participantes, fue posible derivar categorías y estructurar el proceso de implementación de perspectiva de género en las prácticas docentes (Figura 16).

**Figura 16**

*Pasos para la Implementación de Perspectiva de Género en la Escuela Secundaria*



*Nota.* Diagrama elaborado en Canva

- Investigación: Lxs participantes reconocieron la necesidad de informarse sobre temas de género para la actualización de sus prácticas docentes, a fin de prevenir, identificar y atender situaciones de violencia. Refirieron que tienen el interés de informarse

utilizando sus recursos particulares, así como de solicitar y acceder a cursos y talleres que les brinde su institución.

- b) Compartir con estudiantado: Coincidieron también en creer que es necesario prestar atención a los mensajes y conductas que replican sus estudiantes, y compartirles los conocimientos, reflexiones y experiencias acerca de temas de género. Implementar cursos y talleres para ellxs, a fin de involucrarles en los cambios y que también generen sus propias propuestas.
- c) Involucramiento de actores: Lxs docentes lograron reconocer que, para alcanzar una transversalización de perspectiva de género en su institución, se debe involucrar a todxs lxs actores: Estudiantes, docentes, madres, padres, tutores. Brindarles información y llevarles a la reflexión para que apoyen y también mejoren sus relaciones familiares.
- d) Implementación de nuevas prácticas: En lo que corresponde a lxs docentes, será necesario implementar paulatinamente estrategias y herramientas que permitan un trato más igualitario hacia su alumnado. En un ejercicio, se les pidió contestar un cuestionario que incluía las preguntas: ¿Cómo contribuir en la erradicación de la violencia de género? Y en caso de desearlo, ¿Qué compromisos a cumplir en corto y mediano plazo establecen para implementar perspectiva de género en su práctica docente?

En el análisis de los documentos obtenidos, surgieron las siguientes propuestas, también relativas a los ejes de la intervención.

**1. Partir del ejemplo, evitar sexismo y discriminación.** Lxs docentes coincidieron en que el proceso es gradual, y una forma de iniciarlo es poniendo mayor atención a los mensajes y opiniones que comparten, ya que ante la normalización de prácticas y lenguaje sexista, estas pueden reproducirse una y otra vez de manera inconsciente.

“Debo partir yo, y tener cuidado con la manera en que hablo o me conduzco, evitando mensajes sexistas” (Docente mujer, 58 años)

“Poner mayor atención a lo que digo. Con pláticas sobre igualdad, la no discriminación y el respeto a la forma de pensar y actuar de cada uno” (Docente hombre, 53 años)

Recordemos que el *sexismo*, que ya se presentó en la argumentación teórica, es entendido como la discriminación a una persona por razón de su sexo, puede configurarse fácilmente a partir de actos, palabras, imágenes y gestos. Y aunque los actos sexistas pueden pasar desapercibidos o parecer inofensivos, en realidad son el inicio del iceberg de la violencia de género, y pueden crear “un clima de intimidación, miedo e inseguridad. Todo esto contribuye a la aceptación de la violencia, especialmente contra las mujeres y las niñas” (Council of Europe, 2020). También puede afectar a los hombres y a los niños cuando su comportamiento no empata con los roles de género estereotipados.

**2. Uso de lenguaje incluyente.** Este es uno de los ejes que más impactó al grupo participante, como se documenta en el análisis cuantitativo presentado en líneas anteriores, hubo cambios en las percepciones docentes, de ahí derivaron compromisos para la visibilización de las mujeres a partir del lenguaje.

“Implementar el lenguaje incluyente, tomando en cuenta a cada sexo. Niños, niñas, padres, madres, maestros, maestras” (Docente mujer, 58 años)

“Adaptar mi forma de hablarles para incluir y dirigirme hacia ellos y ellas” (Docente hombre 33 años)

“...implementar este cambio en el lenguaje desde nuestros comunicados, los chats, como nos referimos en el salón, visibilizando el papel de las mujeres y también la presencia de las mamás al saludar, etc.” (Parte de reflexión colectiva emanada del taller)

Y como se establece en el Antimanual de la Lengua Española para un Lenguaje no Sexista de la UNAM (2022), no es que a partir del lenguaje incluyente se pretenda imponer u oponer a las mujeres y minorías contra los hombres, sino busca “enunciar lo que ciertas reglas gramaticales y sintácticas han ocultado: su presencia en el mundo” (p. 33).

**3. Implementación de actividades deportivas y culturales sin sesgos de género.** Lxs docentes fueron capaces de hacer una autocrítica a sus prácticas de organización y reparto de actividades con sus estudiantes. Por ejemplo, identificaron cómo en automático han excluido a los varones de tablas rítmicas y grupos de baile, y han normalizado que las mujeres los conformen, porque de acuerdo con los estereotipos de género, tendrían mayor facilidad para la expresión artística. En este sentido, propusieron fomentar grupos mixtos para tablas rítmicas y grupos de baile; en los convivios y fiestas, motivar la integración de hombres y mujeres en el baile y la preparación de alimentos; organizar prácticas deportivas en los recesos y descansos, procurando que las mujeres también participen.

**4. Ocupación equitativa de espacios.** En la reflexión colectiva por grupos focales, lxs docentes propusieron una distribución equitativa en los salones de clase, evitando polarización de acuerdo con el sexo o género. Además, emanó la propuesta de una formación de filas mixtas en los homenajes, ya que generalmente, las filas de hombres quedan atrás y las de mujeres adelante.

**5. Revisión de redacción y material didáctico.** A partir del análisis de la redacción de problemas matemáticos contenidos en un libro de texto, en donde se promueve el papel de las mujeres en la reproducción y cuidado de hijxs, así como la asociación de lo masculino con actividades relacionadas con la ciencia, lxs docentes manifestaron su deseo de replicar el ejercicio para identificar esos mensajes incluso en el material que ellos crean, y si es necesario, cambiar la redacción procurando enviar mensajes que rompan los roles y estereotipos de género.

...Yo doy matemáticas y la revisión del texto me hizo pensar en los planteamientos que yo escribo, tendré que revisarlos, porque cuando estás redactando, piensas en los números y resultados, y no prestas atención al contexto del problema. Veo que sutilmente o inconscientemente podemos mandar mensajes equivocados. (Extracto de entrevista a un docente varón de 39 años)

**6. Respeto a todas las identidades y orientaciones de sexo y género.** Aunque en el taller no se profundizó el análisis sobre las identidades y orientaciones de sexo género, lxs

docentes en diversos momentos hicieron alusión a las diversidades, y procuré nombrarles y visibilizarles.

Lxs docentes coincidieron en que, con independencia de si conocen o no de los temas, o sus posturas sobre las identidades y orientaciones de sexo género diversas, el eje fundamental de las relaciones sociales y prevención de violencia, es el respeto, por lo que, comprometieron mantener este valor en la interrelación con sus estudiantes.

[Puedo contribuir a la erradicación de violencia de género...]

“...Con pláticas sobre igualdad, la no discriminación y el respeto a la forma de pensar y actuar de cada uno” (Docente hombre, 53 años)

“Fomentando el respeto entre todos y todas” (Docente hombre, 39 años)

“Debo respetar las identidades de mis estudiantes. Y no hacer trato diferenciado según el sexo o género” (Docente mujer, 36 años)

El respeto parte del reconocimiento de las personas como sujetas de derechos y de necesidades básicas. Como plantea Díaz, (citado en Rodríguez-Burgos, 2017) “Cuando prevalece el respeto en una sociedad se garantizará que cada uno de los individuos pueda tener consciencia de una identidad y de una vida propia lograda” (p. 140).

El ejercicio de metacognición (¿Cómo lo aprendí? ¿Cómo me sentí?) también permitió conocer que lxs participantes se sintieron en confianza, se conocían entre ellxs, por lo que no les fue difícil abrirse y compartir sus reflexiones y opiniones. Y desde la educación situada, pudieron analizar, reflexionar y generar compromisos apegados a su contexto y experiencia.

Como plantea Dewey (citado en Arceo, 2006) la educación que parte de la experiencia produce un aprendizaje significativo y “estrecha vínculos conocimiento-comunidad, e impulsa mejor ciudadanía” (p. 6). En tanto, el pensamiento reflexivo deriva en una evaluación “activa, persistente y cuidadosa, de toda creencia o forma supuesta de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende” (Arceo, 2006, p. 6).

Con base a estos resultados, se pueden verificar en la Tabla 4, las metas y cumplimientos del taller 2.



**Tabla 4***Metas y Cumplimiento del Taller 2*

<b>META</b>	<b>ACTIVIDADES</b>	<b>MEDIOS PARA VERIFICAR</b>	<b>OBSERVACIONES</b>
1.- Gestionar la impartición del taller “Prácticas docentes con perspectiva de género” en una escuela secundaria, del estado de Oaxaca.	1.- Visitar a la directora de la institución, explicando los objetivos y requerimientos del taller.  2.- Solicitar a la directora los espacios y tiempos para completar las tres etapas del taller.	-Solicitud.  -Carta de aceptación.	Se cumplió.
2.- Impartir el taller “Prácticas docentes con perspectiva de género” en un bachillerato del estado de Oaxaca.	1.- Impartir el taller en las fechas dispuestas por la institución.  2.- Completar las tres etapas del taller.	-Fotografías y audios.	Se cumplió parcialmente, ya que no fue posible desarrollar las tres etapas.
3.- Impartir el taller “Prácticas docentes con perspectiva de género” en una escuela secundaria del estado de Oaxaca.	1.- Impartir el taller en las fechas dispuestas por la institución.  2.- Completar las tres etapas del taller.	Fotografías y audios.	Se cumplió. Se desarrollaron las tres etapas, en una jornada que duró 6 horas.
4.- Contar con la participación del 70% o más, de la plantilla docente de cada institución.	1.-Solicitar a la directora facilitar el tiempo y medios necesarios para que lxs docentes puedan participar en los talleres.	-Registro de asistencia.	Se cumplió. Participaron 17 de 20 docentes.
5.- Mantener en el desarrollo del taller, una dinámica de participaciones y reflexiones que partan de sus contextos de trabajo.	1.- Estructurar el taller bajo el enfoque de educación experiencial, reflexiva y situada.  2.- Crear diapositivas y material visual atractivo.	-Cartas descriptivas.  -Diario de campo.  -Presentación PPT.	Se cumplió
6.- Describir y evaluar resultados del taller.	1.- Recabar las experiencias, reflexiones y compromisos que lxs docentes comparten, así como los aspectos más importantes durante el desarrollo del taller, en los documentos diseñados para tal fin.  2.- Registrar información, analizar y registrar en documento de tesis.	-Audios de meta - -Tarjetas de cognición.  -Audios de entrevistas.  -Diario de campo.  -Tesis.	Se cumplió

## Conclusiones

Con base en el planteamiento teórico, desarrollo y resultados de la intervención, expongo este apartado de conclusiones que da cuenta de los alcances, impactos, barreras y limitaciones de la misma, así como de las posibilidades de optimización y oportunidades para futuras intervenciones.

Este proyecto inició con el planteamiento de tres supuestos relacionados con las prácticas docentes:

- a) Lxs docentes influyen significativamente en la vida e imaginario de sus estudiantes.
- b) Al ser parte de una sociedad estructurada en el patriarcado, existe el riesgo de que inconscientemente repliquen mensajes y conductas que normalicen y promuevan violencia de género.
- c) Lxs docentes necesitan alfabetización de género para implementar prácticas coeducativas, lo cual permitirá que desde las escuelas se promuevan relaciones más igualitarias.

El primer supuesto fue afirmado bajo fundamentación teórica y con los testimonios de exestudiantes del bachillerato, en los cuales contaban cómo un consejo o el ejemplo de sus docentes, fue fundamental para tomar decisiones significativas.

El segundo, comprobable en los resultados de la investigación diagnóstica, donde no sólo se reflejaron las visiones docentes que naturalizan los roles y estereotipos de género, sino también cómo éstas se traducen en prácticas y mensajes sexistas que transmiten de manera inconsciente; el diagnóstico también reflejó el interés de lxs participantes en conocer sobre educación y perspectiva de género, lo cual probó la pertinencia de una intervención que les acercara información y les llevara a la reflexión y acción.

El tercer supuesto fue probado gracias a los resultados de la intervención, la cual se propuso cuatro objetivos fundamentales, que, de acuerdo con el análisis de los documentos y materiales, pudieron cumplirse a pesar de las limitaciones, complicaciones y áreas de oportunidad que se enmarcaron en este proceso.

A continuación, se enuncia cada uno, junto a los logros alcanzados.

1.- Revalorizar el papel de lxs docentes en la formación de sus estudiantes y en la lucha contra la violencia de género. Lxs docentes recordaron que influyen de manera significativa en el estudiantado y sociedad, pero también aceptaron que la cotidianidad les absorbe y en el desarrollo de su profesión no están conscientes del currículum oculto, de que están siendo ejemplo y guía en el salón de clases contribuyendo en el intercambio de valores, visiones, experiencias, etc. Al presentarles un panorama de la violencia de género que afecta a todas las sociedades, y revalorizar la importancia de su figura, se interesaron por conocer más del tema y de cómo ellxs pueden fungir como agentes de cambio.

2.- Propiciar la reflexión sobre los efectos de los estereotipos de género, del patriarcado y las relaciones desiguales entre los géneros. Lxs docentes pudieron reflexionar sobre sus propias vivencias, en algunos casos, aceptaron que no se habían percatado de cómo una palabra o conducta que parece inofensiva puede transformar una experiencia. De igual forma, fueron capaces de identificar cómo las visiones estereotipadas han repercutido en sus relaciones personales y familiares. También detectaron y compartieron casos que ocurren en los contextos de sus estudiantes y que impactan en sus emociones y aprovechamiento escolar.

Cabe mencionar que originalmente pretendía que en la primera etapa de la intervención se lograra sensibilizar, sin embargo, en el diseño me di cuenta de que ello requiere mayor tiempo, profundidad y seguimiento, por lo que fue más factible como primer paso, generar reflexiones y con ellas el interés de lxs docentes por conocer más, buscar y/o participar en procesos de sensibilización, hasta trabajar en un cambio de prácticas y expectativas.

3.- Conocer las desigualdades y formas de violencia de género que pueden producirse en el ámbito escolar, desde los ejes establecidos en esta investigación. En la primera institución este objetivo no se pudo concretar, ya que sólo se realizó la sesión de reflexión. En el segundo taller fue posible compartir la información con lxs docentes, y además, ellxs lograron identificar las conductas y acciones con las que han abonado en la reproducción de roles y estereotipos de género entre sus estudiantes. Considero que este momento fue clave para evaluar los efectos del taller, pues no sólo se mostraron reflexivos, sino en un ejercicio autocrítico muy significativo, enlazaron las temáticas trabajadas con sus creencias y prácticas, las cuales expusieron sin pena o temor, según mi propia apreciación. Aunado a

ello, infirieron que al no tener conocimiento acerca de estas prácticas, están en constante riesgo de no detectar violencias y replicarlas.

4.- Generar propuestas estratégicas y compromisos a corto plazo, para la implementación de perspectiva de género en las prácticas de docentes. El objetivo se cumplió, ya que luego de reflexionar sobre la normalización y efectos de la violencia de género simbólica que ocurre en las aulas, y obtener información y herramientas para identificarla y prevenirla, lxs docentes construyeron en conjunto propuestas y compromisos individuales a corto plazo, para transformar sus prácticas y dinámicas de la institución con perspectiva de género.

De esta manera, puedo afirmar que el proyecto de intervención fue efectivo, ya que, primeramente, el estudio diagnóstico reveló que lxs docentes no eran conscientes de las violencias simbólicas que parten de los roles y estereotipos de género, y de que las replicaban en las escuelas; y luego de acercarle información y propiciar reflexiones sobre los efectos negativos de esas prácticas, no sólo fueron capaces de identificarlas, sino también de proponer formas de prevenirlas y comprometerse a cambios y acciones en las que procuren promover desde sus prácticas docentes, relaciones de género más igualitarias.

Por lo tanto, el generar reflexiones, conocimiento y compromisos de cambio en lxs participantes a partir de un taller en el que se abordaron cuestiones muy precisas debido al tiempo con el que se contaba, es muestra de que este tipo de intervenciones funcionan y de que sí es necesaria la formación docente en materia de género.

No obstante, es preciso reconocer las limitaciones de esta intervención que estuvo en riesgo constante de no completarse; por fallas en la planeación, y al tratarse de temas de género, en la primera institución hubo resistencias y cargas ideológicas que la desvalorizaron y se convirtieron en barreras para la consecución de los objetivos. Como planteé en la parte introductoria de este trabajo, el rechazo tiene que ver con la falta de sensibilización en el sistema patriarcal del que las instituciones y su personal son parte, por lo que no es tarea fácil implementar visiones distintas y lograr la apertura. Cabe mencionar que, una diferencia entre la apertura en el bachillerato y en la secundaria, fue que lxs directores contaban con distintos niveles de sensibilización de género. Luego de explicarles las razones y objetivos del proyecto, el director del bachillerato dijo que aceptó la intervención porque era un tema de

actualidad; la directora de la secundaria dijo que aceptó, porque era necesario sumarse a la prevención de violencia de género.

Otro factor que pone en riesgo la aceptación de proyectos similares, sobre todo cuando quienes deciden aceptarlos o no, son varones no sensibilizados, es el desconocimiento y la idea que se tiene de asociar la violencia de género con la violencia contra las mujeres propiciada por hombres, pues esto implica una inmediata resistencia por parte de ellos, quienes podrían sentirse expuestos a ser señalados o evidenciados, aunque el sistema patriarcal no sea sostenido únicamente por los varones, ni por todos ellos. Además de que, la instaurada masculinidad hegemónica, les impide reconocer y cuestionarse los privilegios y afectaciones que el sistema patriarcal les otorga e impone a partir de su sexo y género.

Asimismo, resulta limitante el depender de los tiempos y disponibilidad de las instituciones, pues los contenidos y modalidades deben adecuarse a ellas, lo que implica la exclusión de información o herramientas valiosas que pudieran permitir mayor impacto en los grupos de trabajo.

Por otra parte, considero que sería necesario poder dar seguimiento a los efectos de la intervención, pues debido al tiempo que se tiene para el diseño, implementación y evaluación de los proyectos, esto no fue posible durante el programa de estudio de la MEG, pero una investigación a largo plazo, que permita medir los resultados a 6 y 12 meses después de concluida la intervención, sería de gran utilidad.

Cabe enfatizar que las situaciones y resultados aquí descritos, corresponden a dos instituciones que se encuentran en una misma población y estado, con contextos laborales similares, donde apenas comienza la atención a la relación de educación y género, y donde los sindicatos y relaciones políticas tienen gran peso en las dinámicas y actores que las dirigen, por lo que la experiencia de la intervención en otras instituciones pudiera ser diferente.

Hago mención, además, a modo de recomendación, de aspectos que deben tomarse en cuenta en la planeación de intervenciones con instituciones educativas. Que, a su vez, son estrategias para afrontar las posibles resistencias a este tipo de intervenciones.

Lo ideal es gestionar los proyectos ante los altos mandos de las instituciones (secretarías, direcciones generales), e iniciarlos con ellxs, no sólo para tener mayor alcance,

sino para recibir más apoyo y disposición para su desarrollo, ya que, de otra forma se corre el riesgo de que, por las visiones ya instauradas y los contextos de cada centro o plantel, se difieran las fechas y tiempo destinados a la implementación. En este sentido, también es importante que al elegir a las instituciones participantes, se valoren factores como: las cargas de trabajo y facilidades que se les da a lxs docentes para acceder a cursos y talleres; si cuentan con programas y tiempos de formación profesional, y si es el caso, sería recomendable solicitar que estos proyectos de intervención sean incluidos en ellos, para asegurar fechas, participación, y el impacto deseado; evitando que lxs docentes se encuentren cansadxs o saturadxs de actividades propias de su profesión.

Asimismo, sería pertinente programar fechas de intervención antes del inicio de clases, a fin de que las reflexiones y aprendizajes puedan ser incluidos en las planeaciones académicas, culturales y sociales de las instituciones en todo el ciclo escolar.

Es importante, pues, conocer la realidad de las instituciones o grupos participantes, así como los recursos con los que se cuenta. Esto permitirá una mejor planeación para reducir el riesgo de que agentes externos afecten el proceso de los proyectos.

A manera de conjugar los planteamientos y resultados de este trabajo, se concluye que, lxs maestrxs son coagentes de la formación de sus estudiantes, su interrelación converge en las aulas, donde se construyen visiones y expectativas sobre el mundo, su incidencia es fundamental, inevitable y de amplio alcance, lo cual les convierte en actores oportunos y aliadxs para la prevención y erradicación de violencia de género, pero al no contar con sensibilización y conocimientos sobre el tema, ellxs también la replican y normalizan, por lo que son necesarias intervenciones y políticas públicas que se enfoquen en su alfabetización en esa materia, para así ejercer sus prácticas docentes con perspectiva de género.

## Referencias

- Aguilar, E. C. (2020). La educación transformadora en el pensamiento de Paulo Freire. (U. d. Andes, Ed.) *Educere*, 24(78), 197-206. Obtenido de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/356/35663284002/html/index.html>
- Aguirre, P. C., y Vázquez, M. A. (2004). Consideraciones generales sobre la alfabetización científica en los museos de la ciencia como espacios educativos no formales. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 3(3). <https://goo.su/Mmx1O>
- Aragónes-González, M., Ana, R.-L., y Gil-González, D. (2020). Coeducation and gender equality in education systems: A scoping review. *Children and Youth Services Review*, 111. doi:104837
- Arceo, F. D. (2006). *Enseñanza Situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. Ciudad de México: McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Arnot, M. (2009). *Coeducando para una ciudadanía en igualdad*. Morata.
- Azorín, A. C. (2017). Una mirada desde los organismos internacionales a la educación para todos. *Opción*, 33(83), 203-229.
- Beade, I. P. (2017). Educación y progreso en la reflexión pedagógica kantiana. *Revista Complutense de Educación*, 28 (2), 649-662.
- Bourdieu, P. (1991). *La escuela según Pierre Bourdieu*. Eusebio Nájera Martínez. Recuperado el 20 de octubre de 2021, de [https://www.youtube.com/watch?v=3mChkak7\\_3A](https://www.youtube.com/watch?v=3mChkak7_3A)
- Bourdieu, P. (1998). *La domination masculine*. Barcelona: Éditions du Seuil París.
- Bullying Sin Fronteras, O. (2020). *ONG Internacional Bullying Sin Fronteras*. Obtenido de ONG Internacional Bullying Sin Fronteras : <https://bullyingsinfronteras.blogspot.com/2017/03/bullying-mexico-estadisticas-2017.html>

- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2007). Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia. Ciudad de México, México.
- Carretero, B. R., y Nolasco, H. A. (2017). Sexismo y formación inicial del profesorado. *Educación*, 55(1), 293-310.
- Castillo, S. M., y Gamboa, A. R. (Enero de 2013). La Vinculación de la Educación y Género. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 13(1), 1-16.
- Cisneros, C. R. (2018). Violencia simbólica y discurso docente en el aula de clase: un estudio de caso en un Centro de Educación Básica Alternativa de Lima. *Cátedra Villarreal*, 6(2), 113-124.
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos [CNDH]. (2019). ABC de la Perspectiva de Género y las Masculinidades.
- Cotnoir, C., Paton, S., Peters, L., Pretorius, C., y Smale, L. (2014). The Lasting Impact of Influential Teachers.
- Council of Europe. (2020). *Human rights Channel - La chaîne des droits humains*. Recuperado el abril de 2023, de <https://human-rights-channel.coe.int/stop-sexism-es.html>
- CRETAM, C. R. (2021). *Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa*. Recuperado el septiembre de 2021, de <http://www.cretam.edu.mx/oferta-educativa/cursos/equidad-de-genero/>
- De Jesús, M. I., Andrade, R., Martínez, D. R., y Méndez, R. (2007). Re-pensando la Educación desde la Complejidad. *Polis Revista Latinoamericana* [En línea] (16). <https://journals.openedition.org/polis/4581>
- Duffy, J., Warren, K., y Walsh, M. (2001). Classroom Interactions: Gender of Teacher, Gender of Student and Classroom Subject. (R. M. Calogero, Ed.) *Sex Roles*, 45, 579-593.



- Espinoza, C. A., y Albornoz, M. N. (2022). Sexismo en Educación Superior: ¿Cómo se reproduce la Inequidad de Género en el Contexto Universitario? *El Rol de los Estereotipos de Género en las Actitudes de las/los Estudiantes y Prácticas Docentes Universitarias en la UOH*.
- Expósito, F. (2011). Violencia de género. *Mente y Cerebro* (48), 20-25. España.
- Freire, P. (1971). *La Educación como Práctica de la Libertad*. Montevideo, Uruguay: Tierra Nueva.
- Galtung, J. (1990). La violencia: cultural, estructural y directa. *Journal of Peace Research*, 27(3), 291-305.
- Gobierno de España. (2013). PLURALES. Educación en igualdad. Propuesta metodológica sobre coeducación. *Guía*. Madrid, España: Gobierno de España.
- Góngora, U. W., Cortés Caramillo, G., y Sosa Loeza, M. (2000). ¿Equidad en la escuela primaria mexicana? Una visión desde la perspectiva de género. *OEI-Revista Iberoamericana de Educación*.
- González Del Pliego, D. E. (2019). *Educación para la paz con perspectiva de género e intercultural. Caso Amealco de Bonfil*. Quaderns de Ciències Socials.
- Hernández, M. (13 de Abril de 2023). Las mujeres no son cuidadoras "por esencia". *Gaceta UNAM*. Obtenido de <http://www.gaceta.unam.mx/las-mujeres-no-son-cuidadoras-por-esencia/>
- Ibero. (9 de diciembre de 2020). *ibero.mx*. Recuperado el septiembre de 2021, de <https://ibero.mx/prensa/comunicado-daran-curso-docentes-sobre-erradicacion-de-violencia-de-genero>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2021). Estadísticas a propósito del Día Internacional de la Mujer. Ciudad de México.
- Instituto Nacional de las Mujeres [InMujeres]. (2022). Indicadores Básicos sobre la Violencia contra las Mujeres. Ciudad de México.

- Kalinowski, S., Gasparri, J., Pérez, S. I., y Moragas, F. (2020). *Apuntes sobre Lenguaje no sexista e inclusivo*. Argentina: Editorial de la Universidad Nacional del Rosario.
- Lagarde, M. (1996). *Género y feminismo: desarrollo humano y democracia*. Madrid: Horas y Horas.
- Lamas, M. (1996). La perspectiva de género. *La Tarea, Revista de Educación y Cultura*.
- Llanos, C. H. (2020). Explicaciones para la brecha de género en la Cuarta Revolución Industrial. *Futuro Hoy, 1(1)*, 16-18. Perú: Fondo Editorial de la Sociedad Secular Humanista del Perú.
- Leiva, O. J., Martín, S. V., Vila, M. E., y Sierra, N. J. (2015). *Género, educación y convivencia*. España: Dykinson.
- Leñero, L. M. (2009). *Equidad de género y prevención de la violencia en preescolar*. Secretaría de Educación Pública (SEP).
- Mujeres, O. (2021). *ONU Mujeres*. Obtenido de ONU Mujeres:  
<https://www.unwomen.org/es/what-we-do/ending-violence-against-women/facts-and-figures>
- Nava Saucedo, D. C., y López Álvarez, M. G. (2010). Educación y discriminación de género. El sexismo en la escuela primaria. Un estudio de caso en Ciudad Juárez. *El Cotidiano(164)*, 47-52. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco.
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2021). Organización Mundial de la Salud. Obtenido de <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/suicide>
- ONU, mujeres. (2021). *ONU Mujeres*. Recuperado el 09 de 10 de 2021, de <https://www.unwomen.org/es/what-we-do/ending-violence-against-women/faqs/types-of-violence>

- Ortega, S. S., Ramírez, M. M., y Castelán, C. A. (2005). Estrategias para prevenir y atender el maltrato, la violencia y las adicciones en las escuelas públicas de la Ciudad de México. *Revista Iberoamericana De Educación*(38), 147-169.
- Oxfam, G. (2005). Igualdad de género en las escuelas: la enseñanza del currículo y la igualdad de género. Paho, O. P. (2020). *PAHO*. Obtenido de <https://www.paho.org/es/temas/prevencion-violencia>
- Rausell, G. H., y Talavera, O. M. (2017). Dificultades de la Coeducación en la Formación del Profesorado. *Feminismo/s* (29), 329-345
- Red de Educación Popular entre Mujeres de Latinoamérica y el Caribe. (2018). *Travesías Pedagógicas en Educación Popular Feminista*. (P. S. Guerra, Ed.) Bogotá, Colombia: REPEM.
- Rodríguez-Burgos, K., Martínez, A. y Rodríguez-Serpa, F. (2017). Estudio empírico sobre los valores democráticos de tolerancia y respeto en la generación milenaria. En *Justicia*, 31, 135-150.
- Sabanero, A. S. (2016). La perspectiva de género en la educación. *Desarrollo profesional docente: reforma educativa, contenidos curriculares y procesos*, 97-107.
- Salazar, L., Hidalgo, V., y Blanco-Álvarez, H. (2010). Estudio sobre diferencias de género en el aula de matemáticas. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática Perspectivas Socioculturales de la Educación Matemática*, 3(2), 4-13.
- Sánchez, N. A., y Chávez, Z. Á. (2014). *Transformar la realidad social desde la cultura: planeación de proyectos culturales para el desarrollo*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Sarramona, J. (1989). *Fundamentos de Educación*. España: CEAC.
- Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública. (2022). *Incidencia delictiva*. Ciudad de México: Gobierno de México. Recuperado el 02 de mayo de 2023, de <https://www.gob.mx/sesnsp/articulos/incidencia-delictiva>

- SEP, Secretaría de Educación Pública. (28 de agosto de 2022). *Blog SEP*. (G. d. México, Ed.) Recuperado el 21 de enero de 2023, de <https://goo.su/9REgGA>
- Silva, A. d., García-Manso, A., y Silva, B. G. (2019). Una revisión histórica de las violencias contra mujeres. *Revista. Direito e Práx*, 10 (1), 170-197.
- Subirats, M., y Brullet, C. (1999). Rosa y azul. La trasmisión de los géneros en la escuela mixta. En M. B. Mingo, *Géneros Prófugos. Feminismo y educación* (págs. 189-223). México: Editorial Paidós Mexicana, S.A.
- Ugalde, G. A., Aristizabal, L. P., Ibañez, d. E., y Mendiguren, G. H. (2019). Coeducación: un reto para las escuelas del siglo XXI. *Tendencias Pedagógicas* (34), 16-36.
- UNAM. (2021). *Centro de Investigaciones y Estudios de Género-UNAM*. Recuperado el septiembre de 2021, de <https://cieg.unam.mx/docentes-igualdad.php>
- UNAM. (2022). *Antimanual de la Lengua Española para un Lenguaje no Sexista*. CDMX, México.
- UNESCO, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2016). Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4.7.
- UNESCO, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2019). Estrategia de la UNESCO para la igualdad de género en y a través de la educación 2019-2025. *Perfiles Educativos, XLII(167)*, 198. (IISUE-UNAM, Ed.)
- Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros. (2023). *usicamm*. (SEP, Ed.) Obtenido de <http://usicamm.sep.gob.mx/>
- Virgilí, P. D. (2014). Reflexiones Teórico Metodológicas sobre Sensibilización y Capacitación en Género. Apuntes de una Propuesta para su Implementación en Contextos Grupales. *La Ventana*(40), 7-58.

## Anexos

### Anexo 1. Cuestionario Diagnóstico Aplicado a Docentes

#### CUESTIONARIO "GÉNERO Y DOCENCIA"

##### Estimadas y estimados participantes:

Esta investigación tiene como objetivo identificar la relación género-docencia. Tu participación es muy importante, a partir de ella podremos detectar necesidades de formación para orientar los entornos educativos hacia la equidad e igualdad.

Responder este cuestionario te tomará aproximadamente 5 minutos. Los datos se procesarán de manera estadística. No hay respuestas buenas ni malas, sólo te pido **TOTAL HONESTIDAD** y contestar de acuerdo con tus creencias, prácticas y experiencia. Tu participación es completamente **ANÓNIMA** y voluntaria.

Para más información sobre esta investigación, contáctame a través del correo electrónico: [erocha06@alumnos.uaq.mx](mailto:erocha06@alumnos.uaq.mx) , o vía whatsapp al número 9512882217.

**¡Muchas gracias!**

Responsable de la investigación: Eulalia Rocha Viveros, alumna de la Maestría de Estudios de Género de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Autónoma de Querétaro.

##### Sección 1

**1. Lee las preguntas y elige la opción que más se acerque a tu modo de pensar y práctica docente.**

Si estás de acuerdo, selecciona "sí" y continúa el cuestionario. (Respuesta necesaria)

sí

##### Sección 2

Datos demográficos

2. ¿Cuál es tu edad?

Escriba su respuesta

3. Sexo (Opción única)

Hombre

Mujer

Otro

4. ¿Con cuál género te identificas? (Opción única)

Femenino

Masculino

Otro

5. ¿Cuál es tu nivel de estudios? (Opción única)

Licenciatura o ingeniería

Cursando maestría o especialidad

Maestría o especialización

Cursando doctorado

Doctorado

6. Selecciona el área de conocimiento de tu carrera o postgrado: (Opción única)

Arte y humanidades

Ciencias Sociales

Ciencias Físico-Matemáticas y de las Ingenierías

Ciencias Biológicas – Químicas y de la Salud

7. Estado civil: (Opción única)

Soltera / soltero

Casada / casado

En unión libre

Otro

### Sección 3

8. Selecciona qué tan de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones. (Si contestas desde tu celular, toca cada afirmación para desplegar las opciones de respuesta) (Likert)

Muy de acuerdo (5)    De acuerdo (4)    Ni de acuerdo ni en desacuerdo (3)    En desacuerdo (2)    Muy en desacuerdo (1)

Mis estudiantes mujeres son más trabajadoras que los hombres.

Por norma general, los hombres son más inquietos que las mujeres.

Muy de acuerdo (5) De acuerdo (4) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (3) En desacuerdo (2) Muy en desacuerdo (1)

En trabajo de equipo, las mujeres causan más conflictos que los hombres.  
El lenguaje incluyente es redundante e incorrecto. Decir "elle" es un exceso.

#### Sección 4

9. Selecciona la opción que indique mejor el uso de los espacios en tu escuela **antes de la pandemia por el Covid-19**. (Si contestas desde tu celular, toca cada afirmación para desplegar las opciones de respuesta) (Likert)

	Mujeres	Hombres	Hombres y mujeres por igual
En los salones de clase, ¿Quiénes ocupan más las filas de adelante?			
En los salones de clase, ¿Quiénes ocupan más las últimas filas?			
En el receso, ¿Quiénes ocupan más la cancha, patio o espacio habilitado para el juego?			
En el receso, ¿Quiénes ocupan más los salones?			
En el receso ¿Quiénes ocupan más los espacios para comer?			

#### Sección 5

Elige la opción que más se apegue a tu práctica docente en el **semestre actual**.

10. La expresión que más uso y considero correcta es: (Opción única)

- ¡Hola a todos! -
- ¡Hola a todas! -
- ¡Hola a todas y todos! -

11. En general, ¿Cómo me dirijo a las familias en avisos, cartas o comunicados? (Opción única)

- Padres de familia
- Madres de familia
- Padres y madres de familia
- Tutores
- Otro

#### Sección 6

12. En el **semestre actual** ¿Con qué frecuencia realizas estas prácticas? (Si contestas desde tu celular, toca cada afirmación para desplegar las opciones de respuesta) (Likert)

Siempre      Casi      A veces      Casi      Nunca  
 (5)      siempre (4)      (3)      nunca (2)      (1)

Reviso a detalle el material didáctico y/o recursos que utilizo en mi práctica docente, para evitar aquél que denigre o discrimine a las mujeres.

Además de referentes masculinos en mi materia, procuro incluir a mujeres y personas de otros géneros.

Sección 7

13. Selecciona qué tan de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones. (Si contestas desde tu celular, toca cada afirmación para desplegar las opciones de respuesta) (Likert)

Muy de	De	Ni de acuerdo ni	En desacuerdo	Muy en
acuerdo (5)	acuerdo	en desacuerdo (3)	(2)	desacuerdo (1)
	(4)			

Las mujeres, más que los hombres, se ven y escuchan mal cuando hablan groserías.

Evito trabajar con personas gay, porque son muy intensas.

Por naturaleza las mujeres son mejores para realizar actividades domésticas y cuidado de sus hijos e hijas.

14 ¿Sabes qué es la perspectiva de género? (Opción única)

Sí

Tengo una idea, pero no estoy seguro/segura

No

15. ¿Sabes qué es la coeducación? (Opción única)

Sí

Tengo una idea, pero no estoy segura/seguro

No

16. ¿Has recibido alguna capacitación en materia de género durante tu profesión docente? (Opción única)

Sí

Sí, pero quisiera conocer más

No, pero me interesaría conocer

No, y no me interesa



## Anexo 2. Lista de Cotejo Observación Documental

<b>LISTA DE COTEJO</b>		
<b>CRITERIO</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
Saluda al estudiantado procurando la visibilización de las mujeres. (todos/todas; alumnas/alumnos; etc.)		
Si hace referencia a otros grupos de personas, procura la visibilización de las mujeres. (Mamás y papás, responsables de familia; tutores y tutoras; maestras y maestros; etc.		
Se dirige con respeto al estudiantado. Evita palabras altisonantes, mensajes discriminatorios y/o hirientes.		
En las indicaciones y/o material que comparte visibiliza a las mujeres. Incluye información sobre sus aportes en el desarrollo de la humanidad.		
El chat contiene al menos 10 sesiones del semestre actual.		

### Anexo 3. Matriz de Incidencia

Esta es una ayuda para generar la matriz de análisis de incidencia múltiple.

Instrucciones. 1. Poner el número de causas críticas que has encontrado en el problema que quieres intervenir y ponerlo abajo (celda B4 marcada en rojo)

# de causas críticas	puntaje	puntaje	rango								CONCLUSIONES
6	18	0	6								

2. Los rangos para ponderar tu matriz se generan automáticamente como se indica abajo. Siempre serán tres rangos de importancia: Bajo, Medio y Alto.

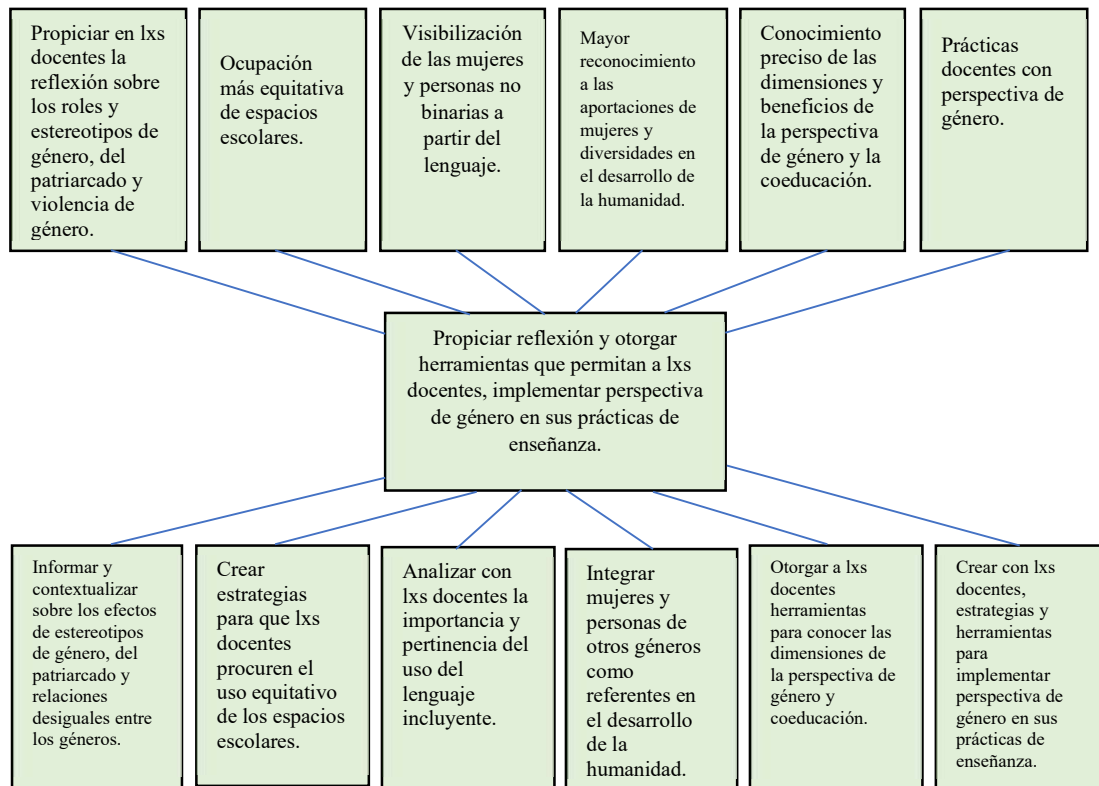
	Límite inferior	Límite superior
<b>Bajo</b>	0	5
<b>Medio</b>	6	11
<b>Alto</b>	12	18

3. Analizar la incidencia. Escribe abajo, desde la celda B16, c/u de los factores de incidencia que vas a evaluar; a cada factor le corresponde un número. Aquí solo se indica el NIVEL DE INCIDENCIA

4. Evalúa del 0 al 3 qué tanto el factor de la fila influye en el factor de la columna (0 = nada, 1 = poco, 2 = medio, 3 = alto).

Factor a evaluar	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Total
1 Falta de formación docente sobre perspectiva de género	sin valor	3	2	1	2	2	3			13
2 Institución no ha priorizado la perspectiva de género	3 sin valor		2	2	1	1	3			12
3 Estereotipos y sexismo del sistema patriarcal de género	1	1 sin valor		1	3	1	3			10
4 Altas cargas de trabajo.	1	2	1 sin valor		1	1	1			7
5 Acceso limitado a internet y a información relacionada	1	1	1	1 sin valor		1	2			7
6 Acceso limitado a internet por habilidades técnicas	1	1	1	1	2 sin valor		2			8
7 Falta de sensibilización sobre violencia de género	3	2	3	1	3	2 sin valor				14
										0
										0

## Anexo 4. Árbol de Problemas y Objetivos



## Anexo 5. Presupuesto de la Intervención

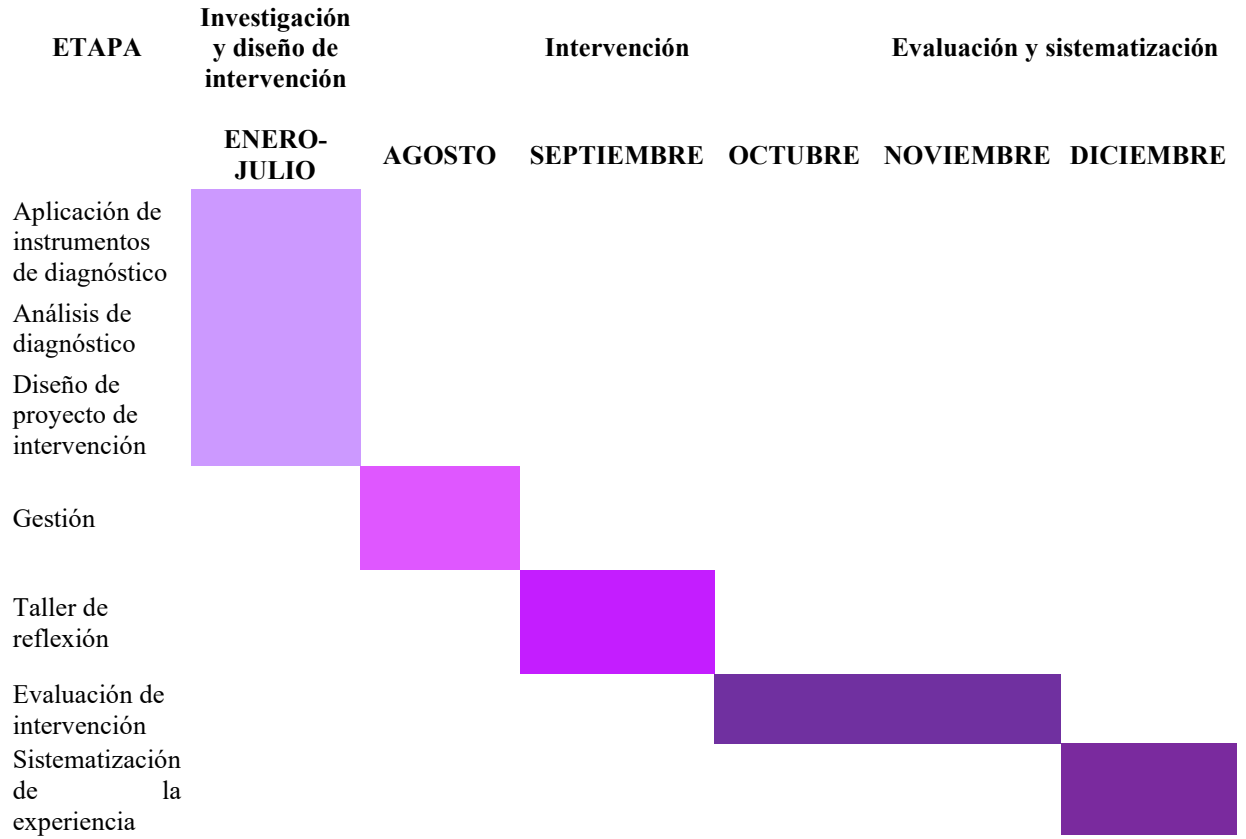
<b>PRESUPUESTO</b>					
<b>TIPO</b>	<b>CONCEPTO</b>	<b>DESCRIPCIÓN</b>	<b>COSTO UNITARIO</b>	<b>NO. VECES QUE OCURRE</b>	<b>MONTO</b>
GASTO CORRIENTE	Transporte de facilitadora.	Costos de movilidad para gestión (2) y desarrollo de los talleres (2).	1000	4	4000
<b>TIPO</b>	<b>CONCEPTO</b>	<b>DESCRIPCIÓN</b>	<b>COSTO UNITARIO</b>	<b>NO. VECES QUE OCURRE</b>	<b>MONTO</b>
	Refrigerio	Alimentos y bebidas para lxs asistentes a los talleres.	100	33	3300
	Viáticos	Alimentación y hospedaje de la facilitadora, por cuatro días.	1000	4	4000
	Viáticos	Alimentación y hospedaje de la asistente para sistematización, por dos días.	1000	2	2000
	Viáticos	Costos de transporte de la facilitadora.	1500	4	6000
	Viáticos	Costos de transporte de la asistente para sistematización.	1500	2	3000
	Papelería	Material didáctico para el desarrollo de los talleres. Así como fotocopias e impresiones.	1000	1	1000
	Inscripción / participación en congresos	Presentación del proyecto en sus distintas fases. Incluye viáticos de transporte, alimentación y estancia.	10000	2	20000
SERVICIOS PROFESIONALES	Honorarios	Coordinadora. Diseño e intervención	13,000	2	26,000
	Honorarios	Pago a asistente para sistematización.	1000	2	2,000

GASTOS DE INVERSIÓN	Equipo de cómputo.	de Mantenimiento, instalación de programas especializados.	licencias e	15000	1	15000
	Servicios	Internet, luz, telefonía.		1000	9	9000
	Investigación y documentación	Documentos y servicios de información (libros, suscripción a revistas, etc.)		15000	n/a	15000

<b>TOTAL</b>						<b>\$ 110,300</b>
--------------	--	--	--	--	--	-------------------

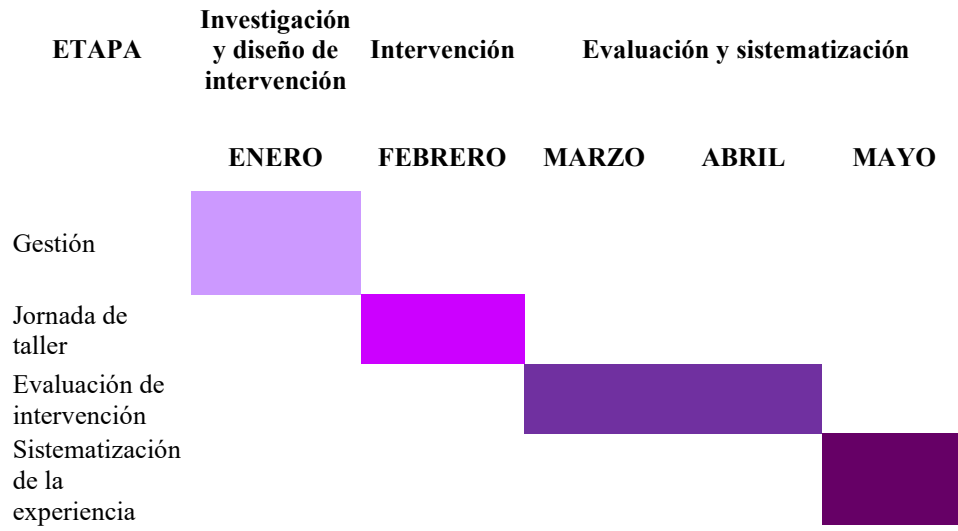
**Anexo 6. Cronograma de Actividades en Escuela I**

**CRONOGRAMA**



## Anexo 7. Cronograma de Actividades en Escuela II

### CRONOGRAMA



## Anexo 8. Análisis FODA

### Fortalezas:

- Cuento con el apoyo y asesoramiento académico de la MEG.
- cuento con experiencia en manejo de grupos.
- Conozco algunos procesos de formación docente y contexto general de la población participante.
- Tengo acceso y habilidades en el manejo de tecnología para crear material y herramientas que faciliten la intervención.

### Oportunidades:

- Docentes profesionistas abiertos a incrementar sus conocimientos sobre perspectiva de género.
- Disposición del delegado sindical y directorxs de las instituciones participantes.
- Las instituciones cuentan con los espacios, recursos técnicos para realización de talleres.
- Las instituciones participantes cuentan con un periodo de formación docente antes de iniciar ciclo escolar.

### Debilidades:

- Es la primera vez que trabajo con docentes.
- Es la primera vez que implemento un proyecto de este tipo.

### Amenazas:

- Que no haya disponibilidad del tiempo deseado para el trabajo con lxs docentes.
- Que en alguna de las etapas de intervención, lxs docentes tengan carga excesiva de trabajo que afecten su participación.
- Que no haya disposición de lxs directores por brindar los espacios y tiempos necesarios para la realización del taller.
- Situaciones propias de las instituciones y fuera del ámbito de gobernabilidad de esta investigadora.



## Anexo 9. Diario de Campo

<b>DIARIO DE CAMPO</b>	
<b>SESIÓN 1: Taller “Prácticas docentes con perspectiva de género”</b>	
<b>Lugar y fecha</b>	Biblioteca de institución participante, Huautla de Jiménez, Oax. 20 de septiembre de 2022.
<b>Participantes</b>	Facilitadora 16 docentes Director
<b>Objetivos de la sesión</b>	-Revalorizar el papel de las y los docentes en la formación de sus estudiantes. -Orientar reflexión docente hacia su oportunidad y responsabilidad en la lucha contra la violencia de género. -Conocer acerca del sistema sexo-género y las desigualdades a partir de la diferenciación por éste.
<b>Descripción de lo observado</b>	<b>Análisis/Interpretación de lo observado</b>
<p>-Facilitadora presenta taller en contexto de la MEG.</p> <p>-14 docentes sacan hojas, libretas, plumas para hacer anotaciones.</p> <p>-2 docentes no ocupan las mesas, se colocan en sillas a un lado y no sacan material.</p> <p>-Docentes se presentan y manifiestan sus expectativas del taller.</p> <p>-Participación activa de docentes y comparto de experiencias hacia la docencia.</p> <p>-Docentes manifiestan por qué creen que es importante un taller sobre perspectiva de género.</p> <p>-Docentes completan diagnóstico. Leen, contestan y entregan las hojas, no se demoran.</p> <p>-Receso</p> <p>-Reinicia la sesión con pregunta sobre ¿Qué es ser hombre/ mujer?</p>	<p>Lxs docentes mantienen expectativas positivas sobre el taller. Dos manifiestan un rechazo previo, la posible causa es su formación biologicista. Ya que se trata de profesionistas formados en Ciencias Naturales.</p> <p>Recordar su camino hacia la docencia provoca nostalgia. Dan detalles muy puntuales de sus experiencias, se extienden en su participación.</p> <p>Docentes tienen clara sus visiones, las reconocen y expresan sin restricción.</p>

<p>-Un Docente de biología alude a las características corporales.</p> <p>-Docente mujer pregunta sobre los cuerpos trans.</p> <p>-Otro docente de biología (que no tomó lugar en la mesa ni realiza anotaciones) se manifiesta en contra de las diversidades. Alude a la existencia de dos sexos y patologiza los cuerpos intersex.</p> <p>-Facilitadora interviene y orienta sobre la visibilización de los cuerpos diversos.</p> <p>-Docente en contra abandona la sesión poco después de manifestar su opinión.</p> <p>-Sesión continúa y se abordan roles y estereotipos de género. PP y videos</p> <p>-Docentes participan y aportan ejemplos desde su experiencia personal y profesional.</p> <p>-Se debate la afirmación de que las mujeres son tiernas y amorosas por “naturaleza”, por lo que deben quedarse en casa y cuidar de sus hijxs.</p> <p>-Docentes mujeres participan más que los hombres y se manifiestan de acuerdo con la búsqueda de relaciones más equitativas.</p> <p>-Director toma la palabra y se manifiesta en contra de la “imposición de ideología de género” que “actualmente se pretende”. Y de “que se busque normalizar ciertas prácticas que, a pesar de ser antiguas, no son naturales.” Se muestra incómodo e inconforme con las conclusiones que se van expresando en el taller.</p>	<p>Docente muestra incomodidad por el tema. Busca imponerse con comentario que deriva de una concepción médica-biológica. No da lugar a otras posibilidades.</p> <p>Docente abandona la sesión, pierde el poco interés que había mostrado.</p> <p>Son las mujeres quienes se identifican más con las opresiones y desventajas en razón de género. Encuentran un espacio para expresar sus inconformidades y apuntan al deseo de revalorar sus capacidades.</p> <p>Desde su masculinidad le interpela el cuestionarse los privilegios de su sexo-género. También muestra indicios de homofobia.</p>
--	--

<p>-Docente varón manifiesta que “nadie le enseña a las mujeres a ser tiernas y/o delicadas. Expresa que las relaciones de género son cambiantes de acuerdo con cada familia.</p> <p>-Debate continúa, y se exponen diversos modos de desigualdad en el ámbito educativo. Como acceso diferenciado a ciertas carreras profesionales, implicaciones de los embarazos adolescentes, motivos de deserción escolar.</p>	<p>Aunque su postura no es del todo en contra, le cuesta llevar su análisis a las afectaciones de las distinciones de género. Se requiere con algunos docentes, mayor tiempo y otros recursos para lograr el objetivo de la sesión. Y en general, un trabajo de formación permanente para alcanzar la sensibilización.</p>
---	--

**Anexo 10. Estructura de la Sesión de Reflexión del Taller “Prácticas docentes con perspectiva de género”.**

<b>NOMBRE DEL TALLER:</b>	<b>PRÁCTICAS DOCENTES CON PERSPECTIVA DE GÉNERO</b>
<b>SESIÓN 1: REFLEXIÓN</b>	<b>SISTEMA SEXO-GÉNERO / ESTEREOTIPOS DE GÉNERO</b>
Contenidos:	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Influencia docente en la sociedad.</li> <li>-Sistema sexo-género.</li> <li>-Roles y estereotipos de género.</li> <li>-Violencia de género</li> </ul>
Estrategia:	Método Kolb / Enfoque educación experiencial, reflexiva y situada.
Estructura:	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Presentación</li> <li>-Encuadre</li> <li>-Desarrollo:               <ul style="list-style-type: none"> <li>*Reflexión sobre la labor docente, a partir del diálogo e intercambio de experiencias.</li> <li>*Reproducción y escucha de audios de testimonios de ex-estudiantes.</li> <li>*Cuestionario inicial para identificar las visiones relacionadas con roles y estereotipos de género.</li> <li>*Preguntas detonadoras: ¿Qué es ser hombre? ¿Qué es ser mujer?</li> <li>*Proyección de vídeos: Diferencias entre sexo y género, roles y estereotipos de género.</li> <li>*Exposición e intercambio de experiencias.</li> <li>*Debate.</li> <li>*Ejercicio sobre el reparto de actividades del hogar.</li> <li>*Socialización.</li> <li>*Proyección de vídeo: estereotipos y profesiones.</li> <li>*Reflexión y diálogo.</li> <li>*Metacognición.</li> </ul> </li> <li>-Cierre.</li> </ul>
Documentos e instrumentos de evaluación:	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Diario de campo.</li> <li>*Cuestionario: Enunciados al inicio del taller, metacognición.</li> <li>*Audios: Opiniones y reflexiones durante la sesión.</li> </ul>

## Anexo 11. Estructura del taller II “Prácticas Docentes con Perspectiva de Género”

Se desarrolló en tres etapas.

<b>NOMBRE DEL TALLER:</b>	<b>PRÁCTICAS DOCENTES CON PERSPECTIVA DE GÉNERO</b>
<b>JORNADA</b>	<b>SISTEMA SEXO-GÉNERO / ESTEREOTIPOS DE GÉNERO</b>
<b>Reflexión / Capacitación / creación</b>	<b>VIOLENCIAS DE GÉNERO EN EL ÁMBITO ESCOLAR</b>
	<b>ROL DOCENTE EN LA PREVENCIÓN Y ATENCIÓN</b>
Contenidos:	-Influencia docente en la sociedad. -Sistema sexo-género. -Roles y estereotipos de género. -Violencia de género, sexismo. -Violencia de género en el ámbito escolar. -Perspectiva de género y prácticas docentes.
Estrategia:	Método Kolb / Enfoque educación experiencial, reflexiva y situada.
<b>PRIMERA ETAPA</b>	<b>REFLEXIÓN</b>
Estructura:	-Presentación -Encuadre -Desarrollo: *Ejercicio para reflexionar sobre la labor docente. *Reproducción de audios de testimonios de exestudiantes. -Desarrollo: *Ejercicio inicial para identificar las visiones relacionadas con roles y estereotipos de género. *Preguntas detonadoras: ¿Qué es ser hombre? ¿Qué es ser mujer? *Proyección de vídeos: Diferencias entre sexo y género, roles y estereotipos de género. *Exposición y análisis sobre efectos y consecuencias de los roles y estereotipos de género.
<b>SEGUNDA ETAPA</b>	<b>CAPACITACIÓN</b>
Estructura:	*Exposición violencia de género. *Exposición violencia de género en el ámbito educativo. *Mensajes sexistas, lenguaje incluyente, libros y material didáctico, visibilización de las mujeres, ocupación de espacios.

\*Perspectiva de género.

\*Diálogo y reflexión sobre el contexto de la institución en la reproducción o fomento de violencia de género.

### **TERCERA ETAPA**

Estructura:

#### **CREACIÓN**

\*Reflexión y propuestas colectivas sobre alternativas para evitar violencia de género y promover relaciones más igualitarias en la institución.

\*Generación de compromisos individuales y colectivos para implementar perspectiva de género en las prácticas docentes.

\*Diario de campo.

\*Cuestionario: Enunciados al inicio del taller, metacognición.

Documentos e  
instrumentos de  
evaluación:

\*Audios: Opiniones y reflexiones durante la sesión.

\*Compromisos colectivos e individuales.

\*Entrevistas

## Anexo 12. Diario de Campo

<b>DIARIO DE CAMPO</b>	
<b>SESIÓN 1: Taller “Prácticas docentes con perspectiva de género”</b>	
<b>Lugar y fecha</b>	Aula de Secundaria General
<b>Participantes</b>	Facilitadora 21 personas. 12 se identificaron como mujeres / 9 se identificaron como hombres
<b>Objetivos de la sesión</b>	-Revalorizar el papel de las y los docentes en la formación de sus estudiantes. -Conocer acerca del sistema sexo-género y propiciar la reflexión respecto a las desigualdades a partir de la diferenciación por éste. -Conocer qué es la perspectiva de género y la coeducación
<b>Descripción de lo observado</b>	<b>Análisis/Interpretación de lo observado</b>
<p>-Facilitadora presenta taller en contexto de la MEG.</p> <p>-Docentes cuentan con libretas, hojas, plumas para hacer anotaciones.</p> <p>-Se observa que mayoría de docentes hombres ocupan espacio a la derecha, mujeres ocupan filas de izquierda y centro. Sólo tres hombres quedan entre los espacios que ocupan las mujeres.</p> <p>-Inicia primera dinámica y se arman tres equipos para trabajar primer tema de la sesión. Muestran disposición, interés. Al culminar expresan sus opiniones respecto a la importancia de la labor docente.</p> <p>-Se presenta tema principal de la sesión, y se entrega hoja de enunciados para diagnosticar las posturas y visiones respecto a roles y estereotipos de género.</p>	<p>-Lxs docentes mantienen expectativas positivas sobre el taller. Arriban con ánimo, pero se les nota cansancio, ya que un día antes tuvieron actividades relativas al aniversario de la institución.</p> <p>-Se les permite sentarse como ellas y ellos deseen. Más adelante se ejemplificará, cuando se toque tema de división y ocupación de espacios.</p> <p>-Reflexionan acerca de la importancia de su labor. Se muestran conmovidos al compartir su sentir al recordar el impacto de sus docentes de secundaria.</p> <p>Docentes tienen clara sus visiones, las reconocen y expresan sin restricción.</p>

<p>Docentes responden, no hacen preguntas y entregan hojas.</p> <p>-Se exponen diapositivas y vídeos sobre sexo-género, roles y estereotipos. Docentes muestran interés, pero las mujeres, más que los hombres, participan aportando ejemplos y compartiendo experiencias personales.</p> <p>-Un docente expresa estar de acuerdo en los roles y estereotipos, ya que considera que, por orden natural, las mujeres y hombres no desarrollan las mismas capacidades, aunado a que los casos de violencia (feminicidios) no son por ser mujeres, sino se ha desinformado y ocultado casos en los que los hombres son víctimas.</p> <p>-Receso</p> <p>-Docentes regresan al aula, visible cansancio.</p> <p>-Facilitadora expone diapositivas sobre violencia de género, se incluyen casos del municipio. Docentes comentan de estos casos.</p> <p>-Se presenta Iceberg de la violencia, se aclaran conceptos: sexismo, violencia, violencia de género.</p> <p>-Docente que se manifestó de acuerdo con los roles y estereotipos de género, abandona la sesión. Argumenta que tiene un asunto familiar que atender.</p> <p>-Facilitadora aclara concepto de feminicidio.</p> <p>-Facilitadora expone sobre los ejes temáticos relacionados con la reproducción de sexismo y violencia simbólica en las escuelas.</p>	<p>Docentes hombres observan y se mantienen en silencio. Mujeres afirman y hacen comentarios sobre lo que se expone. Las mujeres se sensibilizan, reconocen y lo expresan. Hombres se interesan, pero con cierta suspicacia.</p> <p>-Las resistencias se enmarcan principalmente en las masculinidades hegemónicas. La desinformación se convierte también en un problema que podría atizar diversos tipos de violencia.</p> <p>Pese a notarse cansados por actividades del día anterior, el tema les interesa y se mantienen atentos y participativos.</p> <p>Si no tienen mayor información y sensibilización, les cuesta trabajo aceptar que la atribución de roles y estereotipos afecta a las mujeres y también a ellos.</p> <p>Es importante mantener el respeto en todo momento. Sin embargo, hay situaciones, opiniones e informaciones que deben ser aclaradas, refutadas, sin que eso implique la descalificación o evidenciar al docente.</p>
--	--



<p>-Docentes se muestran interesadxs, sorprendidxs e identificadxs con los ejemplos que se mencionan.</p> <p>-Se conforman equipos para analizar cada eje. Identificar cómo en la escuela han reproducido esos mensajes y qué alternativas se tienen para cambiarlos.</p> <p>-Cada equipo dialoga.</p> <p>-Del equipo conformado por 5 varones, preguntan acerca de la homosexualidad y la confusión que indican, podría generar agregar a los formularios una opción diferente a hombre-mujer, o femenino-masculino, sobre todo en documentos dirigidos al estudiantado. Facilitadora explica que es importante dar cabida a las diversidades, porque existen, así como analizar los procesos que las personas de la diversidad atraviesan antes de revelar sus identidades u orientaciones sexo afectivas.</p> <p>-Cada equipo comparte su análisis y propuestas para cambiar los mensajes y prácticas sexistas que se reproducen en el entorno escolar.</p> <p>-Existe interés del profesorado y realimentación a cada equipo.</p> <p>-Facilitadora pregunta docentes si están dispuestxs a asumir compromisos en lo colectivo e individual. La respuesta es afirmativa, por lo que entrega cuestionario para que integren dichos compromisos.</p> <p>-Finaliza la sesión con ejercicio de metacognición. Docentes expresan agradecimiento y comentan que les gustó el taller y las reflexiones que emanaron del mismo.</p> <p>-La mayoría de los docentes se despide de manera personal de la facilitadora. Tres solicitan el material</p>	<p>Una vez que ha ocurrido el proceso de reflexión, la capacitación, como segunda etapa del taller, les permite identificar y reconocer las violencias normalizadas y desapercibidas. Se produce un ejercicio de autocrítica.</p> <p>El grupo de docentes interpretó la opción alternativa como un riesgo, derivado de la edad y transición de adolescentes de secundaria. Si bien, existe una preocupación legítima, ésta se basa en concepciones binarias y absolutistas.</p> <p>Una vez que se ha reflexionado y otorgado las herramientas necesarias para identificar las causas, formas y consecuencias de la violencia de género en el ámbito escolar, lxs docentes fueron capaces de sentirse responsables y comprometidos a seguir informándose y comenzar en la implementación de cambios a corto plazo.</p>
--	---

de exposición. Y directora pide información documental para compartirla con lxs docentes.	
---	--

## Anexo 13. Entrevista Semiestructurada

### Guía de entrevista para docentes que asistieron al taller de sensibilización

**Objetivo:** Recabar las experiencias docentes en torno a los temas trabajados en el taller: Reflexiones e impactos en su profesión.

**Consentimiento informado:** Esta entrevista es para fines de evaluación del proyecto, no se revelarán nombres, ni se compartirán para fines ajenos a la investigación. No hay respuestas buenas ni malas. ¿Me permitiría grabar audio para poder procesar los datos?

**Introducción:** Le haré algunas preguntas sobre el taller que tuvimos con la intención de tener retroalimentación para mejorarlo, así es que le agradezco tu honestidad para contestar. Quiero aclarar que su participación es voluntaria y puede dejar de contestar a cualquier pregunta.

a. Aprendizajes

1. ¿Cambió en algo su percepción acerca de las implicaciones de los roles y estereotipos de género? [Si fue así, ¿qué fue o en qué sentido?

b. Efectos

1. Cuando asistimos a cursos o talleres a veces hay cambios a nivel de lo que pensamos a hacemos, otras veces no. A partir del taller, platíqueme si en este momento hay algún cambio en sus visiones, y/o intensiones de realizar cambios en su práctica como docente. [explorar en qué sentido y si ha sucedido a nivel de pensamientos y comportamientos, de darse cuenta de cosas, etc.]
2. ¿Qué podría hacer un docente para evitar incurrir en violencia de género hacia sus estudiantes?

c. Método de trabajo

1. ¿Qué impresión le dejó la forma en que trabajamos?
2. ¿Cómo se sintió en la sesión?
3. ¿Qué fue lo que le gustó?
4. ¿Qué cree que se puede mejorar?

d. Pertinencia del tema en centros de educación

2.- ¿Cree que es importante la implementación de perspectiva de género en su práctica como docente? ¿Por qué?

6.- ¿Cuál cree que sea el mayor obstáculo para que las y los docentes accedan a este tipo de contenido y experiencias?

## Anexo 14. Cuestionarios al Inicio y al Final del Taller

En los siguientes enunciados: Marca sí o no de acuerdo con tus creencias y visiones.

No hay respuestas buenas ni malas.

Sexo: Hombre \_\_\_ Mujer \_\_\_ Otro \_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_

	SÍ	NO
Independientemente de que las mujeres y hombres trabajen y aporten a la economía del hogar, lo ideal es que el varón sea el proveedor principal de una familia.		
Tanto hombres como mujeres son capaces de brindar cuidados y ternura, pero son las mujeres quienes por naturaleza lo hacen mejor.		
Hombres y mujeres son sensibles, pero es deber de los hombres mantenerse fuertes ante situaciones adversas.		
En el receso y tiempos libres, lo normal es que los hombres ocupen mayor tiempo las canchas y espacios habilitados para el juego.		
En el lenguaje, el masculino como genérico es suficiente. No es necesario usar dos categorías para que las mujeres se sientan incluidas, pues ya hay reglas establecidas que las incluyen. (Es mejor decir “todos” porque ya se incluye a las mujeres. Decir todos y todas / padres y madres, etc. y redundante.)		
El llamado lenguaje incluyente pone en riesgo la lengua (español). Existen reglas que siempre deben ser respetadas.		

## **Anexo 15. Tarjetas de Reflexiones y Compromisos Individuales**

**Sexo:** Hombre\_\_\_ Mujer\_\_\_ Otro\_\_\_

**Edad:**\_\_\_\_\_

1.- ¿He atestiguado violencia de género entre mis estudiantes? ¿Cómo he reaccionado?

2.- ¿Cómo puedo contribuir en la erradicación de la violencia de género?

3.- ¿Puedo y deseo establecer compromisos que pueda cumplir a corto y mediano plazo para implementar perspectiva de género en mi práctica docente?

4.- ¿Cuáles?

## Anexo 16. Registro de Cambios en Visiones al Inicio y Final del Taller

### Parte 1

TABLA DE PERCEPCIONES AL INICIO Y FINAL DEL TALL											
En esta tabla se plasman las visiones docentes, partiendo de enunciados en los que respondieron estar o no de acuerdo.											
1.- Independientemente de que las mujeres y hombres trabajen y aporten a la economía del hogar, lo ideal es que el varón sea el proveedor principal de una familia.			2.- Tanto hombres como mujeres son capaces de brindar cuidados y ternura, pero son las mujeres quienes por naturaleza lo hacen mejor.			3.- Hombres y mujeres son sensibles, pero es deber de los hombres mantenerse fuertes ante situaciones adversas.					
INICIO	FINAL		CAMBIO DESEADO	INICIO	FINAL		CAMBIO DESEADO	INICIO	FINAL		CAMBIO DESEADO
DE ACUERDO	DE ACUERDO			DE ACUERDO	DE ACUERDO			DE ACUERDO	DE ACUERDO		
SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO
X			X	X	X			X	X		
	X		X			X			X	X	
	X		X		X				X	X	
X		X			X	X		X		X	SÍ
X		X			X	X		X	X		
X		X		X		X		X		X	SÍ
X		X		X		X		X		X	SÍ
	X	X		X	X			X	X		
X		X	SÍ	X		X		X	X		
	X	X		X	X			X	X		
	X	X		X	X			X	X		
X		X		X	X			X	X		
	X	X		X		X		X	X		
	X	X		X		X		X	X		
	X	X		X	X			X	X		
	X	X		X		X		X	X		
	X	X		X		X		X	X		

Parte 2

EL TALLER

cuerto. Se destacan los cambios obtenidos en cada eje y su interpretación

4.- En el receso y tiempos libres, lo normal es que los hombres ocupen mayor tiempo las canchas y espacios habilitados para el juego.

5.- En el lenguaje, el masculino genérico es suficiente. No es necesario usar dos categorías para que las mujeres se sientan incluidas, pues ya hay reglas establecidas que las incluyen. (Es mejor decir "todos" porque ya se incluye a las mujeres. Decir todos y todas / padres y madres, etc. y

6.- El llamado lenguaje incluyente pone en riesgo la lengua (español). Existen reglas que siempre deben ser respetadas.

INICIO		FINAL		CAMBIO DESEADO	INICIO		FINAL		CAMBIO DESEADO	INICIO		FINAL		CAMBIO DESEADO
DE ACUERDO	DE ACUERDO	DE ACUERDO	DE ACUERDO		DE ACUERDO	DE ACUERDO	DE ACUERDO	DE ACUERDO						
SÍ	NO	SÍ	NO		SÍ	NO	SÍ	NO		SÍ	NO	SÍ	NO	
		X	X	SI	X		X			X			X	SI
			X		X	X	X			X	X			
		X			X		X	SI		X		X		SI
		X	X		X		X	SI		X		X		SI
X			X	SI		X	X			X			X	
		X	X			X	X			X	X			
		X			X	X	X			X				
		X	X	SI		X	X				X	X		
		X	X	SI		X	X				X	X		
X						X	X					X	X	SI
		X	X		X	X	X	SI		X			X	SI
		X				X	X			X	X			
		X				X	X				X			
		X	X			X	X			X	X			
		X	X		X		X	SI		X			X	SI