



SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 096 D.F., NORTE

La escuela como un espacio enriquecedor y transformador de una
cultura de género.

TESINA
QUE PARA OBTENER EL DIPLOMA DE ESPECIALIZACION
“GENERO EN LA PRACTICA DOCENTE” PRESENTA
MARIA DEL CARMEN DIAZ CAMPOS



SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 096 D.F., NORTE

La escuela como un espacio enriquecedor y transformador de una
cultura de género.

MARIA DEL CARMEN DIAZ CAMPOS
ASESORA: MAESTRA DOLORES FLORES CARMONA

México, D.F.,

2005.

A MI FAMILIA

**Formada por mamá, hija, hijo y esposo.
Con la firme convicción de generar en
ellos y ellas, con ellos y con ellas, y...
sin ellos y sin ellas, nuevas formas de
interactuar para vivir con una cultura
de género, en nuestra sociedad en
proceso.**

Siempre con mi infinito amor

A MIS AMIGAS Y MIS AMIGOS

**Porque en todo camino, recorramos
los procesos de acomodamiento,
confiando plenamente que en
cualquier momento y circunstancia,
habrá un abrazo recíproco y el
aliento para decir ¡adelante!**

Les quiero

A MI ASESORA: LOLITA

**Con la seguridad que seguirá
motivando el actuar, pensar y sentir
de muchas y muchos docentes más,
transformando así, a nuestra sociedad.**

Mi reconocimiento, agradecimiento y cariño.

AL AMOR:

**Expresión del sentimiento que
sigue debatiendo mi existencia
en el ser y el deber ser.**

INDICE

	PAGINA
INTRODUCCION	6
I. UN ACERCAMIENTO A LA CULTURA ESCOLAR DESDE LA PERSPECTIVA DE GENERO.	9
1.1. La cultura escolar	9
1.2. Problemática	15
1.3. Contexto	17
1.4. Encuadre metodológico	20
II. LA ENSEÑANZA PRIMARIA ¿PRACTICA REPRODUCTIVA O TRANSFORMADORA DE LAS RELACIONES DE GENERO?	24
2.1. Desde la política educativa	24
2.2. Resultados de la investigación	31
III. LA ESCUELA COMO ESPACIO ENRIQUECEDOR O TRANSFORMADOR DE UNA CULTURA INNOVADORA DE GENERO.	41
3.1. El Proyecto Escolar	41
3.2. Propuesta	45
3.2.1. Propósitos	45
3.2.2. Estrategias	46
3.2.3. Programa Anual de Trabajo	49
3.3. Evaluación	57
CONCLUSIONES	60
BIBLIOGRAFIA	63
ANEXOS	

INTRODUCCION

El incursionar en la especialización “Género en la práctica docente” conllevaría al propio interior grandes y serias repercusiones, no sólo en el ámbito laboral sino al interior de la esfera personal.

La primera idea era conocer cómo se manejaba el concepto de género tan tradicionalmente trillado como lo masculino y lo femenino, la y el, que sin embargo mueve aún la gran estructura de la ideología de la sociedad mexicana. Y cómo dicho concepto se transmitía en la educación primaria.

Al ir identificando poco a poco la conformación del quehacer docente, las lecturas, el análisis y reconceptualización de estructuras del pensar y actuar propio, se abrieron pautas de reflexión que han permitido generar el presente trabajo, iniciando con la observación de la vida cotidiana en el plantel donde laboro, visto con una óptica diferente a la tradicional, definida en las diversas formas de relacionarse las alumnas y los alumnos, las y los docentes, es decir, buscando la relación entre géneros.

Como en todo proceso de investigación, se definió la problemática que permitiera valorar y reconocer el papel y función personal y profesional de las y los docentes para asumir nuevas formas de relaciones que ofertaran una igualdad de oportunidades en el proceso enseñanza-aprendizaje, con la mirada hacia una perspectiva de género explícita en la intencionalidad de la escuela primaria como generadora de una cultura escolar.

De ahí a la definición de las herramientas metodológicas de tipo etnográfico exploratorio, su recolección y análisis, que confirmaron la ausencia de una cultura de género en la comunidad escolar de la escuela primaria, relación de tipo sexista y un uso cotidiano de lenguaje androcéntrico.

Por lo que en el primer capítulo, fueron descritas las relaciones que se presentan al interior de una escuela primaria, donde el propósito fundamental fue precisamente identificar las relaciones que las y los docentes realizan en su práctica dentro y fuera del aula; se describe la función de la escuela en la conformación de una cultura escolar, se aborda la problemática y el contexto, así como el encuadre metodológico.

Para en un segundo capítulo vincular la política educativa con las concepciones de género, cómo se establece la relación con el discurso de la política actual, qué tanto del discurso oficial cobra vida en nuestra sociedad, cómo a través de las definiciones normativas se justifica toda acción educativa; al tiempo de presentar los resultados de la investigación realizada.

El tercer capítulo presenta como propuesta, la conformación -justificada con los planteamientos de la política educativa- dentro del Proyecto Escolar, herramienta fundamental del quehacer educativo, de estrategias y actividades que den pautas de trabajo en el aula, de organización y funcionamiento y de vinculación con las familias.

Para finalmente en las conclusiones señalar a partir de lo investigado algunas alternativas de trabajo que incidan en el proceso de cambio desde la perspectiva de género en los procesos de enseñanza-aprendizaje, qué razones cabrían para fundamentar que en el perfil académico, de preparación y de actualización de las docentes y los docentes se generaran cursos, asesorías, etc., con un despliegue en la formación del saber pedagógico hacia donde dirigir la mirada ante estructuras bien conformadas de un pensamiento androcéntrico, sin que, al querer lograr un cambio, se lleve a una crisis desestabilizadora de la sociedad, por mejorar las relaciones de los seres humanos. Con la firme convicción que aún cuando el proceso sea lento, pausado, con retrocesos y limitantes, al interior de un plantel pequeño se pudo incidir en toda la comunidad para arribar a nuevas formas de relaciones a ir transformando desde el uso del lenguaje androcéntrico, los procesos de enseñanza-aprendizaje, a

las relaciones de mujeres y hombres en nuestro entorno social, generando un espacio transformador de una cultura de género.

Como corolario, el agradecimiento a la maestra Dolores Flores Carmona, por incidir de manera directa en la transformación de los paradigmas de mi actuar, pensar y sentir como mujer y como docente, al permitirme mirar desde otros ángulos mi interactuar en la sociedad; a la maestra María Eugenia Hernández Baltazar por los análisis formales de la investigación, al tiempo de volver la vista y reconocernos también en los procesos personales; a la maestra Irene Rodríguez Rodríguez por el camino a la historia y la literatura que marcan pautas de dominación y rescate de la mujer en la sociedad; a la maestra Marta Angélica Palacios Lozano por su asesoramiento y al maestro Valentín Ferrusca Mérida por dar sustento metodológico al presente. Esto ha sido posible gracias a que el Prof.. Alberto Luna Ribot, Director de la Unidad 096, D.F. de la Universidad Pedagógica Nacional ha permitido que este plantel, continúe siendo un espacio de enriquecimiento y preparación docente.

María del Carmen Díaz Campos.

I. UN ACERCAMIENTO A LA CULTURA ESCOLAR DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO.

1.1. La cultura escolar

Es importante iniciar una reflexión que permita ir conformando un hilo conductor que oriente el quehacer docente personal- en un contexto determinado- hacia la reconceptualización de la educación sexista, versus una educación antisexista

En este sentido se considera valiosa la relación y vinculación de la práctica docente al presente, que de manera formal den sentido al contenido temático; como enuncia Marcela Lagarde¹ en la construcción del nuevo paradigma de los estudios de género, en el apartado de lograr una investigación interactiva, se debe considerar a quien investiga y a quienes son investigados o investigadas en su condición de sujetos cognoscentes y cognoscibles.

Señalar también como importante el cuestionar la vigencia de la escuela primaria como una institución social reproductora de estereotipos, valores y en específico de la formación y/o consolidación de género, como el lugar que en tiempo y espacio genera y promueve una cultura escolar, que da a las alumnas y a los alumnos el papel y las formas de comportarse como su “sexo” les vaya permitiendo ser.

Al situarnos en el ciclo escolar 2004-2005, aún se está en un proceso que pretende cambiar el concepto ortodoxo de género, desde el punto de vista biológico y sexista, por otro que permita observar las relaciones de los hombres y de las mujeres desde otra perspectiva.

¹ LAGARDE , Marcela El Género en la práctica docente, p.1

Como también lo es el hecho de que este proceso histórico ha sido lento y nada fácil, sino producto de conflictos y movimientos, de luchas y contradicciones, de estudios y revaloraciones, y que se ha enfrentado a una realidad: no es sencillo, pues parte quizá de la propia concepción del género humano, en su base natural, biológica, así como en la reproducción de los valores que de generación en generación se han ido reproduciendo.

Y en ese sentido señalar algunas de las ideas que en la perspectiva de género, Graciela Hierro comenta, como:

...por educación entiendo el proceso de adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes con un fin ético...dicho proceso para que en efecto lo sea debe contar con la voluntad del educando. Por lo cual, a mi juicio, toda educación termina siendo auto-educación; de acuerdo con Pablo Freyre, creo que nadie educa a nadie.²

No se puede negar el enorme peso que desde los tiempos más remotos ha tenido la familia, la palabra del padre como sinónimo de verdad y obediencia (lo androcéntrico como predominante sobre las acciones femeninas), la labor reproductora de dichos esquemas por parte de la madre (sumisa, obediente y felizmente resignada) que sustenta la formación de los hijos e hijas desde el punto de vista sexista: El hombre, fuerte, trabajador, el que sabe, frente a la mujer que escucha atenta y cumple las indicaciones que recibe.

Esto se puede corroborar con las lecturas que refieren en los procesos históricos, desde nuestra época prehispánica, las famosas exhortaciones de los padres a los hijos y viceversa, donde es explícita la diferenciación que hacen según varón o hembra, la imponente convicción sobre su quehacer en la vida; el padre se dirige al hijo, al varón, al hombre; la madre tiene que guiar a la hija, mujer: ..."Si no eres la

² HIERRO, Graciela, "Educación, Equidad y Género"<http://www.conafe.edu.mx/Equidad3/graciela.html> Consultado el día 7 de octubre de 2003. Manuscrito.

que debes, ¿cómo vivirás con otras, o quién te querrá por mujer”.³ En donde este mandato de comportamiento, sigue vigente y no sólo en comunidades rurales, o en comunidades con pocas posibilidades de acceso al conocimiento, sino en las grandes urbes, en las ciudades, en personas con otros niveles “culturales” e incluso en una misma: “Soy mujer y como tal debo comportarme, de acuerdo a los valores y formación que me dieron mis padres, “debes conservar las actitudes que te distinguen de un hombre, en tu hablar, tu vestir y tu actuar”; son frases que van conformando el nivel de las creencias y valores de los seres humanos y que sin acceder al cuestionamiento, siguen prevaleciendo.

Así pues, en este proceso de ver el género con otra perspectiva, con la concepción moderna de la familia (ya no tan arraigada tradicionalmente como papá, mamá e hijos), sino como las múltiples variantes que actualmente la conforman y en donde aún se conservan dejos de añoranza de lo que se reproduce, generación tras generación, del punto de vista sexista. Ya Marta Lamas señalaba en 1998: ...”Por el lado de los padres de familia, se tendrían que dar cuenta de su existencia y que con ella transmiten y reproducen esa valoración, esos roles tradicionales”.⁴

Esta formación que se inicia desde la cuna, aunado con su crecimiento y desarrollo dentro de una sociedad en donde los medios de comunicación: radio, televisión, grandes carteles, computadoras, correos electrónicos y celulares, entre otros, acompañan al ser humano, moldeando sus creencias y valoraciones, su verse en el papel de hombre o mujer:

El género es la identidad social; cada sociedad elabora sus sistemas de género a partir de la diferencia sexual entre hombres y mujeres. Es decir, los seres humanos adjudican características intelectuales, morales y psicológicas diferenciadas según el sexo de cada persona (rasgos femeninos

³ LOPEZ Austin, Alfredo. La educación de los antiguos nahuas 1. p-38

⁴ HERNANDEZ, I. Educación y Género: El caso de México. Revista Educación 2001, No.38, Julio 1998, p.31,

o masculinos), los cuales son interpretados como naturales pero en realidad son contruidos socialmente.⁵

Por cuanto a la decisión familiar de incursión a la escolaridad en sus hijos e hijas, también coexisten diversas ideas: quienes piensan que no es necesaria una educación formal, quienes cuentan con una educación comunitaria o informal y quienes se integran a la educación formal en el sistema escolar.

Aunado a ello, la posición sobre la educación que deban recibir de acuerdo al género (sexista) los hijos y la que deban recibir las hijas. E incluso donde la formación en especial de la mujer, es considerada en muchos casos todavía como que no deba de estudiar más allá de una carrera corta: secretaria, enfermera, maestra, todas relacionadas con sus roles tradicionales de género.

Se ha analizado y revisado en diferentes artículos y textos⁶, cómo el paso de la mujer a la esfera de lo público, de la política, ha sido muy lento y gradual y que sus costos a pesar de la modernidad, todavía siguen pesando en la ideología de la sociedad mexicana; que existen muchísimas trabas para reconocer la diferenciación de género, las tradiciones culturales, los prejuicios, la moral, etc., y sobre todo el privilegiar la masculinidad sobre la feminidad y los papeles y roles que “deban” asumirse, frente a la posibilidad de nuevas formas de relacionarse.

El aceptar que el término feminidad se concibe de acuerdo a Angela McRobbie como ...”aquellas relaciones de género socialmente contruidas y aquellas asignaciones de formas culturales particulares, relaciones y discursos que convierten en desventajas a las mujeres”⁷ y que con base en el devenir histórico, el papel de la

⁵ HERNANDEZ, I. Op. cit. p. 33

⁶ TARRES B. María Luisa ¿Importa el género en la política? p.31.

⁷ TORRES, Jurjo El currículo y las ideologías.,p.16

mujer se redujo a seguir una tradición de tipo androcéntrica, donde el papel del hombre es el preponderante y dominante; el actuar de la mujer de acuerdo a sus características: la domesticación, el cuidado de los hijos y la casa, cuidar del marido y por consiguiente, su explotación, sin asumir que existen posibilidades de cambio.

Resulta incuestionable la necesidad de encontrar un equilibrio que permita respetar al mismo tiempo, las diferencias inherentes de lo femenino y masculino en lo social, laboral, personal, cultural, etc.; para contrarrestar la influencia que la tradición ejerce como limitante, con respecto a las prerrogativas y oportunidades que se les niega sistemáticamente sobre todo a las mujeres.

Y con base en los supuestos anteriores, la posibilidad de una intervención desde la escuela misma, que llevaría a partir de la convicción personal a la necesidad de incluir en el pensamiento y en el actuar una perspectiva de género que en la práctica docente, profesional se desarrolle. Ya Regina Cortina⁸ señala la necesidad de valorar la formación de las maestras y maestros que de alguna manera formarán parte de nuevas generaciones participantes de políticas educativas, y el cómo se hace necesario a partir de la práctica docente lograr la sensibilidad individual, social y cultural.

Y en este sentido, el papel de la escuela como institución que reproduce los estereotipos y valores que en la familia y la sociedad se gestaron; donde se hace necesario revisar los efectos del currículum formal, con el real, el explícito y el oculto; que permita reorientar la función social de la escuela como un espacio enriquecedor en donde se puedan generar el cambio en el para qué educamos a las niñas y niños, ubicando las competencias curriculares de la educación primaria,

⁸ CORTINA, Regina. "Desafíos para la equidad de género en la política educativa en México". Ensayo, en Revista este País, mayo de 1999; en Antología Género y Política Educativa. Universidad Pedagógica Nacional. Unidad 096. D.F. Norte, México, 2004.

(llámense contenidos, habilidades, actitudes, hábitos y destrezas) que se desarrollan a partir de las experiencias que como docentes y guías de los procesos de enseñanza derivemos; sonde surjan nuevas formas de concebir las relaciones entre niñas y niños y por consiguiente, generaciones de hombres y mujeres que ven sus relaciones desde otra óptica diferente a la tradicional.

Aquí ya se puede hablar que ese tradicional trinomio en la escuela: Docentes, alumnos y familias, pudiese conjuntarse como los y las docentes, los alumnos y las alumnas y las familias (y como señala Marta Lamas, con la infinidad de combinaciones que pudiesen gestarse más allá de lo rosa y lo azul). Donde la práctica docente, se desarrolle, en aras de alcanzar metas comunes, de relaciones que conformen el referente para la identidad y personalidad del ser humano no de manera aislada, sino como la conjugación en los demás espacios sociales, (familia, iglesia, medios de comunicación), es decir, las instituciones que dan vida a la sociedad.

Siendo la escuela primaria una institución social, donde las niñas y niños deben transitar a lo largo de seis años y como expresa Gimeno Sacristán en su texto: “La escolarización se convierte en una característica antropológica de las sociedades complejas en la educación obligatoria: un sentido educativo y social”⁹ es necesario recobrar la visión intencional de la educación.

La educación, se dice, supone un bagaje cultural y un modelo de lo que debe ser el individuo y la sociedad; así la escolarización va a orientar una identidad específica a las niñas y niños que los va a definir como escolares, en el espacio social. Y como bien apunta una crítica Sacristán Gimeno,...”la infancia no es siempre espacio vital

⁹ SACRISTAN, Gimeno. “La escolarización se convierte en una característica antropológica de las sociedades complejas en la educación obligatoria: un sentido educativo y social”. España, Morata, 2004, p. 33.

respetado para educarse...en estas nuevas sociedades no puede decirse que haya una edad crítica o privilegiada para educarse”.¹⁰

Con base en las anteriores consideraciones teóricas e históricas, así como la reflexión en la necesidad personal del cambio de actuar, de asumir que como mujer he vivido de los procesos de formación tradicionales, intentando rescatar actitudes y actuares diferentes de manera personal así como laboral, se genera el siguiente apartado.

1.2. Problemática

En un proceso de generalización al interior del plantel, y con las conversaciones informales, considero que si bien existen múltiples elementos a trabajar para un mejor desempeño laboral, una necesidad básica sobre todo en las docentes, maestras, mujeres del plantel “República de Sudán” en turno matutino, es el propio reconocimiento del papel y función personal y laboral que permita identificar su labor en términos de género, por lo que en primera instancia surgió la pregunta: ¿Qué estoy investigando?:¿Cómo realizamos nuestra práctica docente en la formación de alumnas y alumnos de la Escuela Primaria “República de Sudán”? con todo lo que implica; relaciones, visiones, concepciones, procesos y sujetos.



¹⁰ SACRISTAN, Gimeno, op.cit., p-37

Con la idea de una mirada al quehacer escolar desde la perspectiva de género el propósito fue identificar y reconocer el papel, función personal y profesional de nosotras y nosotros los docentes para posibilitar la conformación de una comunidad educativa basada en la igualdad de oportunidades y el logro de una transformación cultural.

Estas ideas surgieron en el proceso de formación de la especialización “Género en la práctica docente” en el que se generaron las siguientes reflexiones a nivel personal:

“Como docente asumo ser reproductora de estereotipos de corte sexista, del uso cotidiano de un lenguaje androcéntrico y deseo un cambio. Me reconozco como un ser humano que puede asumir nuevas formas de relaciones personales, laborales y sociales con mujeres y hombres. Como formadora de niñas y niños considero necesario conformar una perspectiva de género en mi comunidad que nos permita en lo futuro considerarnos personas capaces de incursionar en todas las esferas de lo público y lo privado y porque creo que el cambio es gradual e inicia con una misma”.

El problema concreto, objeto de estudio del trabajo de investigación fue:

¿Cómo manejar el reconocimiento de una perspectiva de género en las 13 docentes y los 4 docentes que laboramos en la escuela primaria, que implique una gradual modificación de nuestro papel para asumir nuevas formas de relación entre hombres y mujeres, niñas y niños, que permitan una igualdad de oportunidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje, generando una cultura de género?.

Para ello, fue necesario revisar la contextualización de mi entorno laboral.

1.3. Contexto

La Escuela Primaria 21-0871-108-14-x-016 "República de Sudán" se encuentra ubicada en la Colonia Providencia, en los límites de la Delegación Gustavo, A. Madero, a pocos minutos de la Colonia San Felipe de Jesús, así como de la Colonias Campestre Guadalupana y Valle de Aragón (Estado de México), de la Dirección de Educación Primaria No. 2 en el Distrito Federal.

La escuela se ubica en no sólo la segunda entidad más poblada del país, sino en la segunda delegación política con una población arriba de 350000 menores en edad escolar¹¹, se ubica dentro del Programa de Servicios Educativos para el Distrito Federal 2001-2006, y aún así, de acuerdo a los datos estadísticos y a la realidad en cuanto a inscripción, la tendencia demográfica es a la baja en educación primaria; en el plantel mencionado ha sido observado, ya que de 426 alumnos en el ciclo escolar 1999-2000, con 16 grupos, ha ido descendiendo en el ciclo escolar 2000-2001 a 385, en el ciclo 2001-2002 se mantuvo, el ciclo 2002-2003 a 370 alumnos y actualmente es una escuela que alberga a 363 alumnos con 14 grupos.

La Escuela Primaria "República de Sudán", como señala Santos Guerra¹² es una institución peculiar, actual, incluyente, que en general se parece entre sí a cualquier escuela primaria y que difiere de cada una que se pueda señalar, es decir cuenta con su propia identidad, con su universo de significados e interacciones; que pretende romper con el paradigma tradicional en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y, que en ese proceso, todos los actores involucrados aún jugamos los papeles institucionales y personales; donde todavía subsisten situaciones genéricas marcados por la cultura personal y escolar, con un currículo oculto como todas y con rituales propios.

¹¹ PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACIÓN 2001-2006, Programa de Servicios Educativos para el Distrito Federal. Secretaría de Educación Pública, p.250

¹² SANTOS Guerra, Miguel Angel . La escuela que aprende y la sociedad neoliberal en la escuela que aprende. p.42

Lugar en que me desempeñé como directora de noviembre de 1999 a la fecha y en donde se pretende de acuerdo con el discurso y creencia, ofrecer a las alumnas y alumnos una educación de calidad que les permita enfrentarse a la vida como seres humanos integrados a la sociedad que viven; donde se pugna por buenas relaciones entre maestras y maestros, alumnas y alumnos y madres y padres de familia: directiva, docentes frente a grupo (10 mujeres y cuatro varones), educación física (1 mujer y dos hombres), personal de la USAER (1 mujer) y personal de apoyo (1 mujer y dos hombres), así como un alumnado de 363 menores (199 niñas y 164 niños).

La escuela cuenta con el servicio de la USAER, Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación regular, lo que ha permitido atender a 13 alumnos y 10 alumnas con necesidades educativas especiales, 6 de los cuales cuentan con un diagnóstico médico: epilepsia parcial con prescripción de medicamento; daño neurológico intelectual limítrofe, hipotiroidismo con prescripción de medicamento; retraso mental leve; déficit de atención con hiperactividad; inmadurez neurológica y discapacidad intelectual.

Escuela en la que a pesar de contar con una plantilla docente responsable, existían algunas estructuras que no permitían una comunicación e interrelación con ellos mismos, con la comunidad y las familias, con una resistencia a recibir asesorías externas, así como de molestia a las autoridades superiores. Situaciones que poco a poco se han ido modificando, existiendo actualmente un mayor respeto en la comunicación, el análisis constante de la práctica dentro del aula, la libre expresión de opiniones, trabajo en Consejo Técnico con temas sobre diversidad, heterogeneidad; y el fomento de la participación de las familias.

La escuela forma parte de la zona escolar 108, que cuenta con 7 escuelas más, de las cuales son dos particulares. Dentro de este contexto, la escuela primaria ocupa el tercer lugar en reconocimiento por las autoridades y por la comunidad circundante por contar con indicadores educativos oficiales favorables.

Las alumnas y alumnos que asisten a la escuela provienen de familias de recursos medios a bajos, en su mayoría, los padres de familia son subempleados, muchos comerciantes eventuales y ambulantes que laboran en los tianguis. La mayoría vive en habitaciones rentadas, ya que hay casas muy grandes. Por ende son alumnas y alumnos que cotidianamente al salir de la escuela, pueden estar realizando actividades propias del comercio, apoyando a su familia, cuidando a las hermanitas y/o hermanitos menores de edad, o simplemente jugando en la calle.

Existen pocos hábitos alimenticios y menos de estudio; a pesar de estas situaciones, se ha avanzado en conformar una población escolar que asuma como suyas las normas de respeto a sus compañeras y compañeros, así como sus maestras y maestros.

El espacio que ocupa el edificio escolar es pequeño en patio, por lo que una situación que no se ha podido resolver es el ofrecerles el recreo para correr o jugar fútbol, deporte totalmente apasionante para los alumnos varones.

En cuanto a los procesos de enseñanza-aprendizaje, éste es el cuarto año que se trabaja en la Escuela con la estrategia denominada Proyecto Escolar, que en la escuela se ha titulado “La aventura de leer” y donde se considera como objetivo primordial consolidar los procesos de lecto-escritura como una herramienta de análisis, selección y búsqueda de información que apoye la construcción de cualquier contenido.

El trabajo desarrollado para conformar el Proyecto Escolar, resultó de momentos de acomodo, de análisis y de catarsis por parte del personal docente, más poco a poco se ha ido cualificando el proceso. Cada ciclo se reelaboran las actividades del Programa Anual de Trabajo, con base en el diagnóstico que se realiza, para ir afinando actividades que promuevan una comprensión lectora.

Las y los docentes son personas preparadas en cuanto al conocimiento de la currícula oficial, Plan y Programas de estudio de Educación Primaria; se ha manifestado esta aseveración al conformar en Reuniones de Consejo Técnico, estrategias de apoyo al proceso enseñanza-aprendizaje, vertido sugerencias para un trabajo de desarrollo de habilidades, actitudes y destrezas al construir un contenido o conocimiento curricular.

Sin embargo, cabe aquí el espacio para investigar la relación que se da entre la educación que se imparte con especial énfasis en la definición de género que se construye o se reproduce, de acuerdo a las concepciones que se manejan en el currículo formal y el oculto.

¿Qué pasa al interior del trabajo en el aula? ¿Cómo se desarrollan cotidianamente los procesos de enseñanza-aprendizaje en ese manejo del currículo formal y oculto?, ¿se dan las mismas oportunidades a niñas y niños de acceso a la construcción del conocimiento? ¿Se reproducen los esquemas sexistas en los procesos enseñanza-aprendizaje? ¿Se puede hablar de docentes actualizados, preparados y formados con una perspectiva de género? ¿La escuela primaria en que laboro es un espacio transformador o transmisor de una cultura de género?

1.4. Encuadre metodológico

Se adoptó trabajar una investigación de campo, de corte etnográfico, interpretativo, de carácter exploratorio...”que tiene la intención de documentar y comprender las actitudes, los comportamientos y la manera en que los actores han vivenciado sus experiencias”¹³, que permita un acercamiento a las relaciones que existen y/o subyacen en la realidad del entorno de estudio.

¹³ POPPER, Karl, Algunos elementos metodológicos p.56

A partir de las interrogantes anteriores, como primer instrumento cualitativo de investigación, se elaboró una guía de observación destinada al personal docente frente a grupo, misma que se aplicó a 14 docentes, 10 mujeres y 4 varones; intentando un poco contar con una mejor visión de lo observado que no fuese a contaminar la supuesta objetividad, ya que al encontrarme en el plantel con el cargo de directora, pudieran manifestarse actividades o actitudes con cierto margen de conciencia o inconsciencia por parte de los profesores, o por algunos prejuicios de parte mía por el hecho de ya conocer diversos aspectos de la práctica docente del personal frente a grupo.

La guía de observación elaborada se conformó con cuatro grandes categorías: (ver anexos 1 a 4):

- Planeación del Proceso Enseñanza-aprendizaje
- Poder-Autoridad: Relación maestra (o) alumna(o) y formas de disciplina, y
- Mitos-Ritos y rutinas.
- Distribución del espacio físico.

Al término de cada observación se platicó de manera informal con las y los docentes, sin guía establecida ni generación de entrevista dirigida. La idea primera fue el observar al personal docente, para con base en las lecturas, revisar cuestiones como el currículum, real y oculto, con la noción de currículum que,, “*se entiende a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada*”¹⁴ y que en este sentido por cuanto que se parte de una política educativa nacional, el Plan Nacional de Desarrollo y el Programa Nacional de Educación 2001-2006, con las situaciones de los grupos sociales en conflictos, y en donde como la autora Alicia Alba¹⁵ señala, en nuestro país el eje de la educación primaria es el uso del libro de texto gratuito, y que esto implica una indicación normativa y de carácter obligatorio en todas las

¹⁴ ALBA, Alicia. Currículo, crisis, mito y perspectivas, p. 38

¹⁵ ALBA, Alicia Op. cit., p. 42

escuelas y su desacato implica la consiguiente sanción al docente; no sólo es observar y reproducir la orden; más allá de ello identificar el cómo se da el proceso de enseñanza con respecto a las alumnas y alumnos, cómo las y los docentes se manejan, buscando también la observación a las actitudes y conductas que en dicho proceso permiten analizarlo con miras a una perspectiva de género.

La recolección de información a través de la aplicación de instrumentos, permitió señalar algunas características del entorno social y de los sujetos de investigación, de suerte que se pudo generar análisis de tipo cuantitativo y cualitativo. (ver capítulo II).

En cuanto al abordaje metodológico, la fase de observación encaminada principalmente a los procesos de enseñanza –aprendizaje, aportó datos que fueron cuantificados e interpretados, con ello se confirmó que en el plantel el uso del lenguaje es totalmente androcéntrico; tomando en cuenta que:

El androcentrismo consiste en considerar al ser humano de sexo masculino como el centro del universo, como la medida de todas las cosas, como el único observador válido de cuanto sucede en nuestro mundo, como el único capaz de dictar leyes, de poner la justicia, de gobernar el mundo.¹⁶

Se concluyó con la segunda y última fase de la investigación de campo con otra guía de observación que dio cuenta del pensamiento de género y su construcción por parte de las y los docentes; esta guía se aplicó en mayo y se terminó en octubre de 2004, por la misma dinámica de trabajo en los planteles: festivales, cierre de curso e inicio del ciclo escolar 2004-2005, (ver resultados en capítulo II).

Como parte de la investigación, se llevó a la práctica la recolección de información a partir de la elaboración de fichas textuales (con comentario personal) y de resumen,

¹⁶ MORENO, Monserrat. Cómo se enseña a ser niña: El sexismo en la escuela. p.16

permitiendo una sistematización de la información leída y analizada; observaciones informales y formales y su registro, diario, que permitieron dar cuenta de una realidad en el plantel.

A la par del desarrollo de la investigación entre los sujetos involucrados se inició un proceso de conocimiento y reconocimiento de sí mismo (as), de manera colegiada, propiciando -a partir de un fragmento de la lectura de Monserrat Moreno, “La discriminación a través de los contenidos de la enseñanza”,¹⁷ que la mayoría admitiera no haber reflexionado sobre el lenguaje impreso de los libros de texto, ni en las imágenes.

Los resultados se describen en el siguiente capítulo tratando de conservar una línea que relacione teoría y práctica.

¹⁷ MORENO, Monserrat. Op.Cit. , p.34.

II. LA ENSEÑANZA PRIMARIA ¿PRACTICA REPRODUCTIVA O TRANSFORMADORA DE LAS RELACIONES DE GENERO?

2.1. Desde la política educativa.

Hablar de la enseñanza primaria como práctica reproductiva o transformadora de las relaciones de género implica en un primer momento, un acercamiento a la política y en específico, a la educativa, y en ese sentido cabe señalar que hablar de política implica ir delimitando el aspecto que dicha expresión genera.

Política, como propuesta a seguir por una nación, que aún con cierto margen de autonomía y libertad, está sujeta a acuerdos emanados de dos grandes instituciones: El Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, y por ende se hace necesario retomar las condiciones y/o sugerencias que de ahí surgen como parte del desarrollo mismo del país frente a las situaciones que se viven mundialmente. Al engarzarse en este proceso, ...”se justifican las acciones en la búsqueda de que tanto los individuos, la sociedad y el país, estén en condiciones de ser competitivos”¹⁸. Y la educación se supone como un instrumento para el desarrollo económico.

Política educativa, entonces como soporte del Sistema Educativo en México, presupone la formación intencionada de individuos y sociedad, donde independientemente de no asumir otro tipo de reflexiones, permite revisar la situación educativa actual y la posible relación que establece en la educación primaria con género.

Desde los sustentos normativos y filosóficos, la Educación en México se rige por el Artículo 3º. Constitucional, la Ley General de Educación, el Programa Nacional de Educación 2001-2006, los Planes y Programas de estudio, así como los acuerdos, reglamentos, lineamientos y circulares que con dicho fundamento se establezcan.

¹⁸ CORAGGIO, José Luis, TORRES, Rosa María. “La educación según el Banco Mundial” Un análisis de sus propuestas y métodos. p.72

El Programa Nacional de Educación 2001-2006 (PNE)¹⁹ señala como imperativo la formación de una nación...plenamente democrática, con alta calidad de vida, dinámica, pluriétnica, multicultural y con profundo sentido de la unidad nacional”²⁰; así como los tres grandes retos: cobertura con equidad, calidad de los procesos educativos y niveles de aprendizaje; e integración y funcionamiento del Sistema Educativo. En este tenor, la enseñanza primaria busca generar una cultura, no sólo escolar, sino una que incida en la formación de mujeres y hombres con capacidades y competencias para vivir en sociedad.

En cuanto a la situación de género, el PNE lo enuncia en términos de que el empleo femenino ha crecido en los últimos 30 años, y que aún persisten inequidades para el hombre:

En México se observan disparidades notables en los ingresos que obtienen mujeres y hombres como compensación por su trabajo. El 10% de los hombres mejor pagados gana 50% más que el 10% de las mujeres mejor pagadas, mientras que el 10% de los hombres peor pagados gana de 25 a 27% más que las mujeres peor pagadas. Las diferencias se deben en parte a que las mujeres han tenido menos experiencia laboral, llegan al trabajo en condiciones de precariedad o son víctimas de los prejuicios y la discriminación.²¹

Así como la necesidad de adoptar un enfoque de género en las políticas educativas que pueda consolidar la igualdad entre hombres y mujeres, sobre todo en las comunidades indígenas. En lo que se refiere a equidad de género, en educación básica ya son más las niñas que los niños que la terminan exitosamente, y en la matrícula de la educación superior la participación de la mujer ascendió a 49% en el ciclo escolar 2000-2001.²²

En cuanto a la multiculturalidad, señala la aceptación de la cultura nacional como una realidad en donde no existe una sola identidad mexicana, sino tantas como

¹⁹ Programa Nacional de Educación 2001-2006, p 267,

²⁰ Programa Nacional de Educación 2001-2006, Op. cit., p.16

²¹ Programa Nacional de Educación . Id., p.32

²² Programa Nacional de Educación Idem. , p. .61

identidades regionales y étnicas existan en el país y que se pretende con el respeto a la especificidad cultural de cada uno conformar la identidad nacional del siglo XXI. Aún cuando el reconocimiento de la multiculturalidad se limita a las escuelas bilingües dirigidas a niños indígenas, cuando debería estar presente en todas las modalidades y tipos.

Por cuanto a los procesos para la transformación educativa, se enuncian algunas dificultades que habrá que resolver, como son:

- Todo cambio educativo busca repercutir en lo que ocurre en el aula y en la escuela; pero en estos espacios, donde tiene lugar la enseñanza y se espera que se dé el aprendizaje, los procesos que llevan a los resultados están constituidos por relaciones interpersonales. El cambio educativo supone modificar estos procesos de interrelación que se constituyen a lo largo del tiempo, formando costumbres y tradiciones. Muchas de esas costumbres se institucionalizan, dando lugar a estructuras que favorecen ciertos estilos de interrelación en vez de otros. El cambio tiene que ver con la transformación de estas estructuras, tanto como con la voluntad personal de transformar lo que se hace, cómo se hace, lo que no resulta fácil.
- El trabajo educativo es realizado por profesionales, que son los maestros. Como tales, tienen la capacidad de proceder conforme a su formación y a sus propios criterios de calidad y profesionalismo; por ello un cambio que se base en la imposición de conductas profesionales tropezará con la resistencia natural del maestro.
- La gran dimensión del Sistema Educativo Nacional, aunada a su tradicional centralización, dificulta el tránsito de información a través del Sistema. Los cambios transitan con lentitud, y muchas veces con distorsiones, de arriba hacia abajo. Por otra parte, las reacciones en la base del Sistema (la escuela y el aula), así como las dificultades reales para implantar las transformaciones deseadas rara vez son tomadas en cuenta por quienes las diseñan.
- La operación del sistema educativo se distingue por su verticalidad y el exceso de normas: se dan instrucciones y se espera que se cumplan, en vez de fortalecer la toma de decisión profesional; se escucha poco a quienes ejecutan las instrucciones; se imponen desde arriba procedimientos de operación cotidiana; se evalúa para controlar y no para apoyar y estimular. Esto ha tenido como contraparte que el personal docente y directivo carezca de una actitud proactiva o la oculte; se aprende a simular de forma tal que parezca que las instrucciones se están siguiendo.
- La falta de continuidad y consistencia. Los actores educativos están acostumbrados a que los programas dejen de ser apoyados al cambiar la administración, pese a que la continuidad es

fundamental dentro del ámbito educativo para lograr cambios sustanciales. Por ello, cuando se rompe la continuidad sin que se cumpla el ciclo necesario para ver los resultados de un cambio, o cuando no hay estabilidad, los actores se enfrentan a la frustración ante el esfuerzo inútil, y aprenden a defenderse de futuras frustraciones.

- La ausencia de recursos proporcionados a los propósitos. Las transformaciones educativas suelen implicar una fuerte inversión de tiempo y energía; requieren con frecuencia recursos materiales o financieros adicionales. Cuando esas inversiones adicionales no existen, o cuando hay falta de seguridad al respecto, las resistencias al cambio aumentan.
- La operación del sistema educativo suele reforzar condiciones que representan beneficios para algunos grupos de maestros, autoridades y sectores gremiales que, en consecuencia, tienen intereses cifrados en que no haya cambios. Estos actores recurren a diversos medios para impedir que pueda prosperar un cambio educativo que atente contra sus intereses.²³

Por lo que se traduce en el sentido que se tiene que tomar la tradición como punto de partida, e introducir en ella las innovaciones, donde existen factores positivos como: Muchos docentes interesados en un crecimiento personal y profesional, la comprensión de los fenómenos a través de la investigación educativa y la extensión de la cultura de evaluación, entre otros. Así como el hecho que la transformación conlleva por lo menos tres niveles: el microsistémico, es decir la escuela incluyendo el aula, donde el trabajo docente tiene que descansar más en el aprendizaje colaborativo y el trabajo en equipo; el intermedio o de la supervisión escolar y el macrosistémico o de las grandes decisiones de política educativa: cambios curriculares, federalismo educativo, distribución de los recursos y la participación social.

Por otro lado, los cambios en la educación básica- preescolar, primaria y secundaria han sido graduales, en el Programa Nacional de Educación 2001-2006, se proponen objetivos a alcanzar a corto y mediano plazo hacia el 2025 y como objetivos estratégicos se plantean:

- Justicia educativa y equidad

²³ PLAN NACIONAL DE EDUCACIÓN 2001-2006, p. 52

- Calidad del proceso y el logro educativos.
- Reforma de la gestión institucional

Con las políticas de:

- Compensación educativa.
- Expansión de la cobertura educativa y diversificación de la oferta.
- Fortalecimiento de la atención educativa a la población indígena
- Educación intercultural para todos
- Articulación de la educación básica.
- Transformación de la gestión escolar.
- Fortalecimiento de contenidos educativos específicos y producción de materiales impresos.
- Fomento al uso educativo de las tecnologías de la información y la comunicación en educación básica.
- Fomento a la investigación y la innovación educativas.
- Formación inicial, continua y desarrollo profesional de los maestros.
- Funcionamiento eficaz de las escuelas.
- Federalismo en educación básica.
- Evaluación y seguimiento.
- Participación social en la educación básica.
- Rendición de cuentas.
- Desarrollo organizacional y operatividad del programa sectorial.²⁴

Dentro de la educación básica y por ser el ámbito de la presente investigación la educación primaria, se enuncian brevemente algunas características de Plan y Programas de Estudio de la Educación Primaria 1993, vigentes al momento.

²⁴ Plan Nacional de Educación 2001-2006, Op. cit., p. 130

El Plan y los programas de estudio para la educación primaria actual, data de 1993 a la fecha, como resultado de diversas consultas que parten del Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994, del Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, la denominada "Prueba Operativa, el "Nuevo Modelo Educativo y las Guías para el Maestro de Enseñanza Primaria.

Las principales características son:

- Son un medio para organizar la enseñanza y para establecer un marco común del trabajo en las escuelas de todo el país, articulado a una política general que contribuya a crear las condiciones para mejorar la calidad de la educación primaria.
- Presentan la visión de conjunto de los propósitos y contenidos de todo el ciclo para establecer una mejor articulación del trabajo docente.
- Atienden las necesidades básicas de aprendizaje de las niñas y niños en edad escolar.
- Organizan la enseñanza y el aprendizaje de contenidos básicos, sobre la base de los cuatro Propósitos Educativos Nacionales.
- Prevé un calendario anual de 200 días laborales, con jornada de cuatro horas de clase al día.
- Establece la organización de las asignaturas y la distribución del tiempo de trabajo.

- Se presentan los programas por asignatura y grado, enunciando los propósitos formativos de cada asignatura, los rasgos del enfoque pedagógico y los contenidos de aprendizaje que corresponden a cada grado.
- La organización de contenidos se realiza por ejes temáticos, temas convencionales y en el caso de español (a partir del 2000) por componentes.

Con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, el 18 de mayo de 1992, la reformulación al Artículo 3º. Constitucional y a los contenidos y materiales educativos, surge el Nuevo Plan y programas de estudio.

El marco filosófico-normativo se encuentra en el Artículo 3º. Constitucional; se reafirma que la educación primaria ha sido a través de la historia, el derecho educativo fundamental al que han y aspiran los mexicanos, una escuela para todos, equitativa, de buena calidad, pertinente, incluyente y formativa. Sus raíces van desde el positivismo clásico a la neoliberalista.

Parten de los cuatro Propósitos Educativos Nacionales:

Adquisición y desarrollo de las habilidades intelectuales (lectura y escritura, expresión oral, búsqueda y selección de información, la aplicación de las matemáticas a la realidad).

Adquisición de los conocimientos fundamentales para comprender los fenómenos naturales, en particular los que se relaciona con la preservación de la salud, la protección del ambiente y el uso racional de los recursos naturales, así como aquellos que proporcionan una visión organizada de la historia y la geografía de México.

La formación ética mediante el conocimiento de sus derechos y deberes y la práctica de valores en su vida personal, en sus relaciones con los demás y como integrantes de la comunidad nacional.

Desarrollen actitudes propicias para el aprecio y disfrute de las artes y del ejercicio físico y deportivo.²⁵

²⁵ Plan y Programas de Estudio de Educación Primaria 1993, p.12

El programa de estudio se encuentra articulado por asignaturas, (ver anexo 5) con un enfoque metodológico que aspira en la práctica ser congruente en todo el proceso de la enseñanza aprendizaje.

2.2. Resultados de la investigación.

Con base en los referentes teóricos o políticos mencionados, fueron apreciados los siguientes resultados encontrados de la observación directa en las aulas con las guías de observación realizada a los 14 docentes frente a grupo, en virtud de considerar que dichos referentes dan sustento a la práctica docente, delimitan y justifican su actuar; así como que también a partir de los mismos y los enunciados en el primer capítulo, es posible generar una propuesta de trabajo desde la perspectiva de género.

Ubicando la primera fase de investigación (ver capítulo I, 1.4.- encuadre metodológico, pág.20), con las cuatro siguientes categorías:

CATEGORIA: Planeación del proceso enseñanza-aprendizaje, con 12 indicadores. Encaminada a observar el proceso de planeación y práctica docente en el aula. (ver anexo 1). De la que se señala:

- En cuanto a la planeación del proceso enseñanza-aprendizaje, es observable, además de verificable, la planeación previa que los docentes realizan de sus actividades, ya que por consenso envían para su visto bueno, el avance programático los días lunes a la dirección del plantel, señalando los referentes a utilizar: Libro del maestro, libro del alumno, ficheros, libros del aula, rincones de lectura, etc.

- Que los catorce docentes observados –nada que extrañe-, trabajan con los libros de texto, guiando en algunos casos los ejercicios, lo cual confirma la norma establecida por la S.E.P., de ser el primer elemento a desarrollar que garantice del cumplimiento de Planes y Programas de Estudio vigentes. (ver cita 15).
- Y por cuanto no se cuantifica pero es observable, se confirma el uso de lenguaje androcéntrico y sólo en una sesión observada de matemáticas en 5º. Grado se vio una situación más abierta, con miras a llamar a la docente como una mujer con una perspectiva de género, en tanto que en las demás observaciones: seis de español, tres de historia, una de geografía, dos de Ciencias Naturales y una de Conocimiento del Medio (en segundo grado) se observó a docentes reproductores de los estereotipos, en cuanto que aunque en la práctica permiten que las alumnas y alumnos expresen sus conocimientos previos, se va guiando al logro de los contenidos curriculares únicamente y a lo que dice el libro de texto.
- Considerando la situación de ofrecer la misma oportunidad a alumnas y alumnos, se observó mayor participación de las niñas, tanto por ser mayor cantidad en el grupo, como por la conducta que regulan las y los docentes; así como el hecho que los niños, esperaban cualquier descuido para platicar, o molestar algún compañero.
- En cuanto al uso de material didáctico y/ o concreto, en su mayoría el material lo traen las alumnas y alumnos de sus casas, con apoyo de las madres de familia y es utilizado para exposición de temas indicados por los tres maestros y cuatro maestras.

CATEGORIA: Poder-autoridad: Relación maestra (o) alumna(o) y formas de disciplina, con 16 indicadores. Se observó dicha relación, así cómo se maneja la autoridad en el currículo oculto. (ver anexo 2).

En esta categoría, se confirmó que tanto las docentes y los maestros tienen muy claro que ellos son quienes ejercen la autoridad en el aula, ya que al platicar con ellas y ellos, es claro el discurso basado en la situación de conductas agresivas que la comunidad escolar presenta, dado el contexto socioeconómico y que dificulta el trabajo en equipos si no se marca orden o disciplina.

Aunque esto tiene que ser tratado con sutileza en el sentido que ya no se le puede ni alzar la voz a los niños por la serie de medidas normativas²⁶ en contra del maestro que atente con la seguridad e integridad de los menores, y que al decir de un docente:

“ ¡ Por favor!, al contrario, “los niños saben que sí pueden gritarnos”.

Sin embargo en cinco de los casos, no se permiten voces durante el trabajo en clase, ni el libre tránsito en el salón. Se busca una relación afable en el aula y con respeto; cuando se llama la atención el tono de voz cambia si es niña ya que si es niño, el tono es más grave.

Y al decir de todos los docentes, las niñas y los niños en cuanto sale el maestro, se disparan a realizar travesuras, sobre todo las niñas a enviar recados de amor y/o de groserías.

CATEGORIA: Mitos, ritos y rutinas, con 14 indicadores.

En esta categoría se encontró que:

²⁶ Véase “Los lineamientos sobre el Maltrato Infantil y el abuso sexual” Fotocopia. Secretaría de Educación Pública, México, Noviembre, 2003.

- Si bien no existe la obligatoriedad para portar el uniforme, la y los docentes de educación física no permiten que participen en su clase si no traen el uniforme, sobre todo con la justificación que al no contar con tenis pueden sufrir algún percance; por el lado del uniforme del plantel las y los docentes “sensibilizan” a madres y padres de familia sobre la necesidad de que sus hijas e hijos lo porten.
- La cuestión del forro en cuadernos y útiles escolares, fue acuerdo colegiado de inicio de ciclo y continuación de otros ciclos anteriores; este apartado me permite reflexionar en mi papel laboral, ya que en su momento validé su viabilidad y con ello prácticamente la obligación del alumnado de traer de acuerdo al grado sus cuadernos y libros forrados del color asignado, bajo el supuesto que es más fácil identificar a que grado pertenecen los cuadernos y libros extraviados.
- Los rubros de sanciones considero que son parte del currículo oculto y que no pudo constatarse ningún castigo o sanción en las sesiones observadas; aunque por comentarios de algunas madres de familia y de los propios alumnos, se comentan ciertas situaciones como:
 - *“La maestra X es muy exigente, no acepta disculpas y quiere que todos cumplan igual”.*
 - *“El maestro Y me dijo que aceptara mi responsabilidad y dejara de llorar, porque parecía niña”*
 - *“me da miedo el maestro Z de educación física, porque nunca se quita sus lentes oscuros”.*
- Los llamados mitos y rutinas se hacen de manera velada, cuando no media una autoridad.

- En cuanto a las sanciones a las alumnas y alumnos que corren en el patio, tiene que levantar papeles del patio y ponerlos en el cesto de basura. Esta actividad no ha podido ser erradicada ya que la comunidad escolar aún no cuenta con el hábito de depositar el papelito del taco, la envoltura de paletas y de popote del boing en los botes, sino que de manera natural los tira al piso; por otro lado, a las y los alumnos que les “toca” la “guardia de la semana” les agrada detener a sus compañeritas y compañeros para que recojan basura.
- La amenaza cumplida en muchas ocasiones es el llevar a la dirección a la alumna o alumno que infringe alguna norma, aunque dicho por varias docentes, no temen ir con la directora, ya que ella platica y hace que reflexionen, sino con la secretaria que inmediatamente sanciona.

CATEGORIA: Distribución del espacio físico, con 13 indicadores.

En esta categoría:

- No se observaron grandes situaciones, ya que los salones son amplios y poco el alumnado, en promedio 23 alumnos por grupo, a excepción de los grupos 4º."B", 5º."A", 6º."A" y 6º. "B" que varía de 27 a 31 alumnos; por lo que existe espacio suficiente.
- Sólo tres docentes mujeres y dos docentes hombres circulan por el aula para ver como trabajan las alumnas y alumnos, aclarar dudas, dar una palabra de apoyo, etc., los demás permanecen sentados o cuando mucho de pie, al frente del salón.

- Sólo en tres casos, las mismas profesoras hicieron uso de los pizarrones afelpados y de corcho, cinco trabajaron en el pizarrón tradicional y seis en el pizarrón blanco.
- En ninguna de las sesiones observadas, a pesar de que seis fueron de la asignatura de español, se hizo uso de los rincones de lectura ni otro escenario: biblioteca del aula o rincón de las matemáticas.

Con este pequeño panorama, que concluyó al observar a todos los docentes de grupo, se pueden derivar algunas situaciones:

- Los procesos de enseñanza-aprendizaje que se dan en el plantel, aún no se encaminan al logro del currículum, o al conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, hábitos y actitudes, que sustenta la educación primaria; la mayoría se encamina al logro del contenido en el sentido restringido de ser sólo el conocimiento.

Esto a pesar que haberse estado trabajando durante ya dos años con el famoso Proyecto Escolar y a partir del ciclo escolar anterior, con el logro de competencias. Y que en ese sentido tendría mucho que ver con la posibilidad de generar de manera real, un Proyecto Curricular de Centro, entendido como: “ el conjunto de decisiones articuladas que permiten concretar el Diseño curricular base y las propuestas de las Comunidades Autónomas con competencias educativas en proyectos de intervención didáctica, adecuadas a un contexto específico”²⁷, y que señala el considerar el qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar; y que ha sido manejado en diversas reuniones de Consejo Técnico, con la idea de una mejor planeación que redunde en prácticas reales y que sea efectivamente un apoyo a la integración de nuestras alumnas y alumnos.

²⁷ MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIAS, Proyectos y programaciones curriculares en Diseño Curricular Base. Educación Infantil, 1987, p.84.

- Se maneja de manera discursiva el otorgar las mismas oportunidades a niñas y niños de acceso a la construcción del conocimiento; sin embargo, se continúan reproduciendo los esquemas sexistas de comportamiento.
- De las y los docentes observados, sólo la maestra de 5º., grado manifestó abiertamente estar trabajando con sus alumnas y sobre todo con sus alumnos, cuestiones de género; expresó *“que las conductas que ha observado en los niños son extremadamente machistas ya que no permiten el trabajo en equipo con niñas, las quieren mandar y no las dejan participar en actividades que ellos consideran propias de su sexo”*. Por lo que en este momento, se puede señalar que en las y los docentes observados no existe una formación de perspectiva de género.

La segunda guía de observación, elaborada por la maestra Marta Angélica Palacios Lozano²⁸ (anexo 6), da cuenta en tres grandes rubros: Tratamiento del Contenido, dinámica de trabajo y relaciones interpersonales, de manera más específica, del cómo se desarrollan en cuanto al uso del lenguaje las relaciones e interrelaciones en el aula, de los procesos de enseñanza; guía que permitió señalar, que a pesar de ser cuidadosos en algunos casos y espontáneos en otros, en la cotidianidad el uso del lenguaje androcéntrico es el dominante. Ejemplo de algunos casos fueron:

- La titular del 1º. “A” docente carismática se dirigía a las alumnas y alumnos como *“mi amor”, “muñeca”, “mis amores”* etc., a la par que me cuestionaba sobre si era correcto o no que señalara la palabra “mi” como propiedad o pertenencia”. Mi única sugerencia fue el llamarles por su nombre.

²⁸ Asesora de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 096 D.F. Norte.

- Comentarios como *“la responsabilidad de la exposición es del equipo, expliquen a sus compañeros por qué no la prepararon”*, resulta impersonal y genérica sexista. Grupo de 4º.”B” docente varón que trabaja con base en distribución del contenido de las asignaturas por exposiciones en equipo en su mayoría.
- El docente que por azares del destino, llega a cubrir un contrato de seis meses al plantel, al grupo de 1er. Año, grado que en su vida profesional nunca había trabajado, ya que laboraba en escuelas particulares en el nivel de secundaria, y que trata a los alumnos afectuosamente a la par que militarmente, en cuanto a que al estilo de película, los disciplinó a trabajar calladitos y correctos; con metodología propia y mezcla de muchas: silábica, global, onomatopéyica, etc., y en donde se manifiesta de manera abierta la diferencia por sexos en toda actividad.

De los catorce grupos observados bajo esta segunda guía, nuevamente sólo en el grupo de 5º. “A” se observa un trabajo en el aula que da cuenta por generar un cambio de actitud en las relaciones de las niñas y los niños; no existen filas, el trabajo se desarrolla dando la palabra por igual, existe el respeto y la tolerancia, a pesar de un Elías que se muestra sumamente enérgico y que pretende señalar con comentarios como *“es que es niña y le falta pensar”*, *“mejor que se calle”*, la diferencia que en casa le ha mostrado la relación familiar (papá policía y mamá ama de casa).

Las interrelaciones entre docentes, se aprecia de armonía, aunque no de flexibilidad al querer integrarse ya no por ciclos, sino por grado, a un trabajo conjunto, ya sea de planeación o de evaluación.

Se realizó la filmación de una reunión de Consejo Técnico (Enero de 2004), en donde resaltan los siguientes comentarios:

- Existe el uso del lenguaje androcéntrico en el quehacer cotidiano por parte de la comunidad; y se justifica como:
 - *“me molesta hablar de niñas y niños, porque considero que es el discurso de Fox y con ello no estoy modificando mi actuar”.*
 - *“las niñas son muy agresivas y hay que controlarlas, porque se ponen al tú por tú con los niños y en cualquier descuido les puede ir mal”.*

- Todavía es muy somero el conocimiento sobre la igualdad de oportunidades desde una perspectiva de género. En la totalidad se observa la firme convicción de que ofrecen las mismas oportunidades dentro del aula.

- Tres docentes mujeres manifestaron abiertamente que no están de acuerdo trabajar en el aula desde una perspectiva de género, ya que dicha formación deviene de la familia de las y los alumnos.

- Con el fragmento de la lectura de Monserrat Moreno “Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela”, la mayoría concluyó en no haber reflexionado sobre el lenguaje impreso de los libros de texto, ni en las imágenes.

- Se vivieron momentos de “cotorreo” con las y los docentes sobre el trato que podemos modificar en nuestras relaciones profesionales, así como algunos comentarios sobre las relaciones personales con la y el esposa (o) y las (los) hijas (os).

- Como un proceso de cambio cualitativo, se aprobó en la Reunión de Consejo Técnico la eliminación de filas por sexo, en la formación y a la hora de salir; para ello, a partir de febrero de 2004, sólo se abre una puerta para que todos los integrantes de la comunidad educativa pasen sin distinción de que la puerta izquierda era para las mujeres y la derecha para los hombres.

- Se logró la propuesta de continuar en sesiones de 30 minutos con lecturas reflexivas en torno a la construcción de género, en las Reuniones de Consejo Técnico de los meses de febrero, marzo, mayo y junio, continuando en el ciclo escolar 2004-2005.
- Dichas lecturas han modificado algunas actitudes de dos maestras mujeres en su vestir y actuar, dicho por una docente al comentario: *-¡Qué bonita te ves! ¿Qué te hiciste? – Gracias maestra, lo que pasa es que ahora yo me visto, ya no le doy mi dinero a mi esposo, porque antes era él que decía que ponerme y que comer”.*

A manera personal, también ha influido en la relación con mi esposo, pues pude percatarme que la super- mujer, la que soluciona, determina y ejerce autoridad, era una mujer dominada y autodominada en la parte afectiva. Donde el papel asumido por el varón y aceptado o avalado por la mujer, es, ha sido y sigue siendo, el del “tercer hijo”. Y esto ha generado cambios, algunos bruscos y otros mas sutiles, en procesos lentos, en donde por lo pronto, he podido rescatar esa parte afectiva tan dañada y que en las noches me subestimaba; el reconocimiento ha dado pautas de nuevas relaciones.

III. LA ESCUELA COMO ESPACIO ENRIQUECEDOR O TRANSFORMADOR DE UNA CULTURA INNOVADORA DE GENERO.

Con base en los resultados obtenidos en la investigación realizada, se analizó en colegiado dentro del plantel, la viabilidad de generar como parte de un cambio de actitud en el trabajo dentro del aula, la organización y funcionamiento, así como en la vinculación con las familias, la función de la escuela como una institución que sustente los principios de igualdad de oportunidades de acceso a la construcción del conocimiento y generadora de una mejor convivencia entre niña-niño.

3.1. El Proyecto Escolar

El Proyecto Escolar surgió en los años 90s, como una propuesta voluntaria para trabajar en las escuelas primarias, y a partir del ciclo escolar 2001-2002 se indica como la forma de trabajo que tienen que desarrollar todos los planteles.

El ciclo escolar 2004-2005 conforma el cuarto año que en la escuela Primaria 21-0871-108-14-x-016 “República de Sudán” se trabaja con el Proyecto Escolar, siendo su antecedente agosto de 2001, donde en las reuniones de Consejo Técnico Consultivo, por comisiones, de forma colegiada y en espacios de recreo, se inició un proceso de lectura, organización y operatividad del Proyecto Escolar, entendido como ...”la forma particular en que cada escuela se propone lograr que todos los niños y niñas que atiende adquieran los conocimientos y desarrollen las habilidades intelectuales y actitudes que constituyen los Propósitos Educativos para la Educación Primaria “. ²⁹

²⁹ El Proyecto Escolar. Una estrategia para transformar nuestra escuela. Cuadernos para Transformar nuestra Escuela No. 2., p. 13

Estos momentos implicaron procesos de análisis en el plantel, en cuanto primero a sensibilizarnos como docentes a un trabajo necesariamente conjunto y compartido; a realizar un diagnóstico que evaluara y autoevaluara las funciones de cada miembro y su papel como parte integrante; un diagnóstico que permitiera conocer las necesidades educativas de los educandos y concretaran las actividades a través de un Programa Anual de Trabajo.

Los ciclos escolares 2001-2002, 2002-2003 y 2003-2004, han sido evaluados por todo el colegiado, logrando su continuación con una mejora cualitativa.

El Proyecto escolar define los elementos mínimos de análisis que debe contener:

Un diagnóstico que considere las opiniones de las y los alumnos, de las familias, las evaluaciones bimestrales así como los resultados estadísticos; señala un objetivo, las estrategias a seguir y un Programa Anual de Trabajo en tres ámbitos:

- El trabajo en el aula y las formas de enseñanza
- Organización y funcionamiento de la Escuela
- Relación entre la escuela y las familias de los niños

Considerando la libertad que en cada plantel existe de generar el Proyecto Escolar, sustento de la actividad pedagógica, de la organización y funcionamiento de la escuela y de las relaciones que se establezcan con las familias y la comunidad, y como inicio de una propuesta de un Proyecto educativo de centro, se presentan algunos elementos del Proyecto Escolar: “La aventura de Leer” , como una estrategia de fortalecimiento de una cultura de género en la escuela primaria, con la idea clara que sea a través del Plan Anual de trabajo, donde se planeé y se realice en la práctica, el proceso hacia la formación de las alumnas y alumnos, maestras y maestros, y familias, en aras de una cultura escolar basada en la perspectiva de género.

Esto, en virtud de que a partir de enero de 2004, en el ciclo escolar 2003-2004, se continuó con la sensibilización a las y los docentes para buscar estrategias que permitan ir modificando nuestro lenguaje; de uno androcéntrico a otro no sexista.

- Se propuso, con base en el Proyecto Escolar y el Programa Anual de Trabajo, elaborar estrategias dirigidas a las alumnas y alumnos con el propósito de potenciar sus valores y emociones. (Iniciado en la Reunión de Consejo Técnico del mes de enero, que refiere como temática principal el ajuste al Programa Anual de Trabajo), señalando actividades mensuales que permitan un seguimiento.
- Se genere el Proyecto Escolar, como la herramienta pedagógica que construida por el propio colegiado, busque la gradual transformación de la cultura escolar en el plantel, considerando la perspectiva de género en los tres ámbitos.

El Proyecto escolar “la aventura de leer” toma su título de una selección elaborada por alumnas y alumnos del plantel y parte de la idea de apoyarlos a descubrir y recorrer el mundo maravilloso del conocimiento a través de la lectura, con todas sus implicaciones, a crear y recrear su imaginación, a considerarse parte fundamental y activa de la aventura que representa el iniciarse de manera formal a la educación primaria, a su formación constante y permanente y a confirmar que la comprensión lectora es la llave que abre todas las puertas del saber.

Dentro de la estructura del proyecto escolar se enuncia la misión de la escuela, como: ser una institución educativa, cuya finalidad es la de formar niñas y niños poseedores de una gama amplia de conocimientos, habilidades, actitudes, aptitudes y destrezas que coadyuven a su desarrollo, tanto físico como mental, de manera integral y armónica, generando relaciones de cordialidad entre las alumnas y alumnos, maestras y maestros, y familias.

Dicha misión prevalece en la escuela con grandes expectativas, pues indudablemente en el quehacer educativo, son inherentes todos los procesos que se van conformando y transformando; se considera una institución incluyente por cuanto atiende la diversidad de alumnas y alumnos que ingresan sin menoscabo de discriminación alguna. Se incursiona en el Programa “Contra la violencia eduquemos para la paz, por ti, por mí, por todo el mundo”; se retoman los valores y se incorpora al Programa “Enciclomedia” para alumnas y alumnos de 5º. Y 6º. Grados.

El objetivo principal del Proyecto Escolar es el que las alumnas y alumnos de la Escuela continúen con el proceso de consolidación de la lecto- escritura y la usen como herramienta de análisis y búsqueda de información, en el manejo y elaboración de diferentes tipos de textos, así como en el conocimiento y uso de las diversas fuentes de consulta; respetando la diversidad de género y ofertando la igualdad de participación en todas las actividades.

Por ello, se agregan dentro del diagnóstico, los siguientes elementos:

- Uso de lenguaje androcéntrico en el quehacer cotidiano por parte de la comunidad escolar.
- Conocimiento somero sobre la igualdad de oportunidades desde una perspectiva de género.
- Poco análisis de los libros de texto a partir del lenguaje impreso y de las imágenes.
- Poco conocimiento en las familias sobre la concepción de género.
- Existencia de una cultura basada en la violencia intrafamiliar y tradicionalista en cuanto a los roles que deben asumir en su comunidad.

Como parte operativa del Proyecto Escolar se realiza el Plan Anual de Trabajo, con tres ámbitos: El trabajo en el aula y las formas de enseñanza; organización y funcionamiento de la escuela, y la relación entre la escuela y las familias de los alumnos.

3.2. Propuesta

A manera de ejemplo se enuncian algunas de las actividades, que a partir de lo institucionalmente establecido, puedan hacer operativo el camino a la transformación de la escuela como el espacio generador de una cultura de género.

3.2.1. Propósitos

Es en el Programa Anual de Trabajo, donde se perfila un espacio generador de una cultura de género a través de actividades específicas a desarrollarse en el ciclo escolar 2004-2005. Para lo cual se agrega a lo ya planeado los siguientes propósitos:

- Lograr que las y los docentes modifiquemos de manera gradual y constante el uso del lenguaje androcéntrico y sexista en el ámbito laboral, personal y social.
- Conformar en colegiado una definición de género que coadyuve a la modificación gradual de la cultura escolar en sus prácticas cotidianas.
- Revisión por grados de los libros de texto, iniciando con la asignatura de español, considerando el uso del lenguaje impreso y las imágenes, con base en una enseñanza androcentrista y sexista, para ubicar otras formas de tratar con las alumnas y alumnos el uso de los textos y su interpretación.

- Conformar por grado, ciclo y en conjunto, una planeación escolar que retome en las actividades, estrategias, recursos y evaluación, el enfoque de las asignaturas con la modalidad de una perspectiva de género.
- Apoyar a las familias de nuestras alumnas y alumnos a reconsiderar el papel de reproductoras de estereotipos de tipo androcéntrico, por una formación de sus hijas e hijos, basada en otra forma de ver su interacción en la sociedad.

3.2.2. Estrategias

La principal estrategia será el uso eficaz, respetuoso y profesional de la comunicación en todos los ámbitos de trabajo, con alumnado, con familias, con los docentes entre sí y comunidad circundante.

La planeación sistemática de las actividades a desarrollar en los tres ámbitos en un ciclo escolar.

Las estrategias específicas para cada ámbito del Programa Anual de Trabajo; a manera de ejemplo:

a).- El trabajo y las formas de enseñanza.

ESTRATEGIA	ACTIVIDADES	PERIODO	RESPONSABLE	RECURSOS	EVALUACION
Uso de las diferentes modalidades de lectura en las distintas asignaturas de la currícula.	<p>Lectura en voz alta: Lea textos siguiendo la direccionalidad correcta, otorgando igual participación a niñas y niños.</p> <p>Realice predicciones acerca del contenido del texto y su posible final.</p> <p>Lectura compartida: Forme equipos mixtos. Elija una guía para comentar la lectura mediante preguntas. Comente sus resultados.</p> <p>Lectura guiada: Lea un texto formulando preguntas de predicción, anticipación, muestreo, inferencia, confirmación y autocorrección. Interactúe con su grupo, respetando opiniones.</p> <p>Lectura independiente: Escoja un texto y lo lea libremente.</p>	Durante el ciclo escolar, en las planeaciones semanales.	Un maestro por grado.	Libros de las diferentes asignaturas. Acervo de RILEC. Biblioteca del aula.	Observación para registro en escalas. Participaciones y trabajo en equipos.

b).- Organización y funcionamiento de la escuela.

ESTRATEGIA	ACTIVIDADES	PERIODO	RESPONSABLE	RECURSOS	EVALUACION
Planeación anticipada de las Reuniones de Consejo	<p>Revise mensualmente lo planeado en el Programa Anual de trabajo, de manera individual y por grado.</p> <p>Intercambie</p>	Una vez al mes en las Reuniones de Consejo	Personal docente y directivo.	Proyecto Escolar. Avance Programático, Bitácora.	Análisis de la pertinencia de las acciones planeadas y realizadas.

Técnico.	experiencias académicas para	Técnico.			
ESTRATEGIA	ACTIVIDADES	PERIODO	RESPONSABLE	RECURSOS	EVALUACION
	Compartir saberes, dar sugerencias y soluciones pertinentes a las necesidades observadas. Respete los tiempos y espacios establecidos.				

c).- La relación entre la escuela y las familias de los niños.

ESTRATEGIA	ACTIVIDADES	PERIODO	RESPONSABLE	RECURSOS	EVALUACION
Fomentar el interés y la participación de las familias en las actividades escolares.	Reunión con las familias por grupos para dar a conocer el Proyecto Escolar, el Programa Anual de Trabajo y el cronograma de sesiones del Programa "Contra la violencia..." Participación de las familias en la matrogimnasia.	Mes de noviembre de 2004.	Personal directivo y docente.	Retroproyector. Rotafolio. Materiales diversos. Videos.	Encuestas de opinión.

3.2.3. Programa Anual de Trabajo.

Como ejemplo, se describen algunas de las acciones específicas, para llevar a la práctica la propuesta de incluir dentro del Proyecto Escolar, las herramientas que permitan abrir el espacio hacia la transformación de la escuela como generadora de una cultura escolar con miras a la perspectiva de género.

AMBITO: EL TRABAJO EN EL AULA Y LAS FORMAS DE ENSEÑANZA

METAS	ACTIVIDADES O ACCIONES ESPECIFICAS	PERIODO DE REALIZACION. ACTIVIDADES DE SEGUIMIENTO Y EVALUACION	RESPONSABLES	RECURSOS
<p>Que todas las alumnas y alumnos adquieran las habilidades intelectuales para lograr la fluidez en la lectura de auditorio y comprensión lectora en diferentes tipos de textos.</p>	<p>Lea textos siguiendo la direccionalidad correcta.</p> <p>Observe el seguimiento de la lectura.</p> <p>Realice predicciones acerca del contenido de la lectura y de su posible final.</p> <p>Otorgue de igual manera la libre expresión oral en niñas y niños, respetando sus estilos y ritmos de aprendizaje.</p> <p>Revisión previa por parte de las docentes y los docentes, del texto presentado al grupo.</p>	<p>A lo largo del ciclo escolar y de acuerdo a la planeación conjunta por grado.</p> <p>Participación de alumnas y alumnos de manera oral, narrando, describiendo, resumiendo y/o realizando comentarios sobre lo leído.</p> <p>Bitácora de las observaciones.</p> <p>Comentarios de las docentes y los docentes sobre el texto analizado.</p>	<p>Los titulares de cada grupo.</p>	<p>Libros de texto gratuitos, libros del Rincón, Libros de Rilec, biblioteca del aula.</p>

AMBITO: EL TRABAJO EN EL AULA Y LAS FORMAS DE ENSEÑANZA

METAS	ACTIVIDADES O ACCIONES ESPECIFICAS	PERIODO DE REALIZACION. ACTIVIDADES DE SEGUIMIENTO Y EVALUACION	RESPONSABLES	RECURSOS
<p>Potenciar en las alumnas y alumnos del plantel, sus valores y emociones.</p>	<p>Iniciemos el "libro de la vida", de acuerdo al Proyecto de aula del mismo nombre.</p> <p>Preguntemos a la familia como fue mi nacimiento.</p> <p>Expresemos nuestras emociones.</p> <p>Elaboramos nuestro libro de la vida, con mis primeros seis años de vida.</p> <p>El lugar donde nací</p> <p>Mis primeros juguetes.</p> <p>Mi árbol genealógico.</p> <p>Mi ropa preferida.</p> <p>Etc.</p>	<p>Sesiones planeadas por grado con base en los contenidos curriculares.</p> <p>Observaciones.</p> <p>Elaboración dentro del aula del libro de la vida.</p> <p>Redacción de textos libres.</p>	<p>Cada titular del grupo.</p> <p>Personal directivo.</p> <p>Personal de educación física.</p> <p>Personal de USAER.</p>	<p>Diversos materiales.</p>

AMBITO: ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO DE LA ESCUELA

METAS	ACTIVIDADES O ACCIONES ESPECIFICAS	PERIODO DE REALIZACION. ACTIVIDADES DE SEGUIMIENTO Y EVALUACION	RESPONSABLES	RECURSOS
<p>En reunión de Consejo Técnico definan qué es género para cada uno de los integrantes, en el ámbito personal y laboral.</p>	<p>A partir de una lluvia de ideas, intercambiar lo que entendemos por género.</p> <p>Juguemos al “navío cargado, cargado de género”, donde se pedirá que mencionen la primera palabra que se les venga a la mente al escuchar “género”.</p> <p>Un moderador escribirá en papel bond, todas las palabras mencionadas.</p> <p>Redacte de manera individual una definición de género.</p> <p>Comente al grupo.</p> <p>Observen elementos comunes.</p> <p>Redacten una definición de género a nivel colegiado.</p> <p>Mencionen formas de trabajar la igualdad de oportunidades para alumnas y alumnos.</p>	<p>Junta de Consejo Técnico Ordinaria del mes de septiembre.</p> <p>Tiempo: de 45 a 60 minutos.</p> <p>Bitácora de las definiciones individuales.</p> <p>Registro en Libro de Actas del Consejo Técnico, la definición de género elaborada a nivel escuela.</p> <p>Registro de observaciones.</p> <p>Registro de características comunes y/o generales.</p> <p>Registro semanal de cambios logrados en el aula.</p> <p>Observación de actitudes y conductas de las alumnas y alumnos en el aula y el patio.</p>	<p>Maestras: Carmen, Aurora y Bety, como coordinadoras del juego.</p> <p>Todas y todos los integrantes del Consejo Técnico.</p>	<p>Navío de plástico.</p> <p>Hojas Bond.</p> <p>Redacciones individuales y grupales.</p>

AMBITO: ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO DE LA ESCUELA

METAS	ACTIVIDADES O ACCIONES ESPECIFICAS	PERIODO DE REALIZACION. ACTIVIDADES DE SEGUIMIENTO Y EVALUACION	RESPONSABLES	RECURSOS
<p>Que las docentes y los docentes modifiquemos de manera gradual el uso del lenguaje androcéntrico.</p>	<p>Elaboremos una definición del androcentrismo. Conversemos en voz alta por binas. Escuchemos nuestro lenguaje. Reflexionemos sobre el uso cotidiano del lenguaje androcéntrico. Mencionemos estrategias de cambio. Intercambio de experiencias en torno al uso del lenguaje androcéntrico dentro del aula y cómo ha repercutido en las alumnas y alumnos. Iniciemos con cambios: En las formaciones diarias: Ya no más filas de niñas y niños.</p>	<p>30 minutos para su elaboración en la reunión de Consejo Técnico del mes de septiembre de 2004. Un mes para su ejecución. Evaluación en la siguiente reunión de Consejo Técnico para considerar posibles cambios o resistencias. Delimitar su utilidad. A partir de octubre.</p>	<p>Todas y todos los integrantes del Consejo Técnico Consultivo.</p>	<p>Bitácora de acuerdos. Bitácora de observaciones.</p>

AMBITO: ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO DE LA ESCUELA

METAS	ACTIVIDADES O ACCIONES ESPECIFICAS	PERIODO DE REALIZACION. ACTIVIDADES DE SEGUIMIENTO Y EVALUACION	RESPONSABLES	RECURSOS
<p>Que las y los docentes modifiquemos de manera gradual el uso del lenguaje androcéntrico.</p>	<p>Observación de la práctica docente para analizar las categorías del uso del lenguaje androcéntrico en el aula.</p> <p>Trabajemos por equipos en el aula.</p> <p>Iniciamos con el Programa “Contra la violencia eduquemos para la paz, por ti, por mí, por todo el mundo”:</p> <p>Reconocimiento de sí mismo.</p> <p>Manejo de sentimientos.</p> <p>Resolución no violenta de conflictos, etc.</p>	<p>40 minutos por grupo durante los meses de octubre, noviembre y diciembre.</p> <p>Con base en la planeación semanal de los contenidos temáticos.</p> <p>De acuerdo a cronograma, una vez cada quince días, a partir del mes de noviembre.</p>	<p>Directora</p>	<p>Guía de observación.</p> <p>Avance programático.</p> <p>Programa “Contra la violencia, eduquemos para la paz, por mí, por ti, por todo el mundo”.</p> <p>Diversos materiales.</p>

AMBITO: ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO DE LA ESCUELA

METAS	ACTIVIDADES O ACCIONES ESPECIFICAS	PERIODO DE REALIZACION. ACTIVIDADES DE SEGUIMIENTO Y EVALUACION	RESPONSABLES	RECURSOS
<p>Que las y los docentes valoren las ventajas de su práctica que implique una igualdad de oportunidades para alumnas y alumnos.</p>	<p>Revisión conjunta de las ventajas y desventajas del trabajo docente en el aula.</p> <p>Propuesta de trabajo para una semana, que incluya las actividades de educación física.</p> <p>Iniciamos con la revisión de los libros de texto de la asignatura de Español, considerando lenguaje e imágenes.</p> <p>Valoración de los papeles asignados en los libros de texto de la mujer y del hombre.</p>	<p>A partir del mes de noviembre, en reunión de Consejo Técnico.</p> <p>Actividades de acuerdo a planeación.</p> <p>Valoración de cambios de actitud en alumnas y alumnos, así como el intercambio de experiencias de las y los docentes.</p> <p>Presentación por grados, a partir del mes de noviembre. Del análisis realizado, considerando el uso del lenguaje impreso y las imágenes de los libros, con base en una enseñanza androcentrista y sexista.</p> <p>Comentarios en plenaria de los resultados obtenidos.</p> <p>Propuestas de cambio.</p>	<p>Todos los integrantes del Consejo Técnico.</p>	<p>Formato de seguimiento.</p> <p>Libro de Actas del Consejo Técnico.</p> <p>Fotografías.</p>

AMBITO: ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO DE LA ESCUELA

METAS	ACTIVIDADES O ACCIONES ESPECIFICAS	PERIODO DE REALIZACION. ACTIVIDADES DE SEGUIMIENTO Y EVALUACION	RESPONSABLES	RECURSOS
<p>Lograr conformar un perfil de los docentes como sujetos pedagógicos con una perspectiva de género.</p>	<p>Redacción de textos libres. Expresión de las ideas sobre la función y el papel de las y los docentes, desde la perspectiva de género. A través de lluvia de ideas, generar una propuesta de perfil docente.</p>	<p>A partir de enero de 2005 con valoración al mes de junio. Seguimiento mensual en reuniones de Consejo Técnico. Valoración de los aspectos alcanzados.</p>	<p>Todos los integrantes del Consejo Técnico Consultivo.</p>	<p>Hojas de papel bond. Bitácora de acuerdos. Acta de Consejo Técnico.</p>

AMBITO: LA VINCULACION CON LAS FAMILIAS

METAS	ACTIVIDADES O ACCIONES ESPECIFICAS	PERIODO DE REALIZACION. ACTIVIDADES DE SEGUIMIENTO Y EVALUACION	RESPONSABLES	RECURSOS
<p>Apoyar a las familias de nuestras alumnas y de nuestros alumnos a reconsiderar su papel como reproductores de estereotipos de tinte androcéntrico por una formación basada en otra forma de interacción.</p>	<p>Iniciamos con el Programa “Contra la violencia, eduquemos para la paz, por ti, por mí, por todo el mundo”.</p> <p>Pláticas a las familias con apoyo de la USAER y Educación Física.</p>	<p>A partir del mes de noviembre, de acuerdo a cronograma.</p> <p>A partir del mes de noviembre, una vez al mes.</p>	<p>Directora y adjunta.</p> <p>Personal de la USAER, y de Educación Física.</p> <p>Personal especializado.</p>	<p>Programa: “Contra la violencia, eduquemos para la paz, por ti, por mí, por todo el mundo”.</p> <p>Aula de usos múltiples.</p> <p>Registro de bitácora.</p>

3.3. Evaluación de la propuesta

Lo descrito en las metas anteriores son muestra del trabajo que busca el cambio en cuanto a género y con base a construir una cultura escolar. En el Proyecto Escolar se definen otras metas que dan cuenta a los tres ámbitos.

Las actividades antes descritas, conllevan desde mi personal punto de vista, grandes logros, el mayor ha sido la disposición y aceptación de su planeación, de manera colegiada con todas y todos los docentes que integran el plantel, sobre todo en virtud que como se señala en el Capítulo II, todo cambio repercute en el aula y en la escuela a partir de las relaciones interpersonales.

Lograr que en la práctica se lleve a cabo lo descrito, ha sido en el ciclo escolar 2004-2005, la tarea en proceso, en seguimiento, en constancia, en cada uno. Por un lado implica continuar en la reflexión personal y aceptar nuevas formas de relacionarme con mi esposo, mi hija e hijo y con mi madre; así como con mi entorno laboral; veo mi actuar con respecto a la comunidad en la que me desenvuelvo, procuro ser más cuidadosa en el lenguaje verbal y escrito que empleo y poco a poco me convengo de la importancia de estos cambios.

De igual manera procuro apoyar para que las costumbres, que se van institucionalizando, se vayan transformando, dichas apreciaciones me permiten orientar y motivar a las maestras y maestros en la misma reflexión: ¿Qué tanto se asume de género y/o de condición sexista?. Este hecho ¿Qué beneficios aporta a las alumnas y a los alumnos de la escuela? ¿ a sí misma y a sí mismo?.

Y la meta a mediano o largo plazo surge de preguntarse ¿Se puede conformar un perfil de los sujetos pedagógicos con una perspectiva de género? Con la certeza de que la escuela es un espacio generador y transformador de una cultura de género. La operación de ese deseado Proyecto de centro, sin simulaciones y con continuidad

en el nivel microsistémico y con apoyo del nivel intermedio o de la supervisión puede ser el camino para su logro.

La propuesta se ha llevado a la práctica en un 80% en cuanto a las actividades dentro del aula; todavía existen indicios de no asumir totalmente que el docente no es la máxima autoridad dentro del aula y que el alumnado debe acatar todas las actividades sugeridas y/o impuestas.

Se observó un cambio cualitativo en la participación de los alumnos y las alumnas en cuanto a su participación a través de la expresión oral, son más comunicativos y solamente en los 9 alumnos varones del grupo 6°. “B” no se ha podido incidir de manera contundente en el respeto a las compañeras de grado y de la escuela en general, las familias no han apoyado las acciones en cuanto a cambio de actitudes como el respeto, la tolerancia y la igualdad en cuanto al género.

En cambio en el grupo de 6°. “A” se registraron cambios visibles en los alumnos, de actitud y trato a sus compañeras, han aceptado con mayor gusto la participación de ellas en los equipos de trabajo, omiten comentarios al estilo Brozo del papel de la mujer “gracia versus talento”.

Ha sido muy difícil modificar el lenguaje androcéntrico, aunque ahora de alguna manera se va conformando la reflexión y la autocorrección del personal docente. Nos encontramos en la etapa de “*que dije*”, “*perdón*” cuando nos percatamos de alguna frase totalmente de tipo sexista.

Se realizaron intercambios de experiencias en las reuniones de Consejo Técnico, en cuanto a las lecciones de los libros de texto y su manejo dentro del aula. Por ejemplo, la maestra de 3°. “B” en una sesión de matemáticas, donde se revisa el tema de la multiplicación y la división, al leer el texto introductorio del libro: “Las mujeres huicholes se dedicaban a bordar”, platicó con su grupo comentando si el bordar era una acción exclusiva de la mujer o si tanto varones como mujeres podrían

desarrollar dicha habilidad. Después de algunos comentarios el grupo se convenció que dicha actividad es propia de hombres y mujeres por igual y que es una actividad de imaginación y creatividad.

La reunión de junio, evaluará y autoevaluará de manera colegiada los avances y logros de las acciones realizadas.

De manera tangible se observó un cambio de actitud en tres madres de familia, que asistieron a las sesiones del Programa “Contra la violencia”.

CONCLUSIONES

Todos los referentes teóricos y metodológicos de carácter etnográfico exploratorio, han sido sustento básico para conformar a partir de la reconstrucción y apropiación personal, las concepciones de género y la necesidad de generarlas en el ámbito laboral por incidir como gestora en la formación de las identidades de las niñas y los niños; en este caso, en mi función de directora, apoyar a la construcción en las docentes y los docentes del plantel a mi cargo, así como plantear a mediano plazo, su trascendencia en los ámbitos familiares y sociales.

A partir de las observaciones realizadas se reconoce que necesario rescatar todos los elementos dispersos o aislados que den pauta a la conformación de una cultura de género en el plantel que difiera de la tradicional cultura de corte sexista.

Como punto básico, cabe señalar que la factibilidad de lo proyectado es conformar estrategias al interior del plantel, corroborando paso a paso, que exista un cambio cualitativo de las y los docentes.

A manera personal considero valiosa la propuesta realizada, ya que representa el inicio de un cambio de actitud en las formas de abordar los procesos de enseñanza-aprendizaje; así como los docentes nos preocupamos por una actualización permanente, algunos por continuar con la formación académica; el analizar a partir de lo institucional en cuanto a género y su inclusión no como la definición señalada en el Programa Nacional de Educación, que señala equidad de género como el proporcionar más a los más necesitados, sino como el mirar las relaciones que entablamos en un espacio que reproduce estereotipos de corte sexista, al espacio que coadyuva a una transformación del pensar y actuar de las mujeres y de los hombres.

El docente incide en el pensar de las alumnas y alumnos, por lo que reviste total importancia la concepción de género que se reconozca para desarrollarla de manera gradual en la comunidad educativa.

El reconocimiento sobre todo de nosotras las mujeres docentes con otras perspectivas de actuar, pensar y sentir, ayudará sin duda a modificar el discurso ideológico de la feminidad y la maculinidad, en un constructo social que identifique la real valoración de dichos conceptos, con el propósito de mejorar cualitativamente el modo de vivir en sociedad, sin desventajas para nadie, donde la tradición de paso gradual y constante a la oportunidad de roles y participación en todas las esferas sociales.

El proceso está en marcha a través de lo siguiente:

- Se propició el trabajo en todo el plantel en equipos.
- El análisis de resultados se recupera en la tarea de conformar los nuevos perfiles de los sujetos pedagógicos, como algo importante en el desarrollo de los procesos educativos de las niñas y niños.

Existen algunas limitantes en el desarrollo de lo proyectado, como es la resistencia real y a veces oculta para modificar la concepción de género en por lo menos tres docentes, por considerar que la actual es adecuada con su formación personal y práctica laboral, y que así son felices.

La resistencia aún es mayor cuando se pretende modificar las formas de enseñanza en el aula, pues somos un gremio que presume tener la capacidad de obtener buenos resultados con la metodología empleada en el aula.

Otra situación se refiere al estar convencidas y convencidos que en nuestra práctica se consideran de manera natural y espontánea las concepciones de equidad e

igualdad de oportunidades para las niñas y los niños: "...yo trato a todos por igual, no hago distinciones", lo que justifica una intervención fundamentada

La intervención necesita del convencimiento de trabajar el análisis de los contenidos curriculares y el uso de los libros de texto con base en la perspectiva de género.

Desde la mirada de género fue posible reconocer que la familia con sus diferentes modalidades, costumbres y arraigadas tradiciones, es la instancia socializadora que junto con la escuela asigna roles a desempeñar por las mujeres y los hombres bajo modelos preestablecidos (estereotipados) versus conceptos más abiertos de feminidad y masculinidad.

Finalmente considero satisfactorio el participar con un granito de arena a conformarnos como sujetos formadores de espacios de interactuar diferente; la presente propuesta tiene toda la intención de apoyar a la transformación educativa sobre todo en la creencia de lo que implica el Artículo 3º. Constitucional, así como el convencimiento que la escuela es un espacio a recobrar para lograr el cambio de la mirada de género, que es una institución social valiosa y se coadyuve a una mejora en nuestra sociedad androcéntrica y machista.

BIBLIOGRAFIA

ALBA, Alicia. Las perspectivas en Currículo, crisis, mito y perspectivas. México, UNAM-CESU, 1994, pp.37-52.

CAMPERO, Cuenca, María del Carmen (coord.) “Abriendo espacios, un proyecto universitario desde la perspectiva de género.” U.P.N./Colección Archivos. México, 1999. pp. 61-74 y 179—208. Género e identidad: Hacia un nuevo Paradigma. Marcela Lagarde.

CORAGGIO, José Luis y TORRES, Rosa María. La educación según el Banco Mundial. México, 2004.

CORTINA, Regina. “Desafíos para la equidad de género en la política educativa en México”. Ensayo en Revista “Este País”, mayo, 1999.

Gestión Educativa. Antología. Secretaría de Educación Pública, México, 2001.

GOMARIZ, Moraga, Enrique. Los estudios de género y sus fuentes epistemológicas: periodización y perspectivas. México, FLACSO, 1992.

LAMAS, Martha. Comp. El género: La construcción cultural de la diferencia sexual. México, UNAM, PUEG, Miguel Porrúa, 1997. pp. 21-33. y pp.327-366

LAMAS, Martha. Perspectivas de Género: una introducción y Género e Identidad: hacia un nuevo paradigma de M. Lagarde en Abriendo Espacios. Un proyecto Universitario desde la perspectiva de género de Carmen campero C. (Coord). México, UPN, 1999, pp.53-74.

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIAS, “Proyectos y programaciones curriculares”. En Diseño curricular base. Educación Infantil, 1987.

MORENO, Monserrat. Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela Barcelona, Icaria, 1996, pp.7-71.

POPPER, Karl. No. 6 Algunos elementos metodológicos.

Programa Nacional de Educación 2001-2006. Secretaría de Educación Pública, México, 2000. pp.269.

Retos de la función directiva en el contexto actual. Antología. Secretaría de Educación Pública. México, 2004, pp.158.

SACRISTAN, Gimeno La escolarización se convierte en una característica antropológica de las sociedades complejas en la educación obligatoria: un sentido educativo y social. España, Morata, 2001, pp-32-53

TORRES, Jurjo. El currículum y las ideologías (Cap. 1) y Las teorías de la reproducción y la posibilidad de prácticas contrahegemónicas. En El currículum oculto. España. Morata pp.150.

ANEXOS

ANEXO 1

CATEGORIA: Planeación del proceso enseñanza-aprendizaje, con 12 indicadores. Encaminada a observar el proceso de planeación y práctica docente en el aula.

PLANEACION DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	SI	M	H	NO	M	H
Tiene a la mano su avance programático.	9	8	1	5	2	3
Trabaja con libros de texto	14	10	4	-	-	-
Considera elementos previos.	7	6	1	7	4	3
Hay construcción por parte de las alumnas y alumnos.	10	8	2	4	2	2
Se da la participación por igual a niñas y niños por parte de la y del docente.	9	8	1	5	2	3
Existe un trato armónico con las y los alumnos.	14	10	4	-	-	-
Uso de material didáctico y/o concreto.	7	6	1	7	4	3
Se enseña el contenido curricular únicamente.	7	4	3	7	6	1
Se basa en el logro de experiencias.	6	5	1	8	5	3
Existe coherencia con las actividades del Plan Anual de Trabajo y el Proyecto Escolar.	6	5	1	8	5	3
Se trabaja en equipo.	7	6	1	7	4	3
Se evalúa lo trabajado.	9	7	2	5	3	2

ANEXO 2

CATEGORIA: Poder-autoridad: Relación maestra (o) alumna(o) y formas de disciplina, con 16 indicadores. Se trató de observar dicha relación y revisar que tanto se maneja la autoridad y como se maneja en currículo oculto.

PODER-AUTORIDAD: RELACION MAESTRA (O) ALUMNA (O) Y FORMAS DE DISCIPLINA.	SI	M	H	NO	M	H
Existe comunicación abierta con las alumnas y alumnos.	10	8	2	4	2	2
Se ejerce la autoridad por parte de (del) la maestra (o), al asignar el trabajo.	8	6	2	6	4	2
Se dan indicaciones para guardar silencio.	8	5	3	6	5	1
Se castiga con trabajo escolar.	1	-	1	13	10	3
Se castiga quitando recreo.	1	1	-	13	9	4
Se castiga físicamente.	-	-	-	14	10	4
Se castiga emocionalmente.	-	-	-	14	10	4
Se llama la atención de diferente manera a alumnas y alumnos.	10	8	2	4	2	2
Se permiten voces mientras se trabaja en el aula.	9	7	2	5	3	2
Se escucha música al trabajar.	1	1	-	13	9	4
Se ridiculiza.	1	1	-	13	9	4
Se amenaza con exámenes.	-	-	-	14	10	4
Se amenaza con llamar al padre de familia.	3	2	1	11	8	3
Se amenaza con llevar a la dirección.	3	2	1	11	8	3
Se amenaza con calificaciones.	-	-	-	14	10	4
Se comportan igual las alumnas y los alumnos cuando sale la (el) docente.	-	-	-	14	10	4

ANEXO 3

CATEGORIA: Mitos, ritos y rutinas, con 14 indicadores.

MITOS-RITOS Y RUTINAS	SI	M	H	NO	M	H
Se exige el uniforme.	-	-	-	14	10	4
Las alumnas y alumnos participan en la clase de educación física cuando no traen el uniforme.	-	-	-	14	10	4
Se exige un color de tinta.	-	-	-	14	10	4
Se exige un color de forro para los cuadernos y libros.	14	10	4	-	-	-
Las alumnas y alumnos cuentan con horario de clases.	7	5	2	7	5	2
Se toma lista de asistencia.	7	5	2	7	5	2
Existen comisiones dentro del grupo.	8	6	2	6	4	2
Existe un reglamento interno del aula.	8	6	2	6	4	2
Las alumnas y alumnos se forman a la entrada.	-	-	-	14	10	4
Se forman al término de recreo.	14	10	4	-	-	-
Se forman para salir.	10	6	4	4	4	-
Se pone música para avanzar.	-	-	-	14	10	4
Se sanciona en el recreo a la alumna (o) que corra.	14	10	4	-	-	-
Se sanciona a la alumna (o) que tira basura en aula y patio.	14	10	4	-	-	-

ANEXO 4

CATEGORIA: Distribución del espacio físico, con 13 indicadores.

DISTRIBUCION DEL ESPACIO FISICO	SI	M	H	NO	M	H
Las bancas se acomodan por filas.	5	3	2	9	7	2
Existe mobiliario para trabajar en equipo.	10	8	2	4	2	2
El escritorio o mesa de la docente (o) se encuentra al frente.	13	9	4	1	1	-
Las alumnas y alumnos tienen lugares específicos.	11	8	3	3	2	1
Se permite cambio de lugar.	5	4	1	9	6	3
La docente (el) sólo permanece al frente.	9	7	2	5	3	2
La docente (el) circula por el aula.	5	3	2	9	7	2
Existen rincones de lectura o escenarios.	11	8	3	3	2	1
Se observa distribución adecuada del mobiliario en el aula.	14	10	4	-	-	-
Existe mayor mobiliario que alumnas y alumnos.	2	1	1	12	9	3
El pizarrón se encuentra al frente.	14	10	4	-	-	-
Existen varios pizarrones y de diferente estilo: Blanco, verde, afelpado, corcho.	14	10	4	-	-	-
Estorban las mochilas para el paso de alumnas y alumnos.	7	5	2	7	5	2

HOJA DE REGISTRO

Los resultados obtenidos mediante el presente instrumento tienen la finalidad expresa de proporcionar información para el desarrollo de una investigación. Agradecemos de antemano su colaboración.

No. _____

ESCUELA : _____

DIRECCIÓN: _____

GRADO : _____

OBSERVADOR/A: _____

TIEMPO DE OBSERVACIÓN: _____

FECHA : _____

DOCENTE OBSERVADO : HOMBRE () MUJER ()

ÁREAS TRABAJADAS: _____

TEMAS: _____

1. TRATAMIENTO DEL CONTENIDO.

- 1.1 Abordaje de contenidos por parte del docente:
- a. Mantiene el uso del masculino.
 - b. En algunas ocasiones mantiene el femenino.
 - c. Utiliza el masculino y femenino indistintamente.
- 1.2 La utilización o planteamiento de ejemplos:
- a. Sólo hacen referencia a hombres.
 - b. Se plantean ejemplos para mujeres.
 - c. Se ejemplifica indistintamente del sexo / género femenino o masculino.
- 1.3 ¿Hubo actividades manuales? Si No
- a. Hombres y mujeres realizaron lo mismo
 - b. Hubo actividades diferenciadas para hombres y mujeres.
- 1.4 Si se utilizó el libro de texto de la SEP indique lo siguiente.
- a.) Título: _____ Páginas: _____
 - b.) Los problemas, personajes o imágenes del libro de texto tienen preferencia por lo: femenino masculino .
 - c.) ¿Qué observaciones hizo al respecto el o la profesora del grupo?

- 1.5 ¿Se utilizaron recursos didácticos? Si No
- Menciónelos _____
- a.) Los recursos utilizados mostraban preferencia por cuestiones masculinas
 - b.) Se mostraban situaciones para hombres y mujeres por igual.
 - c.) Se presentó interacción entre hombres y mujeres.
 - d.) Las situaciones presentadas no tenían relación con lo femenino y lo masculino.

II. DINÁMICA DE TRABAJO.

1. 1 Las instrucciones dadas por el/la docente.
- a.) Son expresadas en masculino.
 - b.) Son expresadas en masculino y femenino.
- 2 .2 En cuanto a la oportunidad de participación:
- a.) Participaron con mayor frecuencia los hombres.
 - b.) Participaron con mayor frecuencia las mujeres.
 - c.) La participación fue equitativa.

- 2.3 Si hubo trabajo en equipo, éstos se organizaron.
- a. Autónomamente.
 - Por sexo
 - Se reunieron hombres y mujeres
 - Por alguna especificación realizada por el/la docente.
 - b. A petición del / la docente.
 - Sin importar el sexo
 - Bajo una situación particular.
 - Agrupa por hombres y mujeres.
- 2.4 La ubicación del las y los alumnos / as en el salón de clases es:
- a) Por pareja hombre y mujer.
 - b) En parejas por sexo.
 - c) Por equipos: mujeres () hombres () de ambos sexos ().
 - d) Otros.
- 2.5 Si hubo actividades experimentales o participación al frente del grupo:
- a) En la mayoría fueron realizadas por hombres.
 - b) En su mayoría fueron realizadas por mujeres
 - c) participaron hombres y mujeres por igual.

III. RELACIONES INTERPERSONALES

- 3.1 En el lenguaje que utiliza el/la docente:
- a) Predomina el uso del masculino.
 - b) Recurre al uso del masculino y femenino según el caso.
- 3.2 La interacción del / la docente con sus alumnos / as
- a) Pone mayor atención y da preferencia a los alumnos.
 - b) Su atención y preferencia es hacia las alumnas
 - c) Su trato es indistinto.
- 3.3 Las relaciones entre alumnas/os son:
- a) De equitativa interacción.
 - b) Se relacionan por sexo.
 - c) Se presentamos burlas u ofensas de un sexo sobre otro.
- 3.4 Ante quejas de sus alumnos / as el/la docente:
- a) Manifestó indiferencia a los problemas.
 - b) Dio igual reapuesta a problemas de alumnos y alumnas.
 - c) Manifestó preferencia a uno u otro sexo en la solución de sus problemas.

¿Cuál? _____

3.5 En general el/la docente en su interacción.....

INDICADOR	MUJERES	HOMBRES
a) Elogia o alaba a :		
b) Aconseja o sugiere conductas apropiadas		
c) Desaprueba verbal o gestualmente		
d) Estimula con reproches		
e) Invita a cambiar modos de realizar tareas-		
f) Atrae su atención con señas		
g) Atrae su atención verbalmente		
h) Compara con el sexo opuesto		

A continuación se pueden anotar todas las observaciones que se consideren relevantes en relación al tema de estudio.

Gracias.