

**DISTINCIÓN DE ROLES DE GÉNERO EN LA ESCUELA
SECUNDARIA DIURNA No. 284 “GUSTAVO CABRERA
ACEVEDO”.
UNA APROXIMACIÓN AL ANÁLISIS CURRICULAR.**

**TESIS
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA
PRESENTA:**

DIANA CAMPILLO MALTOS

**ASESOR:
MAESTRO JESÚS CARLOS GONZÁLEZ MELCHOR**

MÉXICO, D.F.

MAYO DE 2011

AGRADECIMIENTOS

A Dios, por estar conmigo en todo momento en este arduo trabajo, por sus bondades y su amor.

A mis padres: Socorro y Vicente. Muchas gracias por su apoyo incondicional. ¡Los amo!

A mis hermanos: Areli, Alex, Esther, Luis y Keren. Gracias por su ayuda en la culminación de esta tesis. ¡Los amo!

A mi director de tesis: Maestro. Jesús Carlos. Le agradezco su tiempo y asesoría en la elaboración de este trabajo.

A mis amigos y amigas quienes estuvieron en todo momento apoyándome y exhortándome para culminar este proyecto de tesis. ¡Los y las quiero!

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	6
CAPITULO 1: EL GÉNERO EN LA EDUCACIÓN.	14
1.1 Origen de la categoría <i>género</i> .	15
1.2 El género y la educación formal.	19
1.3 Expresión del Género en el currículum.	23
1.3.1 Género y currículum formal.	23
1.3.2 Género y currículum oculto.	28
1.3.2.1. La relación educativa y el género.	29
1.4. La coeducación como modelo alternativo.	32
CAPITULO 2: EL PLAN DE ESTUDIOS 2006 DE EDUCACIÓN SECUNDARIA Y EL PROGRAMA DE ESTUDIOS DE LA ASIGNATURA FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA.	36
2.1 Descripción del Plan de Estudios 2006.	37
2.1.1 La importancia de la Educación Secundaria en el Plan de Estudios 2006.	37
2.1.2 Los retos del actual Plan de Estudios 2006.	39
2.1.3 El enfoque de Competencias del Plan de Estudios 2006.	41
2.1.4 Las nuevas características del Plan de Estudios de la educación Secundaria.	44
2.1.5 Mapa curricular de la Educación Secundaria.	50
2.2 El programa de la asignatura Formación Cívica y Ética.	53
2.2.1 Los propósitos de la asignatura Formación Cívica y Ética.	53
2.2.2 El enfoque de Competencias en la asignatura Formación Cívica y Ética	54
2.2.3 Los contenidos de la asignatura	58
2.3 El perfil deseado del egresado de Educación Secundaria.	61

CAPITULO 3: ESTUDIO DEL CASO DE LA ESCUELA SECUNDARIA DIURNA No. 284 “GUSTAVO CABRERA ACEVEDO”.	63
3.1 Marco teórico-metodológico.	64
3.2 Descripción del contexto escolar.	69
3.2.1 Localización y ubicación geográfica.	69
3.2.2. Descripción del contexto externo.	70
3.2.3. Características de la infraestructura de la institución educativa.	71
3.2.4. Datos históricos de la Escuela Secundaria Diurna No. 284 “Gustavo Cabrera Acevedo”	75
3.2.5. Matricula de educandos y plantilla docente en el ciclo escolar 2010-2011.	76
3.3 El primer acercamiento con la Escuela Secundaria Diurna No. 284 “Gustavo Cabrera Acevedo”, y los actores educativos del objeto de investigación.	77
3.4 Análisis del discurso de las profesoras de la asignatura Formación Cívica y Ética.	82
3.4.1 PRIMERA CATEGORIA: Programa de Estudios de Formación Cívica y Ética.	82
3.4.1.1 Elemento de análisis: contenido programático.	82
3.4.1.2 Elemento de análisis: Pertinencia de los contenidos.	84
3.4.1.3 Elemento de análisis: recursos y estrategias didácticas.	85
3.4.1.4 Elemento de análisis: Evaluación del docente.	87
3.4.2 SEGUNDA CATEGORIA: Obstáculos en la enseñanza.	88
3.4.3 TERCERA CATEGORIA: Educación en valores.	90
3.4.4. CUARTA CATEGORIA: El género en la escuela.	92
3.4.4.1 Elemento de análisis: Relevancia para el docente la temática de género.	92
3.4.4.2. Elemento de análisis: Distinción de género.	94
3.4.4.3. Elemento de análisis: La violencia entre los alumnos y alumnas.	98

3.4.4.4. Elemento de análisis: Liderazgo en el espacio áulico.	99
3.5 Análisis de los cuestionarios aplicados a los alumnos y alumnas de la Escuela Secundaria Diurna No. 284 “Gustavo Cabrera Acevedo”.	102
3.5.1 Indicador: Valores en la práctica docente.	103
3.5.2 Indicador: Contenido programático.	105
3.5.3 Indicador: Recursos didácticos.	107
3.5.4 Indicador: La participación en el salón de clase.	108
3.5.5 Indicador: Aprovechamiento escolar.	110
3.5.6 Indicador: Conducta violenta.	112
3.5.7 Indicador: El trabajo en el salón de clase.	114
3.5.8 Indicador: Castigo escolar.	121
3.5.9. Indicador: Uso del espacio escolar.	125
CONCLUSIONES	126
BIBLIOGRAFÍA	133
ANEXOS	137

INTRODUCCIÓN

Mi interés por abordar este tema surge por primera vez cuando inicié con el estudio de la educación de las mujeres en la Nueva España, realizado en la asignatura “Historia de la educación” en segundo semestre de la Licenciatura en Pedagogía. El deseo por conocer más sobre esta temática, fue al encontrarme, que por siglos la mujer había recibido una educación completamente distinta a la de los varones, utilizando como argumento la asignación divina de diferentes roles para cada sexo, dando como resultado una visión del mundo en dos colores: rosa y azul.

Estos estudios me llevaron a meditar sobre la educación que he recibido en mi trayectoria escolar, desde la secundaria, ya que en este nivel asistí a un centro escolar para “señoritas”, con una educación completamente distinta a la que se ofrece en una escuela “mixta”. La instrucción que adquirí a finales del siglo XX y principios del nuevo milenio, no se encontraba del todo alejada de la que recibían las mujeres en la Nueva España. Por lo tanto decidí vérsame más sobre esta temática y conocer los avances sobre la que ha tenido la mujer en materia educativa.

No obstante, la decisión definitiva por elegir este tema como proyecto para mi titulación se halla en la lectura realizada al libro “Aprender a ser mujer, aprender a ser varón” de Graciela Morgade. El título de la obra despertó en mí la curiosidad por el proceso de construcción del ser mujer y varón, iniciando una travesía que no acabaría hasta la consumación de este trabajo de investigación.

Construcción del Objeto de Estudio.

La distinción de género es actualmente una problemática que propicia sexismos y discriminación en la sociedad mexicana, algo que se gesta desde el interior de las familias y se continúa en nuestro sistema educativo. No olvidemos que la escuela como institución posee el poder legítimo de imponer mecanismos para la reproducción de valores, hábitos, costumbres de una cultura determinada. De este modo, podemos señalar que:

Las instituciones, por el mero hecho de su existencia, controlan la conducta humana al establecer patrones [...] que controlan y orientan el comportamiento individual en un sentido en contra de otros múltiples teóricamente posibles. Las instituciones reflejan y hasta cierto punto mediatizan los valores y las relaciones sociales de una sociedad determinada.¹

Sin embargo, a pesar de que la institución escolar tiene como uno de sus principios la “igualdad de oportunidades” sin distinción de género, raza, religión o posición social², esta funciona como mediadora que orienta y sesga la formación de los educandos a la adquisición de ciertos patrones de conducta que algunos grupos de la sociedad imponen, generando problemáticas que se manifiestan en la sociedad. Por ejemplo, las Naciones Unidas en 1995 realizó un “Diagnóstico Mundial”, revelando los siguientes resultados:

- Si se contabiliza el trabajo doméstico, las mujeres constituyen el 66% de la mano de obra mundial, y poseen el 1% de la riqueza producida;
- Casi un 70% de los pobres y más del 65% de los analfabetos del mundo son mujeres;
- Las mujeres son minoría (6%) en la conducción de las instituciones de gobierno y en las empresas;
- A la edad de 18 años, una niña ha tenido un promedio de 4,4 años de escolaridad menos que un niño. Entre los obstáculos se cuentan la pobreza, un tratamiento poco equitativo en el hogar, un trabajo explotador,

¹ BERGER Y LUCKMAN: *Apud*, PÉREZ GÓMEZ, Ángel. En PEREZ GOMEZ, Ángel I. **La cultura escolar en la sociedad neoliberal**. Morata: España, 2004:127.

² Véase el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Fracción I, apartado C.

casamientos y embarazos precoces, programas escolares no adaptados a las vidas y a las necesidades de las niñas, etc.;

- Existen alrededor de 130 millones de mujeres (fundamentalmente en África) a las que se ha practicado una mutilación genital dirigida a eliminar el placer en la relación sexual (ablación del clítoris), una práctica que continúa en la actualidad.³

Puesto que estas problemáticas afecta a la convivencia social entre los sexos y dado que la educación, entre sus finalidades se encuentran educar a hombres y mujeres conscientes de las necesidades de su país y del mundo y, además, educar a las personas para el crecimiento personal y desarrollar una mejor relación con los demás. La institución escolar considerada como un sistema neutro es en cierta medida responsable de esta división de género:

La escuela, el aula, la interacción cotidiana, permitieron descubrir que el sistema educativo es mucho más que un emprendedor de títulos, es un espacio de socialización diferenciada, en el que hay reglas sumamente estrictas, aunque invisibles, que moldean con gran precisión las personalidades individuales [...]⁴

De acuerdo con lo anterior, esta problemática se ve reflejada en las Escuelas Secundarias en México, pues si bien es cierto que la educación es para todos (hombre y mujer), existen señales de que la distinción de género se sigue practicando en los centros escolares, expresándose de una u otra forma en la didáctica aplicada en el aula, la relación entre educador-educando, la delegación de tareas y los contenidos temáticos. Como ejemplo tenemos que:

Una mirada atenta hacia el aula o el recreo muestran algunas evidencias [...] se castiga más severamente a las chicas que a los varones cuando trasgreden la misma norma referida al comportamiento (en particular, cuando dicen “malas palabras” o se pelean a los golpes). A los varones se les perdona más el empleo de la violencia o, para decirlo de otra manera, no se les enseña sistemáticamente la necesidad de resolver los problemas de forma no violenta.

³ MORGADE, Graciela. *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón: relaciones de género y educación*: esbozo de un programa de acción. Novedades Educativas: Buenos Aires, 2001:12.

⁴ SUBIRATS, Marina. *Género y escuela*. En: LOMAS, Carlos (Comp.). *¿Iguales o diferentes?: Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. Paidós: Barcelona, 1999:21-22

Además, los varones suelen ocupar más espacio en el patio porque se supone, sin haberlo consultado con ellas, que las chicas juegan “juegos tranquilos”⁵

Es por ello, que en este trabajo de investigación planteo un análisis sobre la distinción de género en las Escuelas Secundarias en México. La indagación está enfocada en realizar un estudio analítico de cómo se lleva a cabo esta distinción dentro y fuera del espacio áulico. Abarca desde el análisis del currículum oficial de la Reforma 2006 de la Educación Secundaria en México, y del Programa de Estudios de la asignatura “Formación Cívica y Ética” realizando una comparación desde el discurso del plan y programa de estudio, hasta las prácticas educativas que tienen lugar en las Escuelas Secundarias en México. Comprendiendo: a) los objetivos educativos, b) los contenidos temáticos, c) las estrategias didácticas aplicadas en el aula; así como acercamientos a experiencias empíricas: Las relaciones interpersonales dentro de la institución tales como: la relación maestro/a-alumno/a y alumno/a-alumno/a. Por tanto el presente trabajo contribuirá, a través de los elementos ya mencionados, a develar la distinción de género que tiene lugar en las Escuelas Secundarias en México utilizando como caso de estudio una escuela secundaria diurna ubicada en el Sur de la Ciudad de México.

Delimitación del tema.

El currículum prescrito es el medio donde se pretende llevar a cabo los objetivos educativos de toda institución escolar, es por ello que es necesario realizar un análisis sobre la operatividad del mismo, de modo que pueda analizarse cuál es su papel en la construcción social de los roles de género, puesto que el currículum responde a las necesidades de un contexto determinado.

No obstante ha existido ambigüedad respecto a la acepción del término currículum, pues puede ser entendido de muchas maneras de acuerdo con la

⁵Ibíd. MORGADE, Graciela. 2001:69

concepción de educación prevaleciente de un país, ciudad, etc. Entre las distintas definiciones encontramos al currículum:

Como conjunto de conocimientos o materias a superar por el alumno dentro de un ciclo, nivel educativo o modalidad de enseñanza es la acepción más clásica y extendida; el currículum como programa de actividades planificadas, debidamente secuencializadas, ordenadas metodológicamente tal como se muestran, por ejemplo, en un manual o en una guía del profesor; el currículum se ha entendido también a veces como resultados pretendidos de aprendizaje; como plasmación del plan reproductor para la escuela que tiene una determinada sociedad, conteniendo conocimientos, valores y actitudes; el currículum como experiencia recreada en los alumnos a través de la que pueden desarrollarse; el currículum como tareas y destrezas a ser dominadas, caso de la formación profesional y laboral; el currículum como programa que proporciona contenidos y valores para que los alumnos mejoren la sociedad en orden a la reconstrucción social de la misma.⁶

Sin embargo, teniendo en cuenta que el término se entiende de acuerdo al contexto histórico es complicado encontrar un concepto universal de él, por ello creo necesario, comprender que el currículo se debe construir partiendo del ideal de hombre y mujer que se desea formar. De modo que podemos entender que:

El currículo, no es un concepto, sino una construcción cultural. Esto es, no se trata de un concepto abstracto que tenga algún tipo de existencia fuera y previamente a la experiencia humana. Más bien es un modo de organizar una serie de prácticas educativas.⁷

Una de las principales discusiones a tratar a lo largo del presente trabajo es la aplicación conceptual del término a las necesidades educativas de las Escuelas Secundarias de México, aproximándonos a entender, cual es la concepción de educación y filosofía educativa de estas instituciones.

⁶ SCHUBERT, *Apud* GIMENO, Sacristán. En GIMENO, Sacristán, J. **El currículum: Una reflexión sobre la práctica**. Morata: Madrid, 1998:14-15

⁷ GRUNDY, Shirley. **Producto o praxis del currículum**, Morata: Madrid, 1987:5

Otro de los conceptos más recurrentes que se irán tratando durante el transcurso de esta investigación es el término género definido como: “La red de creencias, rasgos de personalidad, actitudes, sentimientos, valores, conductas y actividades que diferencian a las mujeres y los hombres, como producto de un proceso histórico de construcción social”.⁸

La secundaria es otro término que debe ser definido, sin embargo, es necesario aclarar que debido a que en este nivel básico ha sufrido una serie de transformaciones, ya que las reformas que se le han realizado responden a demandas políticas y económicas, la construcción de su definición, está vinculada a una revisión histórica de su creación. No obstante la podemos definir como se muestra a continuación: “La educación secundaria es una continuación de la primaria [...] es una institución que imparte cultura general [...] puesta fundamentalmente al servicio de los adolescentes, [...] y su función social es de mejoramiento y superación de la vida de la comunidad”.⁹

Para lograr una mejor comprensión de todas las variables antes mencionadas, realicé un acercamiento a una secundaria diurna de la Ciudad de México, en un grupo de segundo y tercer grado respectivamente, en la asignatura de “Formación Cívica y Ética” y en otros escenarios de la institución escolar, donde encontré elementos que enriquecieron el análisis de la investigación, como es el caso del patio escolar durante el periodo del receso, identifiqué y caractericé las relaciones que tienen dentro y fuera del espacio áulico los adolescentes.

A partir de lo descrito planteé las siguientes interrogantes que me apoyan en la construcción del objeto de estudio

⁸ BENERÍA Y ROLDÁN. Apud., ORTIZ RUEDA, Guadalupe. En ORTIZ RUEDA, Fabiola Guadalupe. **Currículum oculto y género**. Universidad Pedagógica Nacional (México). Unidad Ajusco, 2004:63

⁹ SANDOVAL FLORES, Etelvina. **La trama de la escuela secundaria**. Paidós: Buenos Aires, 2000:46

Preguntas de investigación.

- ¿Qué conceptos de género y educación están presentes en el Plan de Estudios 2006 de educación Básica Secundaria?
- ¿Cuál es la interacción social entre los siguientes actores: maestro/a↔alumno/a, alumno/a↔alumno/a?
- ¿Cuál es la percepción de género presentes en el profesorado y el alumnado?
- ¿Cómo la Institución Escolar reproduce los estereotipos sociales en la construcción de género en los adolescentes?

Objetivos de la investigación

Identificar la distinción de roles de género en la Escuela Secundaria en México

Objetivos particulares

- Analizar el Plan de Estudios 2006 de Educación Básica Secundaria de acuerdo con los preceptos de Género y educación.
- Analizar la interacción social entre los siguientes actores: maestro/a↔alumno/a, alumno/a↔alumno/a.
- Elaborar categorías de análisis de la distinción de género en las percepciones de profesores y estudiantes.
- Identificar cómo la Institución Escolar reproduce los estereotipos sociales en la construcción de género en los adolescentes.

El recorrido de Investigación.

La estructura de la Tesis se encuentra dividida en tres capítulos, en el primero titulado: *El género en la educación*, se encontrará una breve historia del surgimiento de la categoría género y su uso y análisis en materia educativa.

En el capítulo II titulado: *El Plan de Estudios 2006 de Educación Secundaria y el Programa de Estudios de la asignatura Formación Cívica y Ética*, abarca una descripción de estos dos documentos de la SEP, otorgando relevancia a la temática: “equidad de género”.

En el capítulo III titulado: *Estudio del caso de la Escuela Secundaria Diurna No. 284 “Gustavo Cabrera Acevedo”*. Muestro el análisis de las percepciones de los actores de la investigación con base en las categorías que seleccione para la organización de la información.

Finalmente en las conclusiones, presento una serie de planteamientos de la investigación, que se refieren a los cuestionamientos y objetivos establecidos inicialmente.



CAPITULO 1

EL GÉNERO EN LA EDUCACIÓN

“Aquellas personas que quieran codificar los significados de las palabras libran una batalla perdida de antemano, porque las palabras, como las ideas y las cosas que ellas significan, tienen historia.”

Joan W. Scott

1.1 Origen de la categoría *género*.

La importancia de iniciar este capítulo con el estudio del devenir histórico de la categoría *género*, reside en que durante décadas y, aún en la actualidad, se le ha dado un uso equívoco, asignándole diferentes connotaciones, por lo que se requiere hacer un recorrido histórico de su constitución como categoría de análisis.

La primera disciplina que sustentó esta categoría fue la Psicología. El profesor de psiquiatría Robert Stoller al publicar su obra *Sex and Gender: On the development of masculinity and femininity* (1968) estableció a través de “estudios de los trastornos de la identidad sexual” una distinción entre sexo¹⁰ y *género*. Stoller examinó que en ocasiones cuando una niña presentaba en su órgano reproductivo externo (genitales) un clítoris que se confundía con un pene, se le asignaba un papel masculino que luego de tres años era imposible corregir, ya que la niña asimilaba la identidad que inicialmente le había sido asignado, lo mismo sucedía en el caso de los niños, que por algún falló anatómico que llevará necesariamente a la mutilación de su pene, se les daba la asignación de mujer. Estos casos llevaron a Stoller a considerar que:

Lo que determina la identidad y el comportamiento masculino o femenino no es el sexo biológico, sino el hecho de haber vivido desde el nacimiento las experiencias, ritos y costumbres atribuidos a los hombres o las mujeres. Y concluyó que la asignación y adquisición de una identidad es más importante que la carga genética, hormonal y biológica.¹¹

Ya en 1949 la filósofa francesa Simone de Beauvoir había escrito en su libro “*El segundo sexo*” la reflexión hecha por el médico al afirmar que “No se nace mujer, se llega a serlo”. Posteriormente en la década de los setenta, feministas norteamericanas impulsaron el uso de la categoría *género* en disciplinas como la Antropología, con la intención de diferenciar las

¹⁰ Se refiere a las diferencias biológicas entre el macho y la hembra de la especie, tratándose de características naturales e inmodificables. (Ruta, CMF, Género, s/f, p24: *apud*, SG-CONMUJER, **Glosario de términos básicos sobre género**, México, 2000: 16

¹¹ LAMAS, Marta [12 de marzo de 2010]. **La perspectiva de género**. Disponible en: <http://www.latarea.com.mx/articu/articu8/lamas8.htm>.

construcciones culturales de la biología. Estas estudiosas académicas daban un sentido complementario a los planteamientos de Stoller, pues fueron ellas quienes le otorgaron una nueva acepción al término *género*, ahora considerado como “construcción cultural”, ya que su objetivo era “Distinguir que las características humanas consideradas “femeninas” eran adquiridas por las mujeres mediante un complejo proceso individual y social, en vez de derivarse “naturalmente de su sexo”.¹²

De acuerdo con lo anterior, la categoría *género* viene a formar parte de los estudios académicos. No obstante, en la década de los ochenta da inicio a un uso distinto al término:

En los últimos años, cierto número de libros y artículos cuya materia es la historia de las mujeres sustituyeron en sus títulos *mujeres* por *género* [...]. En esos casos, el uso de *género* busca subrayar la seriedad académica de una obra, porque *género* suena más neutral y objetivo que *mujeres*. [...] En esta acepción, el *género* no comporta una declaración necesaria de desigualdad o de poder, ni nombra al grupo oprimido (hasta entonces invisible). Mientras que *historia de las mujeres* proclama su posición política al afirmar que las mujeres son sujetos históricos válidos (contrariamente a la práctica habitual), *género* incluye a las mujeres sin nombrarlas y así parece no plantear amenazas críticas. Este uso de *género* es una faceta de lo que podría llamarse la búsqueda de la legitimidad académica por parte de las estudiosas feministas en la década de 1980¹³.

Este nuevo uso del término *género* en los años ochenta se asocia únicamente con el estudio de “cosas relativas a las mujeres”, sin embargo esto representaba un retroceso con respecto a los avances de la construcción de la categoría *género* de los años setenta, el cual pretendía “distinguir las construcciones culturales de la biología”. Ahora no se hablaba de un sólo empleo del término, sino de otro más, que no sólo se “popularizo” en la década

¹² LAMAS, Marta. *Usos, dificultades y posibilidades de la categoría “género”*. En: LAMAS, Marta (Comp.). **Género: La construcción cultural de la diferencia sexual**. UNAM, Programa Universitario de Estudios de Género: Miguel Ángel Porrúa: México, 2003:327.

¹³ SCOTT, W Joan. *El género: una categoría útil para el análisis histórico*. En: NAVARRO Marysa, STIMPSON Catharine (Comp.). **Sexualidad, Género y Roles Sexuales**. FCE: Buenos Aires, 1999: 42

de los noventa sino además toma mayor fuerza, ya que el segundo es de uso más común que el primero.

Sin embargo, Joan W. Scott da un paso más adelante con respecto al uso de este término, ya que también es empleado para significar “las relaciones sociales entre los sexos”, pues considera que el estudio de las mujeres debe estar asociado con el estudio de los varones “La información sobre las mujeres es necesariamente información sobre los hombres, que un estudio implica al otro. Este uso insiste en que el mundo de las mujeres es parte del mundo de los hombres, creado en él y por él”¹⁴.

Esto significa que no deberíamos interesarnos solamente en el sexo oprimido, o en *el segundo sexo*, sino también por la historia de los hombres. Un ejemplo para explicar la importancia del estudio de las relaciones sociales entre los sexos, es el que cita Scott del texto de Natalie Davis, la cual sugiere que “Del mismo modo que un historiador que trabaja desde una perspectiva de clase no puede centrarse por entero en los campesinos. Nuestro propósito es conocer el significado de los sexos, de los grupos de género.”¹⁵.

Por lo tanto, al hacer un estudio de cosas relativas a las mujeres, no debe dejarse de lado que su estudio necesariamente incluye información sobre los hombres, lo que representa que este término no deberá comprenderse con el uso “de la idea de las esferas separadas”.

Ahora bien, una vez que se ha progresado en la comprensión del desarrollo del término *género*, con su uso en el estudio de las relaciones sociales entre los sexos, surge la pregunta, ¿cuál es la dificultad para utilizar esta categoría?, LAMAS considera que una de las causas es que:

El término anglosajón *gender* no se corresponde totalmente con nuestro género en castellano: en inglés tiene una acepción que apunta directamente a los sexos [...] mientras que en castellano se refiere a la clase, especie o tipo a

¹⁴ *Ibíd.* p. 43

¹⁵ ZEMON DAVIS, Natalie: *apud*, SCOTT, W Joan, 1986:39

la que pertenecen las cosas, a un grupo taxonómico, a los artículos o mercancías que son objeto de comercio y a la tela.¹⁶

La autora apunta que expresar, por ejemplo, en inglés “vamos a estudiar el género”, no existe la menor duda de que el tema versará sobre los sexos; en cambio al plantear lo mismo, en castellano, hay confusión y más para quien no es iniciado en este debate teórico, ya que para los hispanoparlantes no existe un sólo género, sino varios géneros: género literario, género musical, género periodístico, etc. Por consiguiente:

En castellano la connotación de género como cuestión relativa a la construcción de lo masculino y lo femenino sólo se comprende en función del género gramatical, pero sólo las personas que ya están en antecedentes del debate teórico al respecto lo comprenden como relación entre los sexos, [...] o como construcción cultural.¹⁷

Durante décadas, investigadores/as y pensadores/as de distintas disciplinas han utilizado de diversas maneras la categoría *género*; la primera como la sustitución de mujeres por género; la segunda para significar las relaciones sociales entre los sexos. Sin embargo, para efectos de la presente investigación definiré el *género* como el “Conjunto de ideas, creencias, representaciones y atribuciones sociales construidas en cada cultura tomando como base la diferencia sexual”.¹⁸

De acuerdo con la definición de CONMUJER el *género* se asigna culturalmente, es decir, cada sociedad construye y/o fabrica sus ideas de lo que deben ser los hombres y las mujeres. De modo que la cultura “marca” a los seres humanos con diferentes juegos sociales propios para cada sexo.

Desde ya, quiero precisar que estas ideas, creencias, representaciones y atribuciones sociales varían de cultura en cultura y en cada momento histórico. El *género* es cultura en la medida en que las reglas de lo que deben

¹⁶ *Ibíd.* LAMAS Marta, 2003:328

¹⁷ *Ídem.*

¹⁸ CONMUJER, 1999:21

ser las mujeres y los hombres en un país asiático son distintas, por ejemplo, a las de México, e inclusive en nuestro mismo país, si realizamos una revisión a la historia de nuestra nación, encontramos que las reglas para la mujer y el hombre de la Nueva España, México independiente, la revolución y hasta nuestros días, varían notablemente. Es por ello como indica Butler cuando apuntaba a las mujeres: “Nadie puede situarse en una perspectiva que le permita una visión global del feminismo. Nadie puede situarse dentro de una definición del feminismo que no haya sido impugnada”¹⁹.

La sociedad, a través de instituciones como la iglesia, la familia y la escuela legitiman las reglas y los juegos sociales para cada sexo. Una mirada atenta a la institución escolar ofrece elementos de análisis para constatar no sólo la re-producción y conservación de prescripciones culturales, sino además devela las consecuencias nefastas de marcar a los seres humanos con el género. Sin embargo abordaré esta problemática en el siguiente apartado.

1.2 El *género* y la educación formal.

Si la cultura imprime en un cuerpo “sexuado” atribuciones sociales, que lejos de ser determinaciones biológicas son creaciones humanas, consideradas como “naturales”, el *género* marca la percepción de las diferentes esferas de la sociedad, es decir: lo político, lo religioso, lo social y lo educativo. Este apartado se centra en este último, en particular de la educación formal, me refiero a la función de la institución escolar en la conservación y reproducción de prescripciones culturales “Sobre cómo es y deber ser una mujer o sobre cómo es y debe ser un varón”²⁰ y, aunque la escuela es un espacio considerado “neutral”, donde constitucionalmente se establece educar en la igualdad, está atravesada por relaciones de desigualdad y de poder:

La sociedad moderna está caracterizada por una configuración de relaciones entre los sexos signada por la desigualdad y, en tanto institución social –aun

¹⁹ BUTLER Judith. **Deshacer el género**. Paidós: Barcelona, 2006:247

²⁰ *Ibíd.* MORGADE, Graciela, 2001:10

con relativa autonomía frente al ordenamiento del poder que predomina-, la educación formal es escenario y está atravesada por diferentes expresiones de esa desigualdad²¹.

Esta problemática, es actualmente de la que se ocupan los/as investigadores/as de la educación al hacer estudios de *género* en la escuela, ya que el punto central de las indagaciones, no se halla únicamente en analizar cuál es la cobertura de “igualdad de oportunidades en el acceso a los centros escolares”, es decir, de cuántas mujeres ingresan a la institución en comparación con los varones, puesto que esos datos no dan cuenta de la vida en las aulas. Las investigaciones están centradas principalmente en conocer las relaciones entre los sexos, en el uso del lenguaje, en cómo se abordan los contenidos escolares, en qué y cómo estudian los/as estudiantes. De modo que, como señala SUBIRATS:

Hemos empezado a preguntarnos cuáles son las influencias no manifiestas que ejerce la escuela, y de qué manera marca a las personas en una serie de dimensiones que no se refieren únicamente a los conocimientos, sino al establecimiento de identidades, jerarquías y desigualdades²².

Los primeros estudios que pretendían analizar el sistema educativo se hallan fundamentalmente en los años cincuenta, los cuales tenían el propósito de conocer si efectivamente podía considerarse la escuela como un espacio que ofrece igualdad de oportunidades, ya que por mucho tiempo no se pensaba como una institución que hiciera diferencias de sexo, raza o posición social. Los hallazgos de estos trabajos mostraron que el nivel educativo no era alcanzado por los individuos en función de sus meritos o capacidades, sino que el éxito o fracaso escolar respondían a otro orden, es decir, los niveles de estudios alcanzados dependían del origen social del alumnado.

No obstante, estas primeras investigaciones explicaban el fracaso escolar como una situación relacionada con un contexto familiar, es decir, aquellos que pertenecían a familias pobres, las probabilidades de fracasar en la

²¹ *Ibíd.* p.9

²² *Ibíd.* SUBIRATS, Marina, 1999:19

escuela eran mayores, ya que suponía que estos individuos presentaban dificultades para adaptarse a las normas y al trabajo escolar. Estos primeros estudios representaron el inicio de análisis y exploraciones al sistema educativo.

Posteriormente en los años sesenta, los trabajos de dos sociólogos europeos: Bernstein y Bourdieu ofrecieron un nuevo hallazgo sobre el sistema educativo, el cual aseveraron es:

Uno más de los escenarios en que los grupos sociales se enfrentan y luchan por los recursos y por el poder [...] cada grupo social trata de maximizar, [...] sus posibilidades, a través del control de las formas de cultura y de las reglas que definen el funcionamiento de las instituciones. Y por supuesto, los grupos sociales que ya cuentan como más poder son los que marcan más profundamente las normas escolares, de modo que, aun sin haberlo previsto así, la escuela tiende a reproducir el sistema social existente y las posiciones de poder y de jerarquía vigentes en cada sociedad.²³

Estos trabajos fueron clave para los estudios y análisis de las relaciones entre los sexos en el sistema educativo, los cuales dieron inicio en los años ochenta. El cuestionamiento de la escuela como un espacio no neutral llevo a las feministas a explorarla, dado que si existía evidencia de que la escuela reproduce y refuerza relaciones de desigualdad y de poder entre grupos sociales podría asimismo realizarse entre individuos de acuerdo con su sexo. El punto de partida fueron las niñas, conocer los mecanismos que contribuyen al aprendizaje de los géneros y a la jerarquización. Los resultados de las primeras investigaciones revelaron que el sistema educativo es androcéntrico, las mujeres son desdibujadas de panorama escolar y, “Aunque en la escuela mixta son admitidas a participar junto a los niños, continúan siendo figuras secundarias, porque ninguno de los valores o comportamientos considerados propios del género femenino es relevante.”²⁴

²³Ibíd. p. 21

²⁴Ibíd. p. 26

No obstante, tomar como único referente a las mujeres en estas indagaciones llevo a considerar (como lo mencione en el apartado anterior) suponer que los estudios de *género* aludían únicamente a lo femenino. Es por ello, que en los años noventa la introducción de estudios de la masculinidad fue importante para el despeje de nuevas investigaciones de estudios de *género* en educación.

Es probable que haya quien exprese que los tiempos han cambiado, que los seres humanos ya no tenemos un destino marcado y que ya no estamos condenados a cumplir viejos mandatos sociales, que la idea de lo que es y debe ser una mujer y lo que es y debe ser un hombre ha tenido cambios trascendentales. Sin embargo, aun encontramos “natural” que los varones sean agresivos, competitivos, racionales, no lloren y que las mujeres sean sensibles, emocionales, cariñosas, tranquilas...Todas estas ideas no sólo troquelan el sentido común, sino también dan pauta para atribuir juegos sociales propios para cada sexo, puesto que si existe la creencia de que los hombres son agresivos, las actividades que se les asignarán estarán orientadas a dichas conductas, lo mismo sucede en el caso de las mujeres. Estas prescripciones sociales que se atribuyen a los seres humanos de acuerdo con su sexo se traducen como sexistas. De modo que una de las principales consecuencias del *género* es que establece:

Sistemas de identidades y comportamientos que, al prescribir lo que deben hacer los individuos según cuál sea su sexo, introducen una fuerte limitación en sus posibilidades de desarrollo humano y les fuerzan a adaptarse a patrones que no siempre corresponden a sus capacidades y a sus deseos. Y eso, tanto para los hombres como para las mujeres.²⁵

Muchas de estas ideas, la escuela reproduce y refuerza más por omisión que por acciones intencionadas, puesto que son normas ocultas que difícilmente cuestionan los seres humanos ya que pasan inadvertidas por considerarse “naturales”. El establecimiento de estas ideas se lleva a cabo a través de lo que el sociólogo francés P. Bourdieu indicó como *violencia*

²⁵ *Ibíd.* p. 23

simbólica, la cual se refiere a todas aquellas significaciones que se imponen sobre un actor social de manera casi inmediata y con su consentimiento.

Cuando se utiliza la *violencia simbólica* para explicar la dominación de los hombres hacia las mujeres, encontramos que “La eficacia masculina radica en el hecho de que legitima una relación de dominación al inscribirla en lo biológico.”²⁶ Esto quiere decir que los significados que se imponen hacia las mujeres y varones pasan por “naturales” y por lo tanto quedan inscritas en la mente. De esta manera, se logra la sumisión de la mujer y la reproducción de inequidad entre los sexos.

Ahora bien, para analizar la forma en que la institución escolar participa en la distinción y asignación de los géneros será necesario en primera instancia dar una mirada al currículo y dos de sus dimensiones, de las cuales si se hace una revisión atenta se encuentra expresiones de sexismo; me refiero al currículum formal y currículum oculto, pero este análisis lo reservo para el siguiente apartado.

1.3 Expresión del Género en el currículum.

1.3.1 Género y currículum formal.

Ahora bien, cuando se realiza una indagación sobre género en educación o de sexismo en la escuela, el estudio y análisis del currículum formal es fundamental para comprender las formas de reproducción y/o conservación de los géneros, pues es el medio donde se pretende llevar a cabo los objetivos educativos de toda institución escolar. Es por ello necesario hacer una exploración sobre la operatividad del mismo, de modo que pueda analizarse cuál es su papel en la asignación de los roles de género, puesto que éste responde a las necesidades de un contexto determinado. El currículo, en su acepción más clásica es “Entendido como construcción del espacio escolar

²⁶ Ibíd. LAMAS Marta, 2003:346

en el ámbito de lo práctico, tiene que ver con las interacciones humanas entre docentes y estudiantes, con los planes, programas de estudio y materiales didácticos que proporciona la institución educativa.”²⁷

Mi intención en este apartado es abordar los planes, programas de estudio y materiales didácticos, ya que son estos los que forman el currículum formal de toda institución educativa. Es en ellos donde queda explícito valores, conductas y conocimientos que se espera el/la alumno/a adquiera en su formación académica, así como los contenidos a enseñar y elementos mínimos necesarios que el/la maestro/a debe tener en cuenta para su trabajo docente.

Se creería casi imposible suponer que las asignaturas y los temas que éstos las integran fueran sexistas y discriminatorias, que reproducen creencias sociales que afectan la calidad de la formación académica de los educandos. Sin embargo, aunque son pocas las investigaciones que se han realizados con respecto a las distinciones de género en las materias y los contenidos temáticos, han indicado que su “Selección y organización [...] resulta de decisiones determinadas por la ideología dominante y de las políticas públicas...”²⁸. Si partimos de la premisa de que la institución escolar es un espacio creado por los hombres y para los hombres, se podría afirmar que la gran cantidad de materias que conforman el Plan de Estudios tienen una marcada visión androcéntrica. PARGA subraya que “En el currículum manifiesto destacan los estudios que muestran cómo la enseñanza de las matemáticas, las ciencias y la tecnología está sesgada genéricamente, marca intereses diferenciados de acuerdo al sexo....”²⁹. MORGADE a quien ya he citado, señala que “Cuando las valorizadas matemáticas, física o química reciben el nombre de “ciencias duras”, serían de alguna manera asimilables a “lo masculino”, mientras que la expresión literaria o artística sería un campo

²⁷ DELGADO BALLESTEROS, Gabriela. *Educación y Género*. En: BERTELY BUSQUETS, M. (Coord.). **Educación, Derechos sociales y equidad**. Tomo II, COMIE: México, 2003: 512

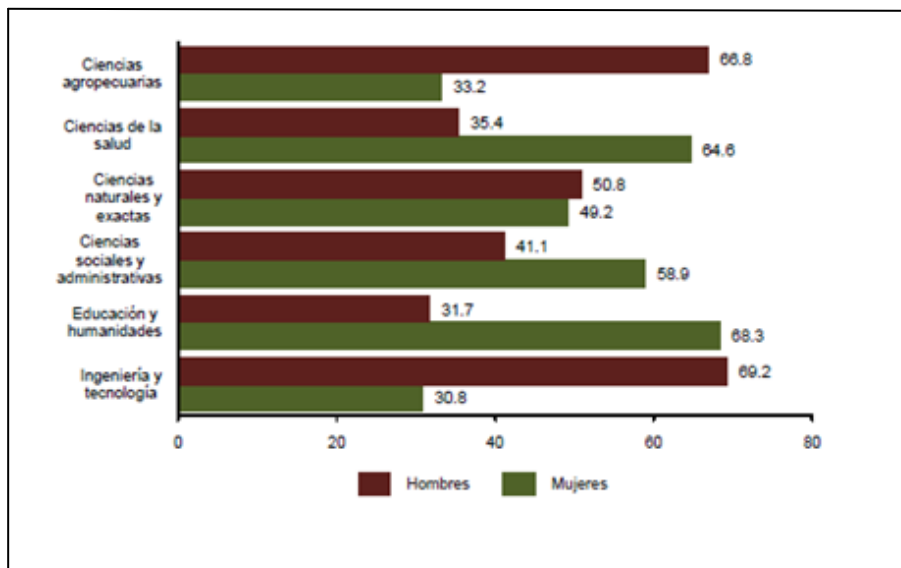
²⁸ *Ibíd.* DELGADO BALLESTEROS, Gabriela, 2003: 513-514

²⁹ PARGA Romero, Lucila. **La construcción de los estereotipos del género femenino en la escuela secundaria**. Universidad Pedagógica Nacional: México, 2008:154

“femenino”...”³⁰. Estas ideas marcan la percepción de la forma en que valoramos el conocimiento.

Un currículo que marca distinciones de género tiene como resultado diferente formación académica en los educandos según su sexo y esto se constata en la orientación vocacional y profesional de los individuos. En la siguiente gráfica, datos oficiales proporcionados por el INEGI dan cuenta de cómo en México, los planes y programas de estudio presentan diferencias de género, ya que en el futuro, en el momento de elegir una carrera, la mayoría de las mujeres optan por aquellas que están relacionadas con la educación y humanidades (68.3%), mientras los varones estudian licenciaturas más valoradas por la sociedad como es la ingeniería y tecnología (69.2%). En carreras de áreas como ciencias naturales y exactas la participación de hombres y mujeres la brecha es mínima (50.8%) en hombres y (49.2%) en mujeres:

Matricula en licenciatura universitaria y tecnológica por área de estudio según sexo 2006



FUENTE: INEGI, 2009

³⁰ Ibíd. MORGADE, Graciela, 2001:59

De modo que las niñas y los niños cuando ingresan a la escuela se les enseña que el conocimiento y las profesiones están separados en “femenino” y “masculino” e inclusive aprenden que el aprendizaje de ciertas disciplinas como las “ciencias exactas” son mejores aprendidas por los varones. La evidencia de mujeres que ingresan a licenciaturas relacionadas con estas disciplinas, rompe con la creencia social de que existen determinaciones biológicas para aprender ciertos conocimientos. De manera que, como apunta DELGADO “Los contenidos temáticos de los programas de estudio se presentan diferencias de género en cuanto a rendimiento, participación e intereses”.³¹

Asimismo, en los programas de estudio de asignaturas como Ciencias e Historia, la mayoría de sus contenidos omiten la participación de las mujeres en el desarrollo científico, filosófico y en el establecimiento o elaboración de leyes como si no tuvieran intervención en la “vida pública” y únicamente en la “vida privada”.

Parte en el estudio de las diferencias de género, se hallan los materiales educativos, entre los que se encuentra el libro de texto, el cual puede considerarse como “Un recurso privilegiado para analizar el sexismo escolar pues es una de las fuentes más importantes del conocimiento para los niños y niñas, es tomado como referencia de aprendizaje [...]; además tiene un carácter prescriptivo dado que constituye un referente directo del aprendizaje.”³² En ellos, investigadores e investigadoras de la educación han prestado atención a la iconografía y mensajes, puesto que es en estas donde se encuentra evidencia de que el androcentrismo, lejos de ser un problema del pasado continua vigente en los centros escolares.

El análisis desde la perspectiva de género de los libros de texto para la educación básica obligatoria debe considerarse un asunto de importancia, puesto que, a diferencia de otros países, en México se distribuye gratuitamente; asimismo, no sólo es un recurso de aprendizaje para los

³¹ *Ibíd.* DELGADO BALLESTEROS, Gabriela, 2003:514

³² SANTOS, Guerra: *apud*, IGLESIAS Galdo, Ana. En IGLESIAS Galdo, Ana. **Textos escolares desde la perspectiva de género: sospechando de lo e-vidente**, en *educar*, núm. 36, enero-marzo, México, 2006:54

alumnos y alumnas sino además es un beneficio que se extiende a la familia. Por ello, en su elaboración, debería ponerse atención en los contenidos seleccionados a enseñar y la iconografía.

Una revisión de un libro de texto gratuito del ciclo escolar 2009-2010 para la asignatura de Ciencias, de Educación Secundaria, podría contribuir a develar como el androcentrismo se resiste abandonar los centros escolares, ya que los contenidos seleccionados pretenden enseñar que la ciencia es un campo dominado por los hombres y que la participación de las mujeres no tiene impacto en su constitución. Cuando se trata de abordar la vida y las aportaciones de científicos a la ciencia, los varones ocupan la mayor parte de las páginas: “Albert Einstein”, “Galileo Galilei”, Isaac Newton”, “Johannes Kepler”, “Nicolás Copérnico”, entre otros. Asimismo, las imágenes que ofrece para explicar ciertos temas están llenos de estereotipos: hombres interesados en conocer la velocidad de un automóvil, mujeres que cepillan su cabello para conocer los efectos de la electricidad que se producen por la existencia de electrones.



Analizar los contenidos escolares y los libros de texto desde la perspectiva de género contribuirá, como indica IGLESIAS a “Visibilizar la perspectiva desde la que son elaborados y al hacerlo, identificar todos aquellos obstáculos que frenan el proceso de aprender a “ser” con independencia del género.”³³ Sin embargo, estudiar el currículo explícito, formal o manifiesto (como quiera nombrarse), no es suficiente para entrever el problema del sexismo en los centros escolares, es necesario realizar un análisis del currículum oculto y su papel en la asignación de identidades; no obstante reservo este tema para el siguiente apartado.

1.3.2 Género y currículum oculto.

Una de las expresiones del currículo que recibe mayor atención en los estudios de género es el llamado “currículum oculto”. El interés por incluir su estudio reside en que, a diferencia del currículo formal, el cual como ya he mencionado tiene relación con lo explícito de la institución educativa, el currículum oculto hace énfasis en situaciones concretas de la vida escolar, es decir, va más allá de lo estrictamente académico, de los objetivos y/o metas establecidas formalmente. En cuanto a su definición, este ha sido formulado por diferentes teóricos de la pedagogía crítica; uno de sus exponentes más importantes lo define como “Aquellas normas no dichas, valores y creencias implicados en la transmisión a los estudiantes por medio de las reglas implícitas que estructuran la rutina y las relaciones sociales en la escuela y en la vida del aula.”³⁴

De acuerdo con este concepto es en la relación educativa donde entra en juego el currículum oculto, a través del lenguaje, actitudes y expectativas de maestros y maestras ante el alumnado, así como la atención que reciben los alumnos y las alumnas del profesorado; sin embargo, es necesario señalar que

³³ Ídem.

³⁴ GIROUX, Henry. *Escolarización y las políticas del currículum oculto*. En LANDESMANN, Monique (Comp.). *Currículum, racionalidad y conocimiento*, UAS: México, 1987:121

“No es fruto de una planificación conspirativa del colectivo docente”³⁵ sino consecuencia de la reproducción de creencias culturales.

Investigaciones sobre el currículum escolar han puesto de manifiesto la dualidad de la función de la escuela, ya que además de considerarse como un espacio de transmisión de conocimientos cumple también la función de la socialización³⁶; esto significa que en los centros escolares no sólo se aprende contenidos de las diferentes disciplinas presentes en el Plan de Estudios, sino que también los educandos aprenden normas sociales a través de la cotidianeidad escolar.

El estudio del currículo “No escrito” (como lo nombran algunos teóricos) es útil para describir formas de transmisión de mensajes que resultan “educacionalmente significativas”, asimismo más que describir, pretende develar las relaciones de poder y de desigualdad presentes en la práctica educativa. De modo que la investigación sobre el currículum oculto gana importancia para los estudios de género cuando trascienden de la descripción a la crítica.

1.3.2.1. La relación educativa y el género.

Estudiar los estereotipos de género y su expresión en el currículum oculto nos obliga abordar la relación educativa entre el profesorado y el alumnado, en primer lugar, porque la transmisión o intercambios de mensajes tienen implicaciones en la formación en los educandos y, en segundo lugar en la interacción de los/as estudiantes en el aula. MIRTA GONZÁLEZ indica que “En la educación formal los grupos de docentes asumen que en su quehacer cotidiano respetan los derechos humanos del estudiantado y no realizan

³⁵ TORRES, Jurjo. **El currículum oculto**. Morata: Madrid, 1991:76

³⁶ “La socialización se define como el proceso por el que un individuo aprende a ser un miembro de su sociedad”. (BERGER: *Apud*, ARENAS, Gloria. En ARENAS, Gloria. **Triunfantes perdedoras**: la vida de las niñas en la escuela, Graó: Barcelona: España, 2006:24

distinciones discriminatorias.”³⁷ Sin embargo, una revisión al lenguaje con el que el colectivo docente se dirige a los educandos, así como sus expectativas y actitudes frente alumnos y alumnas podría develar que la práctica educativa cotidiana contradice dicho discurso. No obstante es importante recordar, que el sexismo se lleva a cabo a través de procesos “Sútiles que permanecen ocultos, incluso para los mismos individuos y las instituciones que producen y reproducen la desigualdad sexual.”³⁸

El lenguaje es una de las formas de transmisión ocultas más frecuentes que da evidencia de la discriminación de las mujeres en los centros escolares y de las cuales es poco cuestionada y criticada por el colectivo docente. La gramática que se utiliza en la cotidianeidad de la práctica educativa se halla dominada por la ideología dominante, puesto que en el lenguaje, el masculino prevalece. Los educandos son mencionados como “los alumnos”, la maestra es “miss” o “señorita”, mientras el maestro es “profesor”. Nombrar a los actores educativos con diferentes títulos cuando desarrollan el mismo trabajo o incluir a las mujeres en una gramática donde predomina el masculino, las invisibiliza y las excluye como participantes activos de su sociedad.

En los últimos años, ante los usos de un lenguaje excluyente, que produce y reproduce condiciones de desigualdad entre hombres y mujeres ha surgido la necesidad de fomentar medidas para evitar y erradicar su uso en la gramática castellana. Para ello, en toda comunicación y transmisión de mensajes se recomienda “Nombrar lo diferente, lo silenciado históricamente, promoviendo valores de respeto, escucha y no discriminación entre los seres humanos y hacia lo femenino específicamente.”³⁹ En una ocasión el educador brasileño PAULO FREIRE en un seminario-taller en la Universidad de San Luis en Brasil ofreció un ejemplo representativo para ilustrar nuevas formas de nombrar sin hacer uso de un sexismo lingüístico:

³⁷ GONZÁLEZ Suárez, Mirta. *Del sexismo a la igualdad de oportunidades en la educación*. En FERNÁNDEZ RIUS, Lourdes (coord.). **Género, valores y sociedad**, OCTAEDRO-OEI: Barcelona, España, 2005: 73

³⁸ BONAL SARRÓ, Xavier. **Las actitudes del profesorado ante la coeducación : propuestas de intervención**, GRAÓ: Barcelona, España, 1997:16

³⁹ CONAPRED. **10 recomendaciones para el uso no sexista del lenguaje**. Textos del caracol , núm. 1: México,2009:6

Siempre digo hombres y mujeres porque aprendí hace ya muchos años, trabajando con mujeres, que decir solamente hombres es inmoral. ¡Lo que es la ideología! De niño, en la escuela, aprendí otra cosa: aprendí que cuando se dice hombre se incluye también a la mujer. Aprendí que en gramática el masculino prevalece. Es decir que si todas las personas aquí reunidas fueran mujeres pero apareciera un solo hombre, yo debería decir “todos” ustedes y no “todas” ustedes. Esto, que parece una cuestión de gramática obviamente no lo es. Es ideología y a mí me llevó un tiempo comprenderlo [...] Las mujeres norteamericanas me hicieron comprender que yo había sido deformado en la ideología machista.⁴⁰

El ejemplo anterior muestra como en la escuela se hace uso de un sexismo lingüístico, el cual está presente tanto en el estudiantado como en el profesorado. Como parte del lenguaje, se halla también los adjetivos que utilizan los docentes para describir a sus estudiantes de cada sexo. Estos adjetivos poseen una marcada diferencia para ambos sexos. En el caso de los niños, estos son descritos como aventureros, violentos, decididos, inquietos, audaces; con un fuerte interés por el deporte. En cambio, cuando se describe a las niñas, son clasificadas como tranquilas, dóciles, dependientes, cursis e interesadas en sobremanera por su apariencia física. Por lo tanto podemos considerar hasta estas líneas que la adjetivación que se utiliza para cada uno de los individuos que se hallan dentro de una cultura, tiene como consecuencia un proceso de etiquetaje y de construcción de la identidad de género el cual tiene implicaciones en la institución escolar, puesto que se utiliza para clasificar al estudiantado. De manera que, cuando surgen conductas de desviación en los educandos, “El profesorado ejerce un control correctivo automático sobre actitudes y comportamientos de los niños cercanos a la feminidad [...] o sobre actitudes y comportamientos de las niñas cercanas a la masculinidad.”⁴¹ Por lo tanto, los mensajes que realizan los/as maestros/as suelen ser distintos para cada sexo. La dualidad de los discursos se traduce en actos de discriminación.

Además de la adjetivación que se utiliza para clasificar a los/as estudiantes en los centros escolares, algunos trabajos de campo de

⁴⁰ PAULO FREIRE. **El grito manso**. Siglo XXI editores: México, 2004:24

⁴¹ *Ibíd.* BONAL SARRÓ, Xavier. 1997:21

especialistas en la temática han indicado que “La investigación sobre la interacción en el aula ha partido de la hipótesis de que el profesorado dedica más atención a los niños que a las niñas”⁴². De manera que, a la luz de estos hallazgos la igualdad de participación entre hombres y mujeres en el salón de clase no es de ninguna manera equitativa.

Las investigaciones sobre sexismo en la escuela han llevado a plantear un modelo alternativo educativo, el cual promueva y favorezca la igualdad de oportunidades en los centros escolares para hombres y mujeres guiado a través de los valores y las nuevas demandas sociales.

Desde hace ya varias décadas han surgido una gran cantidad de trabajos que han contribuido a la reflexión en torno a estos temas. Estas investigaciones tratan aspectos coeducativos, es decir, un nuevo paradigma educativo, el cual se pretende sea un modelo que lleve al cambio hacia una educación igualitaria.

1.4. La coeducación como modelo alternativo.

La aparición de la coeducación como paradigma educativo alternativo surge de la necesidad de erradicar modelos de escuela que in-visibilizan y excluyen a las mujeres del ámbito público. Una revisión a la historia de la educación escolarizada nos muestra que ha existido una desigual consideración del varón y la mujer.

Por mucho tiempo, la sociedad consideraba que los varones y las mujeres tenían asignado distinto rol, lo que representaba que debían recibir diferente educación. Para ello, se apartaba a cada sexo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues los contenidos que debían aprender no serían de ninguna manera común, al contrario, poseían currículos completamente distintos. No obstante, el acelerado cambio económico y político e incluso por

⁴² *Ibíd.* p.19

la economía de espacios para la escolarización requirió que las mujeres se educaran en los mismos centros escolares que los hombres:

Serán los factores económicos los que demanden la escolarización mixta. Aunque se contemplaba la necesidad de separar a niños y niñas dentro de la misma escuela unitaria, la precariedad económica de las escuelas o el elevado número de escuelas rurales unitarias, impedían en muchos casos disponer de dos escuelas diferenciadas para niños y niñas.⁴³

La necesidad de cambio de la escuela diferenciada dio como resultado la enseñanza mixta, la cual “Supone instrucción común para muchachos y muchachas, en la misma escuela y la misma clase, con los mismos métodos, el mismo *currículum* y el mismo profesorado. Ambos sexos comparten espacios y gozan teóricamente de iguales derechos y obligaciones”.⁴⁴ Sin embargo, esta supuesta equidad es cuestionada cuando se analiza desde los estudios de género y se halla que lo femenino se encuentra ausente en el currículo manifiesto.

Por su parte, “La coeducación supone tomar como modelos de referencia tanto el modelo femenino como el masculino, tanto el ámbito privado o de lo cotidiano como el público”.⁴⁵ De manera que la escuela coeducativa pretende que se reconozca y responda a las necesidades de los alumnos y alumnas “Respetando las particularidades físicas, mentales y caracteriales de cada ser, afirmando el valor específico de cada sexo.”⁴⁶.

La aplicación de este modelo de escuela, conlleva, en primer lugar la sensibilización del profesorado, es decir, el reconocimiento de la existencia de sexismos en el centro escolar e inclusive asumirse como sujetos clave en la reproducción y conservación de estereotipos de género:

⁴³ ESPÍN LÓPEZ, Julia V. [et al]. **Análisis de recursos educativos desde la perspectiva no sexista: revisión de un cuaderno para tomar decisiones vocacionales**, Laertes: Barcelona, España, 1996: 25

⁴⁴ *Ibíd.* p.27

⁴⁵ *Ídem.*

⁴⁶ *Ídem.*

El modelo de escuela coeducativa supone que la comunidad escolar reconoce la existencia de la jerarquía del modelo masculino sobre el femenino y que el profesorado está dispuesto a intervenir corrigiendo tal jerarquía, así como las necesidades no atendidas de niños y niñas. Coeducación, por lo tanto, significa intentar transformar la igualdad formal en igualdad real.⁴⁷

De manera que, la escuela coeducativa pretende el logro de la igualdad real entre los educandos y para ello, además de la sensibilización del profesorado, comporta realizar una revisión exhaustiva del currículo manifiesto, puesto que es en los planes y programas de estudio (como mencione en apartados anteriores) donde se hallan elementos de análisis de una visión androcéntrica, sobre todo cuando se analizan los contenidos de las asignaturas. En este sentido habrá que mencionar la elaboración de una reforma al currículum formal

Una de las contribuciones del nuevo currículum de la escuela coeducativa es la incorporación de contenidos transversales, los cuales están presentes en más de una asignatura. Es importante subrayar que la selección de los temas “Responden al objetivo de que *el sistema educativo adecue sus propuestas formativas a las nuevas necesidades demandadas por la sociedad*”⁴⁸. De ahí que tengan relación directa con asuntos de orden social.

Asimismo, a través de los temas transversales se busca el desarrollo de la *personalidad integral* del educando, es decir, la formación de individuos autónomos y comprometidos consigo mismos y con la comunidad, con capacidad para resolver problemas de carácter práctico, consciente del cuidado de su medio e interesados/as en los asuntos que puedan afectar a su entorno.

Además de las situaciones anteriormente mencionadas sobre la importancia de los contenidos transversales en el currículum formal de la enseñanza coeducativa existe otro más. Los estudios sobre los procesos de

⁴⁷ BONAL, Xavier y TOMÉ Amparo. **Construir la escuela coeducativa. La sensibilización del profesorado**:Univetat Autonoma de Barcelona, Institut de Ciencies de l'Educacipon:Barcelona:España, 1977:19

⁴⁸ ROMERO SABATER, Isabel. *La coeducación como tema transversal del currículo*. En ALARIO TRIGUEROS, Teresa y GARCÍA COLMENARES, Carmen (coord.) **Persona, género y educación**, Amarú: Salamanca: España, 1997: 14

enseñanza-aprendizaje, han develado que los alumnos y alumnas no ingresan a los centros escolares como una “tabula rasa”. Es en la escuela donde los/las estudiantes refuerzan conductas aprendidas en casa. De la misma manera, el profesorado inconscientemente proyecta ante el estudiantado aquellos valores y actitudes adquiridas en la sociedad. De manera que se puede agregar, que a través de los temas transversales se pretende “Hacer *“consciente” todo ese mundo que transcurre subterráneamente* en la vida cotidiana del centro, para convertirlo en *materia educativa*”.⁴⁹

En breve, la escuela coeducativa propone la formación de un individuo que sea menos sexista, así como la transformación del sistema educativo, como un espacio que ofrece igualdad real de oportunidades entre alumnos y alumnas. La abolición de actitudes discriminatorias del colectivo docente y el diseño de un nuevo currículo con contenidos que incluyan el estudio de cuestiones de género.

Una vez que he presentado los diferentes modelos de escuela del sistema educativo, colocando especial énfasis en el paradigma coeducativo, daré inicio en el siguiente capítulo con la descripción y análisis del Plan de Estudios 2006 de Educación Secundaria y posteriormente con el programa de la asignatura Formación Cívica y Ética.

⁴⁹ *Ibíd.* p.15



CAPITULO 2

EL PLAN DE ESTUDIOS 2006 DE EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA Y EL PROGRAMA DE ESTUDIOS DE LA ASIGNATURA FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA.

La educación, más que cualquier otro recurso de origen humano, es el gran igualador de las condiciones del hombre, el volante de la maquinaria social
Horace Mann.

2.1 Descripción del Plan de Estudios 2006

2.1.1 La importancia de la Educación Secundaria, en el Plan de Estudios 2006.

La educación secundaria en México, desde su fundación⁵⁰, ha sido un tema puesto en mesa del debate, ya que desde su implementación, este espacio educativo ha experimentado numerosas transformaciones, y como consecuencia dificultades para fijar su finalidad, dado que la segunda enseñanza*, responde a requerimientos políticos y económicos de un contexto determinado, transformándola en un espacio particularmente complejo. Sin embargo, a pesar de las reformas por las que se ha tenido que someter y las redefiniciones de su función, es en 1993 cuando se declara la educación secundaria:

Componente fundamental y etapa de cierre de la educación básica obligatoria. Mediante ella la sociedad mexicana brinda a todos los habitantes de este país oportunidades formales para adquirir y desarrollar los conocimientos, las habilidades, los valores y las competencias básicas para seguir aprendiendo a lo largo de su vida; enfrentar los retos que impone una sociedad en permanente cambio, y desempeñarse de manera activa y responsable como miembros de su comunidad y ciudadanos de México y del mundo⁵¹.

En la Nueva Ley Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de julio de 1993, denominada Ley General de Educación, en el artículo 4º, la obligatoriedad de este nivel educativo se hace un deber para todo ciudadano mexicano, pues establece que “Todos los habitantes del país deben cursar la educación preescolar, la primaria y la secundaria”.⁵²

⁵⁰ La escuela secundaria fue creada oficialmente en 1915, “[...] la Ley de Educación popular del Estado –fruto del Congreso Pedagógico de Veracruz, Jalapa, celebrado en 1915- normaba la educación secundaria y la desligaba de la preparatoria destinada a estudios profesionales” (SANTOS: *apud*, PARGA ROMERO, 2008: 100).

*A este nivel de educación, también se le conoce como: segunda enseñanza, educación secundaria, enseñanza media, estudios medios o enseñanza secundaria.

⁵¹ Secretaría de Educación Pública. **Plan de Estudios 2006**, SEP: México: 2006: 5

⁵² Gobierno de la República. Cámara de diputados. **Ley General de Educación**, México: 1993

Ante los requerimientos de una sociedad en constante cambio, que demanda la adquisición de nuevos conocimientos, habilidades, valores y actitudes en sus ciudadanos, la Secretaría de Educación Pública (SEP) durante el sexenio del entonces presidente de México Vicente Fox Quesada elaboró un proyecto dirigido a la renovación del sistema educativo nacional, el cual se denominó: Programa Nacional de Educación 2001-2006. Este programa, conforme al artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos se comprometió a ofrecer, entre otras cosas: “Una educación democrática, nacional, intercultural, laica y obligatoria que favorezca el desarrollo del individuo y de su comunidad, así como el sentido de pertenencia a una nación multicultural y plurilingüe, y la conciencia de solidaridad internacional de los educandos.”⁵³

El compromiso que representa que la segunda enseñanza sea obligatoria, hace que el Estado adquiera la responsabilidad de impartir este nivel educativo a todos los habitantes del territorio mexicano, creando la oportunidad de que los ciudadanos en edad escolar para este nivel (12 a 15 años) puedan continuar con su educación formal; con el propósito de que a través de ésta desarrollen los conocimientos, habilidades y competencias necesarias para insertarse en el campo laboral. Por lo tanto, “La educación secundaria asegurará a los adolescentes la adquisición de herramientas para aprender a lo largo de toda su vida”⁵⁴.

Finalmente, es importante señalar, que el hecho de que en 1993 se haya declarado obligatoria y parte fundamental de la educación básica; la escuela secundaria actualmente tiene muchos retos por cumplir, aunque se ha logrado un avance significativo con respecto a su identidad, existe evidencia de que hay poca vinculación de este nivel con los que le anteceden (preescolar y primaria); si se pretende que estos tres niveles sean parte de un sola etapa de formación, se deben articular tareas afines como: “Propósitos comunes, prácticas pedagógicas congruentes, así como formas de organización y de relación interna que contribuyan al desarrollo de los estudiantes y a su

⁵³ *Ibíd.* **Plan de Estudios.** 2006:7

⁵⁴ *Ibíd.* p.8

formación como ciudadanos democráticos”⁵⁵. Por tal motivo, la nueva reforma curricular, propone articular aprendizajes de la educación primaria para dar continuidad y coherencia; intentando lograr un perfil de egreso común para la educación básica obligatoria.

2.1.2 Los retos del actual Plan de Estudios 2006.

Actualmente vivimos en un país en continua transformación, provocando cambios acelerados en todas las esferas de la sociedad (económico, demográfico, político y social) añadiendo a estos el uso de nuevas tecnologías de información y comunicación (TIC); aspectos que de una u otra forma se van introduciendo a la institución escolar, lo cual ocasiona la necesidad de realizar una reflexión acerca de los cambios requeridos que se deben aplicar en los establecimientos escolares, a fin de que puedan responder a las necesidades imperantes de la sociedad actual.

Esta reflexión estará orientada a considerar qué educación deseamos impartir y qué tipo de ciudadano se quiere formar. Por tanto, el reto que representa para la educación básica responder a los requerimientos de una sociedad en constante cambio, dependerá de las acciones que se lleven a cabo y esto, entre otras cosas, representa realizar una revisión continua a planes y programas de estudio, con el propósito de evaluar permanentemente la efectividad de los mismos.

El actual plan de estudios 2006, tiene muchos retos por cumplir, debido a los requerimientos sociales mencionados en líneas arriba. Entre los principales desafíos que tiene la educación secundaria destacan:

Elevar la calidad de los aprendizajes, así como atender con equidad a los alumnos durante su permanencia en la escuela y asegurar el logro de los propósitos formativos plasmados en el currículo nacional. [Añadiendo]...el compromiso de impulsar una reforma de la educación secundaria que

⁵⁵ Ídem.

incluyera, además de una renovación del plan y de los programas de estudio, el apoyo permanente y sistemático a la profesionalización de los maestros y directivos del nivel, el mejoramiento de la infraestructura y del equipamiento escolar, así como el impulso a nuevas formas de organización y gestión que fortalecieran a la escuela como centro de las decisiones y acciones del sistema educativo.⁵⁶

En el proyecto para la renovación del nuevo Plan de Estudios 2006, se convocó a maestros/as y directivos de toda la República mexicana a colaborar en su construcción, con esta acción se propone que haya una participación social en su ejecución. Para que el nuevo currículo escolar, logre los alcances esperados, se instalaron Consejos Consultivos Interinstitucionales, los cuales están conformados por especialistas en docencia de diferentes instituciones educativas e investigadores expertos en los contenidos de los Programas de Estudio de las diferentes asignaturas, así como de personal responsable en educación básica. Por lo tanto “El funcionamiento de los Consejos en la evaluación permanente del plan y de los Programas de Estudio y de sus resultados permitirá atender con oportunidad las necesidades formativas de los ciudadanos, así como fortalecer en las escuelas la cultura de la evaluación y de la rendición de cuentas”.⁵⁷

La Secretaria de Educación admite que el currículo es parte fundamental para el mejoramiento de la calidad educativa, sin embargo; reconoce que la planeación de un nuevo Plan de Estudios, es solo un primer paso. Por ello, para que sea efectivo, ésta Secretaria en apoyo con las autoridades estatales un esfuerzo para brindar asistencia a las instituciones escolares con el fin de que se logre los objetivos preestablecidos, además de efectuar:

Las condiciones necesarias para realizar la tarea que tienen encomendada y que constituye la razón de ser de la educación secundaria: asegurar que los jóvenes logren y consoliden las competencias básicas para actuar de manera responsable consigo mismos, con la naturaleza y con la comunidad de la que

⁵⁶ ibíd. p.5

⁵⁷ ibíd. p.6

forman parte, y que participen activamente en la construcción de una sociedad más justa, más libre y democrática”⁵⁸

2.1.3 El enfoque de Competencias del Plan de Estudios 2006.

En este apartado el propósito es exponer la importancia que tiene en el nuevo Plan de Estudios de la educación secundaria el enfoque de competencias, puesto que la situación actual conduce a la necesidad de adquirir nuevos conocimientos y habilidades que coadyuven al mejoramiento de la manera de vivir y convivir, en un mundo que exige más que el dominio de un saber, un saber hacer. Ante esta afirmación es necesario aclarar que se entiende por competencias. De acuerdo con el Plan de Estudios:

Una competencia implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias del impacto de ese hacer (valores y actitudes). En otras palabras, la manifestación de una competencia revela la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en un contexto dado⁵⁹.

Es importante destacar que “Las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran, orquestan tales recursos”⁶⁰. En el momento que un hombre o mujer haga uso de estos recursos de forma integrada, se reconocerá que ha adquirido la competencia. Cuando se tiene un saber (conocimiento) sin ser capaz de llevarlo a un problema práctico se puede afirmar que la competencia no fue adquirida.

Es por ello que la nueva reforma educativa ha planteado la necesidad de incorporar el desarrollo de competencias como propósito principal en la educación de los/las estudiantes y ello implica la participación de cada una de las asignaturas para el logro de dicho objetivo.

⁵⁸ Ídem.

⁵⁹ *ibíd.* p.11

⁶⁰ PERRENOUD, Philippe. **Diez nuevas competencias para enseñar**, ed. Colofón: Grao: España: 2007:11

Las competencias que se espera adquiera el estudiante de educación básica al término de su paso por la secundaria son las siguientes:

La primera consiste en que el/la alumno/a egresado/a de educación secundaria, obtenga las competencias para un *aprendizaje permanente*. Esta competencia refiere a que el educando continúe aprendiendo a lo largo de toda su vida, de modo que el sujeto se logre responsabilizar y encaminar su propio aprendizaje; además que adquiera la habilidad de incorporarse a la cultura escrita y matemática; asimismo que tenga la posibilidad de integrar los distintos conocimientos del campo cultural, científico y tecnológico, con el fin de comprender su realidad.

La segunda hace referencia al *uso que el educando le dará a la información*. Tal como: la habilidad de indagar, valorar esa indagación, y una vez teniendo los resultados de la evaluación, estructurar la información, de modo que “El pensar, reflexionar, argumentar y expresar juicios críticos; analizar, sintetizar y utilizar información; el conocimiento y manejo de distintas lógicas de construcción del conocimiento en diversas disciplinas y en los distintos ámbitos culturales”.⁶¹

Una tercera competencia, es aquella que se refiere a la habilidad de *controlar situaciones*. Como ejemplo, está la relacionada con la destreza de organizar y planear proyectos de vida, teniendo en cuenta la cantidad de factores que intervienen en su realización, mismos que son de tipo socio-económico, cultural, ambiental, académico y por último el aspecto afectivo; asimismo que haya la disposición para ejecutarlos, de modo que el individuo regule el tiempo necesario y, realizar los cambios que se requieran, teniendo el compromiso de hacer frente a las consecuencias que se manifiesten por las decisiones tomadas, responsabilizándose de los riesgos que implican y enfrentar la incertidumbre; al mismo tiempo tener las herramientas necesarias para encarar los problemas que se presenten y proponer alternativas de

⁶¹ *Ibíd.* **Plan de Estudios**. 2006:11-12

solución; aunado a esto, poseer las competencia afectiva para la superación de problemas no resueltos, tales como el manejo de la frustración y la desilusión.

La cuarta competencia otorga importancia a las relaciones humanas. Dado que en una sociedad con diferentes expresiones interculturales, es necesaria la incorporación de *competencias para la convivencia*, y no solo refiriéndonos a las relaciones interpersonales, sino también las vinculadas con la preservación de la naturaleza. Esta implica “Comunicarse con eficacia; trabajar en equipo; tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; manejar armónicamente las relaciones personales y emocionales; desarrollar la identidad personal; reconocer y valorar los elementos de la diversidad étnica, cultural y lingüística que caracterizan a nuestro país”⁶²

La quinta y última competencia está relacionada con posibilitar *el desarrollo del sujeto para la vida en sociedad*. Esta implica la capacidad para elegir y ejecutar con juicio crítico toda la red de valores, normas sociales y culturales que tienen lugar en un contexto determinado y, al realizar la reflexión de estos factores, ejercer actos que promuevan el bienestar de la sociedad, tales como: la libertad, la tolerancia, el derecho a la democracia, el respeto a la paz, a las garantías individuales, a la interculturalidad y diversidad sociocultural y; asimismo participar tomando en cuenta el mecanismo de trabajo que tienen lugar en la sociedad y en sus diferentes espacios, considerando el impacto social que implica el uso de la tecnología. Por el contrario se busca abatir prácticas discriminatorias y racistas, fomentando en el individuo, el sentido de pertenencia cultural y nacional.

⁶² *Ibíd.* p. 12

2.1.4 Las nuevas características del Plan de Estudios de Educación Secundaria

El nuevo Plan de Estudios 2006 de la educación secundaria, posee nuevas características debido a la urgencia de responder a los cambios sociales y uno de ellos, es el acelerado crecimiento demográfico de la población adolescente y juvenil, estimándose que en los próximos años el censo poblacional aumentará, teniendo por primera vez en la historia de nuestro país, el mayor número de habitantes jóvenes.

Actualmente, la mayoría de los adolescentes y jóvenes cuentan, entre otras cosas:

Con niveles de escolaridad superiores a los de sus padres, están más familiarizados con las nuevas tecnologías, disponen de mayor información sobre diferentes aspectos de la vida, así como sobre la realidad en que viven. Al mismo tiempo, los jóvenes del siglo XXI enfrentan nuevos problemas, algunos asociados con la complejidad de los procesos de modernización y otros derivados de la acentuada desigualdad socioeconómica que caracteriza al país, y que han dado lugar a que muchos de ellos permanezcan en situación de marginación⁶³.

Sin embargo, aunque los jóvenes en la actualidad poseen mayor información de diversos temas, y cuentan con un nivel de estudios superior en comparación con generaciones anteriores, la experiencia de la etapa adolescente varía inmensamente por diversos factores como el nivel socioeconómico, el género, la cultura y -aunado a esto-, cada generación está marcada por particularidades que la distinguen de otras. Por lo tanto:

Aunque los jóvenes que asisten a la escuela secundaria comparten la pertenencia a un mismo grupo de edad [...] constituyen un segmento poblacional profundamente heterogéneo en tanto enfrentan distintas condiciones y oportunidades de desarrollo personal y comunitario. El reconocimiento de esta realidad es un punto de partida para cualquier

⁶³ *Ibíd.* p. 13

propuesta de renovación de la educación secundaria, en la búsqueda por hacer efectiva la obligatoriedad de este nivel⁶⁴.

En la reforma curricular 2006 tomar en consideración los diferentes aspectos que intervienen en la experiencia de ser adolescente, fue el punto de partida en su elaboración; así pues, la propuesta del nuevo currículo se define como un proyecto “único y nacional”, que tiene como fin reconocer y abarcar las diferentes realidades de los jóvenes, poniendo énfasis en sus necesidades e intereses, de modo que todos ellos obtengan las mismas oportunidades para su desarrollo personal.

Hay que destacar que si el nuevo currículo se considera “único y nacional”, en su reciente reforma pone un mayor énfasis en la enseñanza de la interculturalidad, su fin es: “Reforzar el sentido de pertenencia e identidad social y cultural de los alumnos, así como tomar en cuenta la gran diversidad social y cultural que caracteriza a nuestro país y a otras regiones del mundo”.⁶⁵

Para que el nuevo Plan de Estudios obtenga los alcances esperados, se propone una nueva organización en los establecimientos escolares, fomentando ambientes colaborativos de trabajo en todas sus asignaturas. La propuesta está orientada a que cada una de las materias promueva una educación integral, evitando aprendizajes aislados, de modo que cada uno de los profesores intercambie información con otros colegas, realizando proyectos didácticos compartidos, encaminados a la transformación de la convivencia entre maestros y alumnos.

En cada una de las asignaturas del nuevo Plan de Estudios, en la selección de los contenidos se tomaron en cuenta aquellos que son fundamentales para la correcta comprensión de la materia. Entre las principales consideraciones para realizar la selección de temas, tenemos las siguientes:

La forma en que la disciplina ha construido el conocimiento; cuáles son los conceptos fundamentales que permiten entenderla como un saber social y

⁶⁴ Ídem

⁶⁵ *Ibíd.* p. 19

culturalmente construido; cuáles de ellos se pueden aprender en la escuela secundaria; cuáles son los más relevantes tanto para las necesidades de formación y los intereses de los alumnos como para favorecer la construcción de competencias y, finalmente, cómo incluir en el estudio de cada asignatura los diferentes contextos socioculturales (mundial, nacional, regional y local).⁶⁶

Debido a que se vive en un mundo cada vez más complejo, donde es menester el aprendizaje de nuevos conocimientos y habilidades en temas como: educación ambiental, formación en valores, educación sexual y equidad de género. La Secretaría de Educación se ha propuesto añadir estos contenidos al nuevo Plan de Estudios. La integración de todos ellos está relacionada con la urgencia de crear en el educando una relación de respeto con la naturaleza, así como fomentar ambientes de convivencia entre los seres humanos a través de valores, sin hacer distinción de género. La incorporación de estos temas serán considerados “contenidos transversales”, pues estarán presentes en más de una asignatura.

A continuación indicaré en qué consiste cada uno de estos temas:

Educación ambiental: Con el cambio vertiginoso que se vive actualmente, y con el surgimiento de nuevas tecnologías de información y comunicación (TIC), la necesidad de formar en los/as alumnos/as el respeto por la naturaleza es imprescindible; pues la relación que el ser humano mantiene con el ambiente “Está determinada por aspectos físicos, químicos, biológicos y geográficos, así como por factores sociales, económicos y culturales susceptibles de tener un efecto directo o indirecto, inmediato o a largo plazo sobre los seres vivos y las actividades humanas”.⁶⁷

Es por ello, que la institución escolar debe promover en los educandos competencias que contribuyan a la conservación del ambiente, de modo que se logre crear en el/la adolescente la necesidad del cuidado y respeto por su mundo, colaborando con su comunidad en la prevención de problemas

⁶⁶ *Ibíd.* p. 20.

⁶⁷ *Ibíd.* p. 21.

ambientales; considerando que sus acciones tendrán un impacto ya sea para el presente o para futuras generaciones.

La formación en valores: En el artículo tercero de la constitución se ponen de manifiesto los valores que se espera alcance a adquirir el ciudadano mexicano, y estos son: “La libertad, la igualdad, la solidaridad, la justicia, el aprecio y el respeto a la vida, a la diversidad cultural y a la dignidad de las personas”⁶⁸.

En la escuela existe la posibilidad de desarrollar estos valores, pues el trato cotidiano entre los actores educativos: alumnos/as, docentes, director, personal de apoyo y padres de familia, contribuyen a que se pongan en práctica actitudes que propician ambientes de convivencia. No obstante, la institución escolar debe considerar que

Estas interacciones cotidianas moldean un clima de trabajo y de convivencia en cuyo seno se manifiestan valores y actitudes explícita o implícitamente. Por ello, los profesores, el personal de apoyo y las autoridades de la escuela secundaria, requieren poner especial atención al conjunto de prácticas que de manera regular dan forma a la convivencia escolar.⁶⁹

Algunas de estas prácticas se pueden ver en diferentes situaciones; como ejemplo tenemos el manejo para resolver conflictos en las relaciones entre compañeros/as, el/la alumno/a con el/la maestro/a o viceversa, así como con el resto de actores que se encuentran dentro de la escuela.

Educación sexual y equidad de género: La escuela ofrece la oportunidad de que el/la adolescente tenga la experiencia de convivir con otros jóvenes de su edad, tanto con hombres y mujeres, lo que les ayuda a desarrollar sus habilidades para desenvolverse con mayor eficacia en su relación con los demás.

⁶⁸ *Ibíd.* p. 23

⁶⁹ *Ibíd.* p. 22.

Desde esta perspectiva, la educación sexual que se impulsa en la escuela secundaria parte de una concepción amplia de la sexualidad, donde quedan comprendidas las dimensiones de afecto, género, reproducción y disfrute; las actitudes de aprecio y respeto por uno mismo y por los demás; el manejo de información veraz y confiable para la prevención de enfermedades de transmisión sexual, embarazos tempranos y situaciones de violencia⁷⁰.

Abordar este tema en la escuela secundaria es de suma importancia, ya que considerando que la adolescencia es una etapa de cambios y no solo físicos sino también psicológicos, el manejo de este contenido será indispensable para el desarrollo y bienestar de los jóvenes. Por ello, es fundamental que los/as profesores/as estén versados sobre estos temas, para que puedan ayudar oportunamente a los/as alumnos/as en las dudas que presenten.

Dentro del estudio de la sexualidad humana, surge también el interés por el tema de la perspectiva de género; la reflexión sobre este asunto está orientada a considerar las relaciones que tienen lugar entre los hombres y las mujeres. “El género es un componente importante de la educación sexual que refiere a las ideas, las valoraciones y los sentimientos desarrollados hacia la sexualidad, y a partir del cual los/as estudiantes pueden distinguir y analizar cómo los estereotipos de género afectan sus posibilidades de desarrollo, afectividad y disfrute”⁷¹.

Considerando que estos temas son “contenidos transversales”, la educación sexual y la equidad de género se abordarán en más de una materia, en asignaturas como Ciencias I y Formación Cívica y Ética I y II.

En definitiva, en la escuela, las experiencias de interacción entre alumnos y alumnas, la relación que el/la profesor/ra mantiene con los y las adolescentes, la forma que cómo se solucionan los conflictos, las conductas que se sancionan, las oportunidades que se ofrecen a cada uno de ellos; son la ocasión para reflexionar y valorar las actitudes que se van formando en los

⁷⁰ *Ibíd.* p. 23.

⁷¹ *Ídem.*

educando por el paso de la educación secundaria y su influencia en la formación de estereotipos y expectativas de género.

Para finalizar con este apartado, en el nuevo plan curricular se plantea la necesidad de emplear las tecnologías de la información y comunicación (TIC), como medio didáctico y pedagógico en la enseñanza. Es conveniente aclarar que las TIC no son únicamente las referidas a medios computacionales, sino también de otro alcance como la televisión, el cine, radio, etc., de modo que la utilización de estas herramientas, contribuyan a alcanzar los fines educativos.

Frecuentemente, en la actualidad se ha interpretado que las TIC pueden remplazar al profesor. Sin embargo

Pensar que la tecnología puede sustituir al docente, [...], o suponer que su sola presencia mejorará la calidad de la educación. [...] puede tener consecuencias en la aplicación y el uso de las TIC en el aula, [...] Para que las TIC incidan de manera favorable en el aprendizaje, su aplicación debe promover la interacción de los alumnos, entre sí y con el profesor, durante la realización de las actividades didácticas⁷².

Caso contrario es cuando se demerita el uso de las TIC en el aula; esto sucede cuando la tecnología no tiene parte significativa en el proceso de enseñanza. Es por ello que las diferentes asignaturas del plan curricular deben fomentar el uso racional de las herramientas tecnológicas, seleccionando los programas que sean más apropiados que contribuyan al aprendizaje de los conocimientos.

Por último, el manejo de las TIC contribuye a que los/as alumnos/as, tengan la posibilidad de manejar información, ordenarla y compartirla, por medio de herramientas tecnológicas como mensajes electrónicos y de esta manera tener la oportunidad de integrar los conocimientos adquiridos a las diferentes asignaturas que ofrece la educación secundaria.

⁷² *Ibíd.* p. 25

2.1.5 Mapa curricular de la Educación Secundaria.

En el nuevo Plan de Estudios de la educación secundaria existe nuevas orientaciones en su mapa curricular, y una de ellas es la reducción de asignaturas por grado, ya que en planes anteriores había más de 10 materias por año, lo que representaba una carga de trabajo para los/las estudiantes, pues tenían que cumplir con todas las tareas solicitadas por cada disciplina y adaptarse a diferentes estilos de trabajo de sus profesores/as, lo que se traducía en bajo rendimiento académico; asimismo, los docentes por la gran cantidad de horas que debían cubrir, tenían dificultad para organizar su plan de trabajo y, aunado a esto, dedicarse a la revisión de tareas de sus alumnos/as, lo que ocasionaba un problema para relacionarse con ellos y proyectar trabajos compartidos con otras disciplinas. De modo que en la nueva reforma curricular se pretende que, a través de la disminución de asignaturas haya la posibilidad de optimizar la comunicación entre el/la maestro/a y el educando, así como fomentar la vinculación de materias con los denominados “contenidos transversales”. Sin embargo, es importante señalar que en el actual currículo escolar la jornada escolar tendrá un total de 35 horas, y la duración de sesión por cada clase será aproximadamente de 50 minutos.

A continuación anexaré el mapa curricular de la escuela secundaria, tomado del Plan de Estudios 2006. No obstante, es importante subrayar que existen asignaturas y contenidos comunes para los tres grados, tales como: Español, Matemáticas, el aprendizaje de una lengua extranjera, tecnología y artes (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales).

Con respecto a la asignatura “Tecnología” el número de horas será ilimitada para la modalidad de educación secundaria técnica, esto es, con el propósito de cumplir con los ideales pedagógicos que la caracterizan.

Dentro del nuevo plan curricular, únicamente para el primer grado de secundaria se impartirá la enseñanza de “asignatura estatal”. El propósito de ésta es ofrecer:

Oportunidades para integrar y aplicar aprendizajes del entorno social y natural de los estudiantes; reforzar, articular y apoyar el desarrollo de proyectos transversales derivados del currículo; fortalecer contenidos específicos, e impulsar el trabajo en relación con situaciones y problemas particulares de la región de donde viven.⁷³

En la estructuración del programa de “Asignatura Estatal”, cada entidad tendrá la oportunidad de desarrollarlo de acuerdo con las necesidades de sus estudiantes, sin embargo deberá estar orientado a las finalidades educativas del sistema educativo nacional.

Finalmente se ofrecerá “Orientación y Tutoría”, con la intención de brindar ayuda a los/as estudiantes; su función será de acompañamiento en su paso por la educación secundaria, de modo que el tutor/a tendrá el propósito de conocer las necesidades e intereses de sus alumnos/as; orientarlos en la planeación de su proyecto de vida, asimismo, en coparticipación con los/as maestros/as de cada grupo, definirán los contenidos que pueden ser impartidos en este espacio. Sin embargo, hay que destacar que no debe tomarse como una asignatura más, su duración será de una hora a la semana para cada uno de los tres grados. Al igual que la “Asignatura Estatal”, cada Entidad podrá organizar las actividades que crean conveniente. Todo esto, dentro de los lineamientos del sistema educativo nacional.

⁷³ *Ibíd.* p. 31

Mapa curricular

Primer grado	Horas	Segundo grado	Horas	Tercer grado	Horas
Español I	5	Español II	5	Español III	5
Matemáticas I	5	Matemáticas II	5	Matemáticas III	5
Ciencias I (énfasis en Biología)	6	Ciencias II (énfasis en Física)	6	Ciencias III (énfasis en Química)	6
Geografía de México y el Mundo	5	Historia I	4	Historia II	4
		Formación Cívica y Ética I	4	Formación Cívica y Ética II	4
Lengua Extranjera I	3	Lengua Extranjera II	3	Lengua Extranjera III	3
Educación Física I	2	Educación Física II	2	Educación Física III	2
Tecnología I	3	Tecnología II	3	Tecnología III	3
Artes (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)	2	Artes (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)	2	Artes (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)	2
Asignatura Estatal	3				
Orientación y Tutoría	1	Orientación y Tutoría	1	Orientación y Tutoría	1
Total	35		35		35

Fuente: Plan de Estudios 2006. Educación Secundaria.

2.2 El programa de la asignatura Formación Cívica y Ética.

2.2.1 Los propósitos de la asignatura Formación Cívica y Ética en la educación secundaria.

En el programa de la asignatura Formación Cívica y Ética están plasmados los propósitos que se pretende los alumnos y alumnas adquieran al concluir la educación secundaria, es decir, los conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Estos propósitos los podemos dividir en dos dimensiones, en primer lugar, aquellos relacionados con el desarrollo de capacidades para el mejoramiento de su persona, entre los que se encuentran:

- La comprensión del significado de la dignidad humana y de la libertad en sus distintas expresiones y ámbitos.
- El desarrollo de su capacidad para identificar medidas que fortalecen su calidad de vida [...] para anticipar y evaluar situaciones que ponen en riesgo su salud e integridad personal.
- La construcción de una imagen positiva de sí mismos: de sus características, historia, intereses, potencialidades y capacidades; aseguren el disfrute y cuidado de su persona
- La toma de decisiones responsables y el fortalecimiento de su integridad y su bienestar afectivo.⁷⁴

De manera que, podemos hallar que se pretende que el alumno y la alumna adquiera valores que contribuyan al aprecio de sí mismos(as), así como el desarrollo de competencias para la toma de decisiones en situaciones adversas. Enseguida daré a conocer los propósitos de la asignatura Formación Cívica y Ética para el desarrollo de capacidades para la vida en comunidad:

- Conozcan la importancia de los valores y derechos humanos [...] como referencias para la comprensión del mundo social y la conformación de una perspectiva ética; que expresen ésta en su acción cotidiana y sus relaciones con los demás.

⁷⁴ Secretaría de Educación Pública. **Formación Cívica y Ética, Programas de Estudio 2006**, SEP: México: 2006: 15-16

- Valoren a México como un país multicultural; identifiquen los rasgos que comparten con otras personas y grupos, y reconozcan a la pluralidad y al respeto a la diversidad como principios fundamentales para una convivencia democrática en sociedades multiculturales.
- Desarrollen actitudes de rechazo ante acciones que violen los derechos de las personas; respeten los derechos de los demás; valoren su participación en asuntos de interés colectivo para la vida democrática y resuelvan conflictos de manera no violenta a través del diálogo y el establecimiento de acuerdos.
- Identifiquen las características de la democracia en un Estado de derecho; comprendan el sentido democrático de la división de poderes, el federalismo y el sistema de partidos; conozcan y asuman los principios que dan sustento a la democracia [...] comprendan los mecanismos y procedimientos de participación democrática, y reconozcan el apego a la legalidad como un componente imprescindible de la democracia que garantiza el respeto de los derechos humanos.⁷⁵

Los propósitos de la asignatura en la dimensión social, están encaminados a que el alumno y la alumna adquiera las competencias para la vida en comunidad tales como: el respeto a los derechos humanos, compromisos con la sociedad así como un mayor conocimiento sobre su país. De modo que, la materia de Formación Cívica y Ética pretende que el/la estudiante desarrolle competencias para el mejoramiento de su persona y la convivencia ciudadana.

2.2.2 El enfoque de Competencias de la asignatura Formación Cívica y Ética.

Como se ha revisado en el apartado anterior, en los propósitos de la asignatura Formación Cívica y Ética esta patente la necesidad del aprendizaje y la puesta en práctica de “competencias cívicas y éticas”. Del mismo modo, ya hemos visto que las competencias es la *movilización de saberes*, tanto en situaciones cotidianas de la vida como en aquellas que se requiere la aplicación de conocimientos específicos.

⁷⁵ Ídem.

En el programa de la asignatura Formación Cívica y Ética están plasmadas ocho competencias, en las cuales “Se busca estimular el desarrollo de competencias relativas al desenvolvimiento personal, ético y ciudadano de los estudiantes [...] desde la educación primaria”⁷⁶.

A continuación daré a conocer las ocho competencias. Las primeras cinco corresponden al ámbito individual, mientras que las tres restantes aluden a aspectos relacionados con la esfera social.

1. *Conocimiento y cuidado de sí mismo*: Esta competencia alude al reconocimiento de cada individuo de sus características como persona, es decir, los aspectos fisonómicos, emocionales e intelectuales que lo sitúa como un ser humano único e irrepetible. “Este conocimiento de las necesidades, potencialidades y aspiraciones personales se desarrolla a la par que el reconocimiento y la valoración de los otros”.⁷⁷
2. *Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad*: Reside en regularse por sí mismo, es decir, regular voluntariamente su propio comportamiento, tomando como base el autoconocimiento, considerando que las acciones que realice tendrá posiblemente alguna consecuencia en los otros. Asimismo se busca que el individuo de manera autónoma y responsable haga uso de su libertad, esto es, “La capacidad de discernimiento de intereses y motivaciones personales respecto de los demás”.⁷⁸
3. *Respeto y valoración de la diversidad*: Consiste en reconocer componentes de la diversidad individual y cultural, estimándose como persona en sus relaciones diarias con otros/as. Asimismo se preocupa por el bienestar de los demás, apreciando las diferencias, tales como: “La edad, el sexo, la religión, la fisonomía, las costumbres, las tradiciones, las formas de pensar, los gustos, la lengua y los valores

⁷⁶ *Ibíd.* p. 10

⁷⁷ *Ídem.*

⁷⁸ *Ídem*

personales y culturales”.⁷⁹ Procurando no incurrir en prácticas discriminatorias.

4. *Sentido de pertenencia a la comunidad, a la nación y a la humanidad:* Se refiere a la identificación de cada individuo con su grupo. Adquiere elementos que lo conforman como son: el lenguaje, los símbolos patrios, los valores, y los asume como propios y, de esta forma buscar la participación de las personas “En el mejoramiento del ambiente social y natural, interesarse en las situación económica del país, cuestionar la indiferencia antes situaciones de injusticia y solidarizarse con grupos de diferentes latitudes y contextos”.⁸⁰
5. *Manejo y resolución de conflictos:* Consiste fundamentalmente en la oposición o discrepancia que se lleva a cabo entre dos o más personas motivado por desacuerdos de diversos tipos como son: ideológicos, axiológicos o de intereses, los cuales dañan la relación entre los individuos. No obstante es en los conflictos donde se halla la oportunidad de desarrollar la empatía y la capacidad de diálogo. Asimismo al reflexionar sobre el conflicto, el individuo puede encontrar formas creativas para la resolución no violenta de discordias.
6. *Participación social y política:* La participación consiste en actos realizados por el individuo, en los cuales se busca el bienestar de la sociedad, país o la humanidad. Estas acciones son guiadas por los aparatos constituidos en leyes para tomar parte en los asuntos que puedan perjudicar a la sociedad en su totalidad. Para el desarrollo de una vida democrática es imprescindible la participación de los sujetos. Asimismo es importante que los educandos “Desarrollen disposiciones para tomar acuerdos con los demás,... comunicar con eficacia sus juicios y perspectivas sobre problemas que afectan a la colectividad, y

⁷⁹ *Ibíd.* Secretaría de Educación Pública. **Formación Cívica y Ética, Programas de Estudio 2006**, SEP: México: 2006: 11

⁸⁰ *Ídem*

formular propuestas y peticiones a personas o instituciones sociales y políticas.”⁸¹

7. *Apego a la legalidad y sentido a la justicia:* El apego a la legalidad alude a la identificación, consideración y ejecución de leyes, las cuales deben ser ejercidas por todos los individuos de una comunidad. Asimismo, su ejercicio se halla fuertemente relacionado con el sentido de la justicia, al tener en cuenta que todos los seres humanos son iguales ante la ley y que nadie puede estar por encima de esta.

8. *Comprensión y aprecio por la democracia:* La democracia es definida en el programa de la asignatura desde dos perspectivas. La primera sugiere a la forma de gobierno de un país, (los ciudadanos, a través de diferentes instituciones expresan su voluntad, por ejemplo, en la elección de sus representantes). La segunda se refiere a la manera en como el individuo se comporta y alterna con los demás en su vida cotidiana, donde se manifiesta la tolerancia y el respeto.

De modo que la comprensión y aprecio por la democracia supone que los/as estudiantes tomen parte en trabajos de equipo; “Expresen...ideas de manera respetuosa y consideren los puntos de vista de los demás; colaboren en acciones colectivas para mejorar la organización y el funcionamiento del grupo; lleven a cabo, de manera responsable y eficiente, las tareas asignadas, y participen en la resolución de conflictos”.⁸²

De manera que, las competencias descritas en el programa de la asignatura Formación Cívica y Ética pretenden que los/as alumnos/as adquieran capacidades para el desarrollo de su vida personal, social y ética. La equidad de género se halla expresada en la competencia *Respeto y valoración de la diversidad*. No obstante como veremos más adelante, la igualdad entre

⁸¹ Ídem.

⁸² *Ibíd.* p. 12

hombres y mujeres será abordado en más de una ocasión en los contenidos de la materia.

2.2.3 Los contenidos de la asignatura.

Como se ha indicado, la asignatura Formación Cívica y Ética comprende dos cursos: Formación Cívica y Ética I y II. La selección de los contenidos fue realizada considerando los propósitos y competencias que se espera el/la estudiante adquiera en la segunda enseñanza, los cuales avanzan de manera paulatina de la esfera individual a la esfera social. Con el objetivo de garantizar la adquisición y el equilibrio de las competencias cívicas y éticas, los temas comprenden tres ejes, los cuales están diseñados para su continua articulación: formación para la vida, formación ciudadana y formación ética:

- Formación ética: implica la reflexión sobre los criterios y principios que subyacen tras las decisiones y acciones personales; reflexión que es fundamental para el desarrollo de los valores y actitudes que contribuyen al fortalecimiento de un orden social incluyente –cimentado en el respeto a la dignidad de las personas– y a la convivencia democrática.
- Formación para la vida: constituye la vertiente individual de la reflexión ética. Mediante ésta, los alumnos que se conocen a sí mismos y se valoran, adquieren conciencia de sus intereses y sentimientos al tomar decisiones, lo que les permite encarar adecuadamente los problemas de la vida diaria y, así, preservar su integridad personal.
- Formación ciudadana: representa la vertiente social de la formación ética que promueve la identificación y el análisis de condiciones favorables para el desarrollo humano en sociedades complejas, heterogéneas y multiculturales, mediante el conocimiento, el ejercicio y la defensa de los derechos, la participación activa y responsable en los colectivos de los que se forma parte, y la formulación argumentada de juicios y posturas ante asuntos públicos.⁸³

A continuación presento un cuadro con los contenidos de la asignatura Formación Cívica y Ética en cada uno de los cursos:

⁸³ Dirección General de Desarrollo Curricular. **Reforma de la Educación Secundaria. Fundamentación Curricular. Formación Cívica y Ética.** .SEP: México: 2006:17

FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA I	FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA II
<p>Bloque temático 1.</p> <p><i>La Formación Cívica y Ética en el desarrollo social y personal</i></p> <p>1.1. Qué es la Formación Cívica y Ética y para qué nos sirve.</p> <p>1.2. La dimensión moral de la vida humana.</p> <p>1.3. Reglas y normas en la vida cotidiana.</p> <p>1.4. La moral se construye con los demás</p>	<p>Bloque temático 1.</p> <p><i>Los retos del desarrollo personal y social</i></p> <p>1.1. Individuos y grupos en un espacio compartido.</p> <p>1.2. Aprender a tomar decisiones de manera informada y apegada a principios legales y éticos.</p> <p>1.3. Condiciones y garantías para un desarrollo personal y social pleno.</p>
<p>Bloque temático 2.</p> <p><i>Los adolescentes y sus contextos de convivencia</i></p> <p>2.1. El significado de ser adolescente en la actualidad.</p> <p>2.2. Identificación y pertenencia con personas y grupos.</p> <p>2.3. Aprendiendo a valorar la diversidad: respeto, solidaridad y equidad.</p> <p>2.4. Los adolescentes ante situaciones que enfrentan en los ámbitos donde participan.</p>	<p>Bloque temático 2.</p> <p><i>Pensar, decidir y actuar para el futuro</i></p> <p>2.1. Ámbitos de reflexión y decisión sobre el futuro personal.</p> <p>2.2. Características de la ciudadanía democrática para un futuro colectivo.</p> <p>2.3. Compromisos de los adolescentes ante el futuro.</p>
<p>Bloque temático 3.</p> <p><i>La dimensión cívica y ética de la convivencia.</i></p> <p>3.1. El reto de aprender a convivir.</p> <p>3.2. Responsabilidades en la vida colectiva.</p> <p>3.3. Los valores como referencias de la reflexión y la acción moral.</p>	<p>Bloque temático 3.</p> <p><i>Identidad e interculturalidad para una ciudadanía democrática.</i></p> <p>3.1. La identidad personal como un proceso de construcción.</p> <p>3.2. Sentido de pertenencia a la nación.</p>

<p>Bloque temático 4.</p> <p><i>Principios y valores de la democracia.</i></p> <p>4.1. Los derechos humanos: criterios compartidos a los que aspira la humanidad.</p> <p>4.2. Principios, normas y procedimientos de la democracia como forma de vida.</p> <p>4.3. La democracia como forma de gobierno.</p>	<p>Bloque temático 4.</p> <p><i>Participación y ciudadanía democrática.</i></p> <p>4.1. La democracia como proceso histórico en las sociedades contemporáneas.</p> <p>4.2. Organización del Estado mexicano.</p> <p>4.3. Relación de la ciudadanía con la autoridad: la participación democrática.</p>
<p>Bloque temático 5.</p> <p><i>Hacia la identificación de compromisos éticos.</i></p> <p>Proyecto 1</p> <p>5.1. Compromisos con el entorno natural y social.</p> <p>Proyecto 2</p> <p>5.2. Características y condiciones para la equidad de género en el entorno próximo.</p> <p>Proyecto 3</p> <p>5.3. La escuela como comunidad democrática y espacio para la solución no violenta de conflictos.</p>	<p>Bloque temático 5.</p> <p><i>Hacia una ciudadanía informada, comprometida y participativa.</i></p> <p>Proyecto 1</p> <p>5.1. Los adolescentes y su relación con los medios de comunicación.</p> <p>Proyecto 2</p> <p>5.2. Los medios de comunicación: recursos para aprender.</p> <p>Proyecto 3</p> <p>5.3. Los adolescentes y su participación informada ante los medios.</p>

Fuente: Reforma de la Educación Secundaria. Fundamentación Curricular. Formación Cívica y Ética.

Como se observa, cada curso se compone de cinco bloques. Cada bloque está integrado por los tres ejes formativos citados anteriormente. Asimismo, los contenidos temáticos avanzan de manera paulatina del ámbito individual al ámbito social, lo que muestra que en el programa de la asignatura Formación Cívica y Ética se pretende que el educando adquiera las competencias cívicas y éticas para mejorar su manera de vivir y convivir.

Con respecto a la educación sexual y equidad de género, como contenido transversal se halla expresado en bloques como: *La adolescencia y sus contextos de convivencia* y *Hacia la identificación de compromisos éticos*, en el primer curso. En Formación Cívica y Ética II está presente en los siguientes bloques: *Pensar, decidir y actuar para el futuro* y *Hacia una ciudadanía informada, comprometida y participativa*. De modo que en el programa de la asignatura le otorgan relevancia como parte de una de las mayores demandas sociales y educativas, no obstante el en próximo capítulo se abordará cómo el profesorado entiende este término y cómo se práctica en el aula, mientras tanto en el siguiente apartado daré a conocer el perfil de egreso para el estudiantado de la Educación Secundaria.

2.3 El perfil deseado del egresado de Educación Secundaria.

El perfil deseado del estudiante de educación secundaria está orientado a que adquiera las competencias para la vida, las cuales contribuirán a que el adolescente logre adquirir las herramientas necesarias para enfrentar un mundo en constante cambio, que demanda hombres y mujeres capaces de solucionar problemas de tipo práctico, por ello, este perfil no sólo estará centrado únicamente en que el/la alumno/a consolide aspectos cognitivos, sino aquellos que “Desarrollen armónicamente todas las facultades del ser humano.”⁸⁴

Este perfil de egreso señalado en el párrafo anterior, supone una educación más humanista, enfatizada en la “formación de valores” y en la adquisición de conceptos que contribuyan a la convivencia social e identidad nacional. En el actual Plan de Estudios se espera que el estudiante adquiera y ponga en práctica conceptos como: Interculturalidad, multiculturalidad, democracia, respeto a la diversidad, a los derechos humanos, definiciones que sin lugar a dudas será necesario que el docente conozca y lleve a la práctica en su ejercicio diario como docente, lo que representa, entre otras cosas, crear

⁸⁴ Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

en el profesorado nuevas competencias encaminadas al mejoramiento de su profesión, para ello es menester que la Secretaria incorpore cursos de actualización o material de consulta con el propósito de hacer efectiva los ideales del currículo nacional, ya que de no tener en cuenta dichas medidas, lejos de consolidar y articular la educación básica obligatoria, no se logrará mejorar la calidad de los aprendizajes y menos la adquisición de competencias para la convivencia o para la vida en sociedad.



CAPITULO 3:

ESTUDIO DEL CASO DE LA ESCUELA SECUNDARIA DIURNA No. 284 "GUSTAVO CABRERA ACEVEDO".

"Generalmente se piensa que las mujeres nacen dulces, amables, delicadas y que los hombres tienen iniciativa, son valientes y agresivos; basta una rápida mirada para constatar que no todos/as son así. Podemos fácilmente encontrar chicos sensibles y chicas valientes, o mujeres violentas y hombres amables."
(Rosa Ma. González, et al)

3.1 Marco teórico-metodológico.

El presente capítulo tiene como propósito dar a conocer el estudio del caso de la escuela secundaria diurna No. 284 “Gustavo Cabrera Acevedo”. Para ello, daré inicio con la explicación del enfoque metodológico sobre el cual está sustentado este trabajo. Esta investigación puede considerarse un estudio de corte mixto puesto que este comprendió la aplicación de “...un proceso de recolección, análisis y vinculación de datos cuantitativos y cualitativos [...]”⁸⁵

Las investigaciones realizadas a través de procesos mixtos pueden ser desarrolladas por medio de diversos tipos de diseños. En el presente trabajo se utilizó el “modelo de dos etapas”, el cual consiste en que “Dentro de una investigación se aplica primero un enfoque y después el otro, de forma independiente [...], y en cada etapa se siguen las técnicas correspondientes a cada enfoque”⁸⁶

A continuación iniciaré con una breve explicación de los enfoques empleados en la investigación. El primero de ellos es de corte cualitativo en el cual se hizo la recolección de datos a través del uso de técnicas del método etnográfico,⁸⁷ entre las que se encuentran: la observación, la entrevista, cuestionarios o encuestas y la obtención de información en fuentes documentales. Estas técnicas mencionadas anteriormente son utilizadas con más frecuencia en la investigación social.

Una de las principales técnicas que caracteriza a este método de investigación en la recolección de datos, es la observación, puesto que uno de los objetivos de la etnografía es “Describir [...] creencias, valores, perspectivas, motivaciones. Trata de hacer todo esto desde dentro del grupo y desde dentro

⁸⁵ HERNANDEZ SAMPIERI, Roberto, FERNANDEZ COLLADO, Carlos y BAPTISTA LUCIO Pilar. **Metodología de la investigación**. McGraw-Hill: 2008:751

⁸⁶ *Ibíd.* p.759

⁸⁷ Existen diversas aproximaciones a la definición del término “Etnografía”. Peter Woods la define como la “Descripción de un modo de vida, de una raza o un grupo de individuos”. (WOODS: *apud*, SANDÍN ESTEBAN, Ma. Paz En SANDÍN ESTEBAN, Ma. Paz. **Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones**. McGraw-Hill: Madrid, 2003:154

de las perspectivas de los miembros que lo componen.”⁸⁸ De modo que el investigador debe hacer uso de estrategias que contribuyan a recolectar información relevante y para ello la observación juega un papel fundamental ya que “Sirve para obtener de los individuos sus definiciones de la realidad y los constructos que organizan su mundo”⁸⁹. El etnógrafo, describe y redacta lo más auténticamente posible la conducta y las interacciones entre los individuos en un diario de campo justo en el momento de ser percibidas o posterior a la situación observada, no dejando transcurrir demasiado tiempo después de está.

En la investigación etnográfica la observación se divide en dos categorías: observación participante y observación no participante. La primera está considerada como parte de los “métodos interactivos”, puesto que el investigador interactúa con los participantes, mientras que la segunda categoría —utilizada en este estudio— se halla en los “métodos no interactivos” ya que en esta la interacción con el grupo social a investigar es nula o limitada.

Es importante destacar que la observación participante y no participante contribuye para verificar la congruencia de los discursos del grupo social con lo que realmente hacen en su cotidianidad. No obstante, es necesario aclarar que la observación no es suficiente para la recolección de datos debido a que muchos fenómenos o situaciones pueden escapar al observador. Por ello, es recomendable hacer uso de otras técnicas para la obtención de información en una investigación. La entrevista como parte de las estrategias del método etnográfico ayuda a enriquecer el trabajo.

La entrevista es una técnica útil para corroborar información recolectada en la observación. El etnógrafo debe seleccionar con cuidado entre los participantes, “informantes clave”, los cuales posean “Conocimientos, status o destrezas comunicativas especiales [...] dispuestos a cooperar con el

⁸⁸ WOODS: *apud*, PÉREZ, Gloria. En: SAEZ CARRERAS, Juan (Coord.). **El educador social**, UNIVERSIDAD DE MURCIA: España, 1993:281

⁸⁹ GOETZ, J. P y LECOMPTE, Margaret Diane. **Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa**, Morata: España, 1988:126

investigador.”⁹⁰ El objetivo principal de la entrevista, tal como se indicó en el párrafo anterior es adquirir datos relevantes que difícilmente pueden obtenerse en una observación. Algunos autores exponen que el propósito de entrevistar en la investigación cualitativa es dar a conocer los constructos que los individuos hacen de su realidad y como explican su concepción del mundo. Por ello, es norma común entre los etnógrafos elegir aquellos individuos del grupo social que posean información imposible de obtener de otra forma.

Existen diversas maneras de llevar a cabo una entrevista. Si se pretende que las respuestas sean cuantificables y, además, lleven un orden preestablecido, la “entrevista estandarizada presecuencializada” es la más conveniente; su aplicación es oral y consiste en realizar las mismas preguntas en un mismo orden a los respondientes. Una segunda forma, es la llamada “entrevista estandarizada no presecuencializada” la cual, a diferencia de la anterior, las preguntas realizadas pueden variar en orden dependiendo de las respuestas suministradas por los participantes. La tercera y última es la denominada “entrevista no estandarizada.” Recibe este nombre, puesto que la información recabada no será cuantificada, también porque el cuestionario o guía del entrevistador no está de ningún modo prefijado y es de carácter informal.

Ahora bien, independiente de la forma en que se realizará la entrevista, existen supuestos comunes que se deben tener en cuenta antes de, y durante la entrevista, como la duración de la reunión, el número de éstas, así como de entrevistadores. Todo investigador requiere planificar cuidadosamente dichas consideraciones, puesto que puede afectar el contenido. Por último, algunos autores recomiendan no hablar más que el respondiente; además es necesario transcribir cada frase, oración o palabra dicha por el entrevistado, incluyendo los silencios y preguntas no contestadas.

Una de las estrategias de mayor difusión en la investigación de campo, la cual tiene aplicación después de una serie de entrevistas, son los

⁹⁰ *Ibíd.* p. 134.

cuestionarios. “Las encuestas proporcionan material para la obtención de datos de base, de proceso y axiológicos.”⁹¹ La construcción de estos instrumentos dependerá de la información que se quiera recabar. Si la finalidad es verificar si efectivamente los sujetos mantienen “Creencias similares, comparten ciertos constructos y ejecutan conductas comparables.”⁹² Y además debe aplicarse a un gran número de individuos, las “encuestas de confirmación” son de utilidad. Cuando el objetivo es “Medir la firmeza de las opiniones de los individuos respecto de los fenómenos o para obtener las categorías mediante las que aquéllos clasifican los elementos de sus mundos sociales y físicos.”⁹³ Los “instrumentos de análisis de los constructos de los participantes” pueden considerarse una alternativa, sobre todo cuando el propósito es conocer como el sujeto estructura su entorno (físico y social) lo que proporciona información relevante de proceso y axiológico. Para lograr el objetivo de este instrumento de análisis, los etnógrafos hacen uso de una de las técnicas empleadas por lingüistas, la cual consiste en solicitar a los respondientes que clasifiquen en categorías un conjunto de términos (como una especie de listado), ya sea por su analogía, diferencia o su correlación. En el campo educativo es útil para descubrir procesos de etiquetaje o de discriminación. Un último tipo de encuesta es el llamado “instrumento proyectivo”. Estrategia empleada a través de “Fotografías, dibujos o juegos que pueden suscitar la aparición de opiniones o reacciones o permitir al investigador identificar pautas de interacción social inobservables en el escenario natural.”⁹⁴ Este tipo de material tiene mayor aplicación en infantes que cursan el preescolar, puesto que las actividades lúdicas es una fuente valiosa de información de conocimiento de relación entre un grupo de individuos.

Finalmente, es importante subrayar que la información recogida en cada una de las estrategias debe ser corroborada por cada una de las técnicas mencionadas anteriormente. La triangulación de estos tres instrumentos en el trabajo etnográfico contribuirá a que los datos recolectados posean veracidad.

⁹¹ *Ibíd.* p. 136.

⁹² *Ídem.*

⁹³ *Ídem.*

⁹⁴ *Ibíd.* p. 137.

El segundo enfoque empleado en el trabajo de investigación es de corte cuantitativo, el cual es empleado frecuentemente en "...la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías."⁹⁵

En la investigación cuantitativa la obtención de datos se apoya en instrumentos estandarizados, los cuales son aplicados en iguales condiciones al grupo social. Asimismo, estos instrumentos son diseñados con preguntas predeterminadas, los cuales dan la posibilidad de ser medibles y generar resultados números, mismos que se interpretan utilizando una lógica deductiva.

A diferencia de la investigación cualitativa, la cual el investigador adopta una postura subjetiva. En los estudios cuantitativos, este se presenta con una posición neutral, es decir, no se halla influenciado por los propios valores o creencias, por lo que no existe un involucramiento directo con el grupo social. Asimismo es importante subrayar que "El objetivo es generalizar los datos de una muestra a una población (de un grupo pequeño a uno mayor) [añadiendo que] Los datos son representados en forma de números que son analizados estadísticamente"⁹⁶

Ahora bien, es importante recordar que este trabajo de investigación es de carácter mixto, de manera que en los siguientes apartados del presente capítulo se hallará dividido en dos etapas. La primera en un modelo cualitativo y, en su segunda fase cuantitativa. A continuación daré inicio con una breve descripción del contexto escolar de la escuela secundaria 284 "Gustavo Cabrera Acevedo".

⁹⁵ *Ibíd.* HERNANDEZ SAMPIERI, Roberto, *et. al.*: 2008:5

⁹⁶ *Ibíd.* p. 13-14

3.2 Descripción del contexto escolar.

Enseguida realizaré una descripción general del contexto escolar, presento la localización geográfica del plantel, una breve historia de éste así como de los servicios con los que cuenta la escuela.

3.2.1 Localización y ubicación geográfica.

La Escuela Secundaria Diurna Número 284 “Gustavo Cabrera Acevedo” se encuentra ubicada en la calle Camino Real al Ajusco Número 24, Pueblo de San Andrés Totoltepec. Delegación Tlalpan. CP. 14490, México, D.F.

A continuación muestro un mapa de la ubicación escolar de la Escuela Secundaria Diurna Número. 284 “Gustavo Cabrera Acevedo”.



©2011 Google –Datos de mapa ©2011 Google, INEGI

3.2.2. Descripción del contexto externo.

La Escuela Secundaria Diurna No. 284 “Gustavo Cabrera Acevedo” está localizada en el “cerrito” de la localidad de San Andrés Totoltepec. Ubicado al sur de la Ciudad de México en el km 23 de la Carretera Federal a Cuernavaca. Este pueblo, fundado en el año de 1548 colinda con otros poblados pertenecientes a la delegación Tlalpan “Al norte limita con el pueblo de San Pedro Mártir, al sur [...] con los pueblos de San Miguel Xicalco, la Magdalena Petlalcalco y San Miguel Ajusco; Al oriente [...] con el pueblo de Santiago Tepalcatlalpan y al poniente limita von (*sic*) el pueblo de San Nicolas Totolapan”.⁹⁷ Debido a que se ubica en un “cerro”, su suelo es inclinado, con pequeñas planicies. La ruta de acceso a esta localidad es por la autopista México-Cuernavaca o bien por la carretera Federal a Cuernavaca

Esta escuela es la única secundaria pública en su modalidad en la localidad de San Andrés Totoltepec. Las calles aledañas a la institución educativa cuentan con pavimentación y con todos los servicios hidráulicos, sanitarios, eléctricos y de telefonía necesarios en una comunidad. Asimismo, en la carretera Federal a Cuernavaca se encuentra un puente para peatones que conecta con la calle de acceso a la escuela.

Las construcciones colindantes a la institución educativa parte son casa/habitación. El nivel socioeconómico es medio. Frente a la secundaria se halla una tienda de abarrotes. Los habitantes de esta población la mayoría se dedica al comercio A sólo una calle se encuentra la casa y el consultorio médico del Dr. Gonzálo Gamboa Álvarez, cronista oficial de San Andrés Totoltepec. Sobre la carretera Federal a Cuernavaca se ubica un laboratorio de análisis clínicos que lleva el nombre de “Clavelito”.

⁹⁷ WIKIPEDIA La enciclopedia libre [28 de Enero de 2011]. **San Andrés Totoltepec**. Disponible en: http://es.wikipedia.org/wiki/San_Andr%C3%A9s_Totoltepec

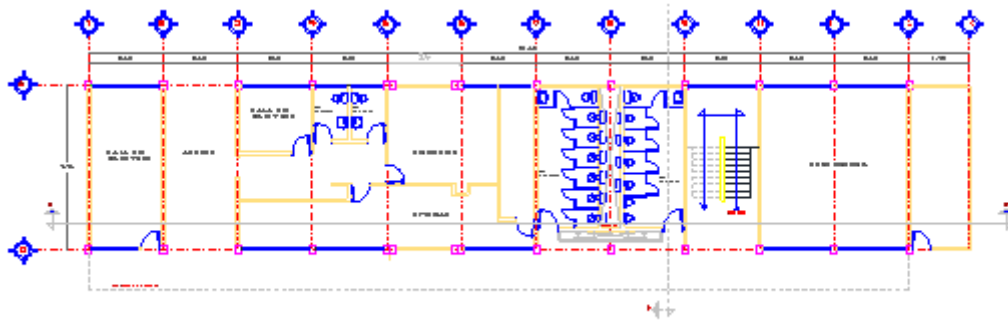


Foto1. Calle Camino Real al Ajusco

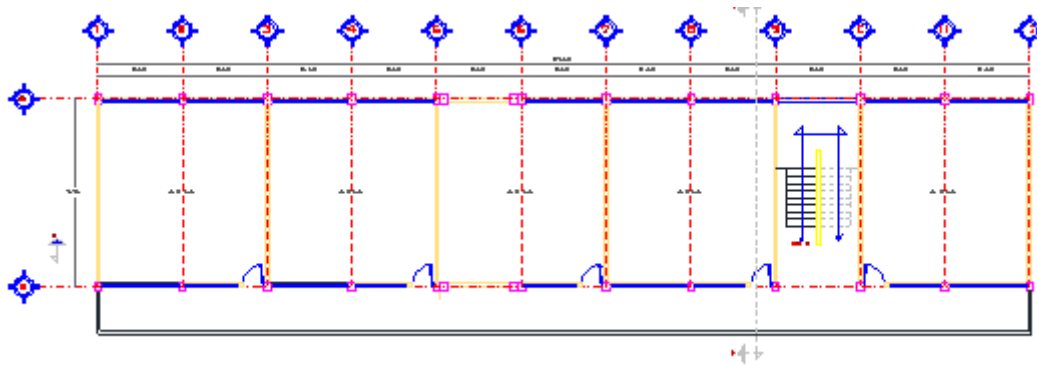
3.2.3. Características de la infraestructura de la institución educativa.

La escuela secundaria cuenta con su acceso principal. En su interior se encuentran cuatro edificios. En el edificio A, ubicado al oeste, en la planta baja, se halla la sala de maestros, oficinas y consejería. En el primer nivel del mismo edificio están ubicadas cinco aulas. En el edificio B orientado al este, en la planta baja, están localizadas bodegas y laboratorios. En el primer y segundo nivel se ubican seis salones respectivamente. En el edificio C localizado al noroeste del plantel en la planta baja se encuentra una bodega, el salón de música, trabajo social, subdirección vespertina, computación y contraloría. En el primer nivel se ubica el taller de corte y confección, taller de electricidad, enfermería y una bodega. En el segundo nivel se ubica el taller de taquimecanografía, taller de dibujo y taller de artes plásticas. En el edificio D en dirección al norte se encuentra orientación educativa, un aula y bodega. En el primer nivel se halla una bodega y salón y en su segundo nivel un aula. La institución educativa, cuenta con dos patios. El primero ubicado al oeste del plantel y el segundo al este, los cuales son utilizados en la clase de educación física y para el descanso.

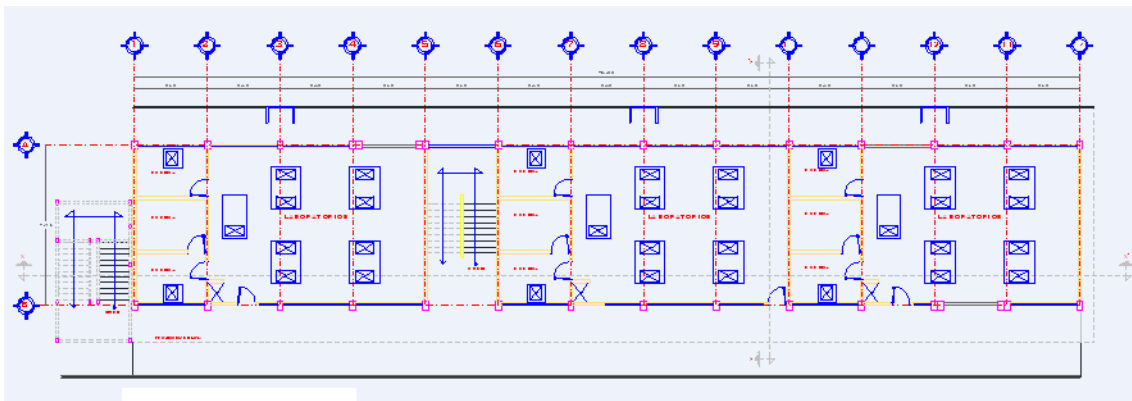
A continuación muestro las plantas arquitectónicas de cada edificio así como un croquis de localización de toda la institución educativa.



PLANTA BAJA
Edificio A⁹⁸



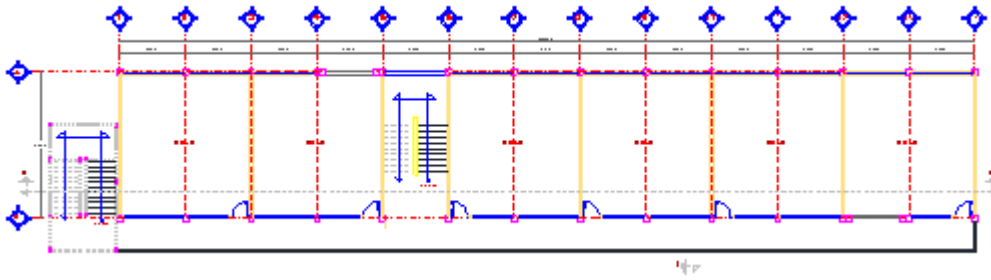
PLANTA PRIMER NIVEL.
Edificio A⁹⁹



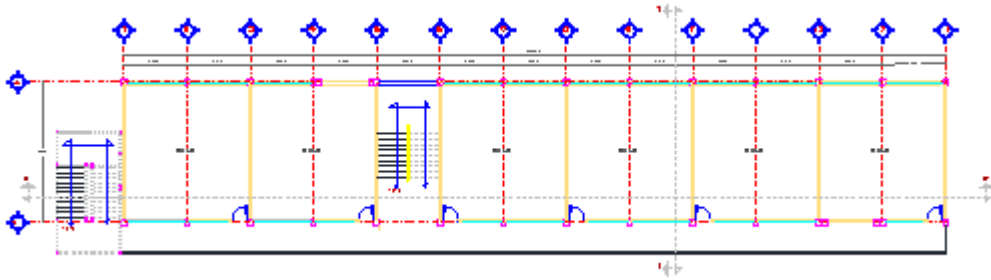
PLANTA BAJA
Edificio B¹⁰⁰

⁹⁸ SECRETARIA DE OBRAS Y SERVICIOS. DIRECCIÓN GENERAL DE OBRAS PÚBLICAS. Programa de Mejoramiento de la Infraestructura de Educación Básica. Delegación Tlalpan., Gustavo Cabrera Acebedo. Planos, catalogo, presupuesto, dictámenes y álbum fotográfico. Disco 8. S/f

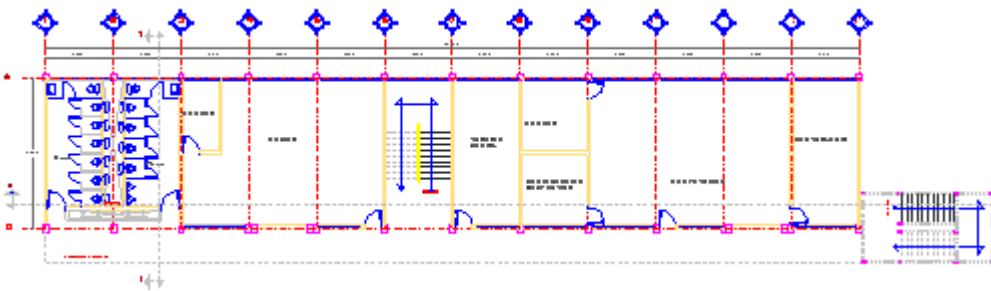
⁹⁹ Ídem.
¹⁰⁰ Ídem.



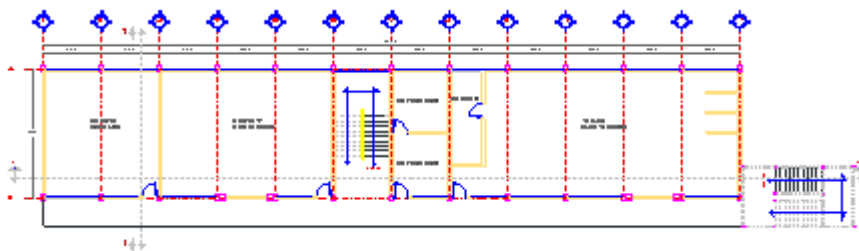
PLANTA PRIMER NIVEL
Edificio B¹⁰¹



PLANO SEGUNDO NIVEL.
Edificio B¹⁰²

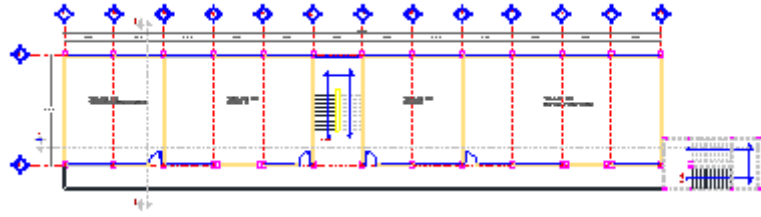


PLANTA BAJA
Edificio C.¹⁰³

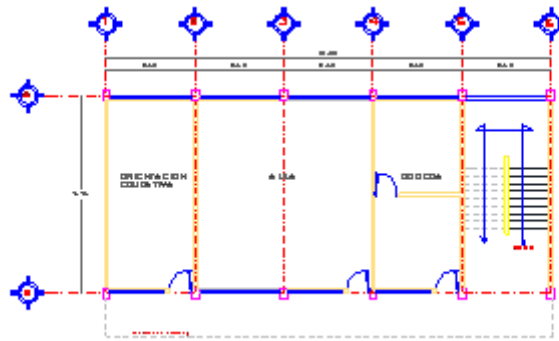


PLANTA PRIMER NIVEL
Edificio C.¹⁰⁴

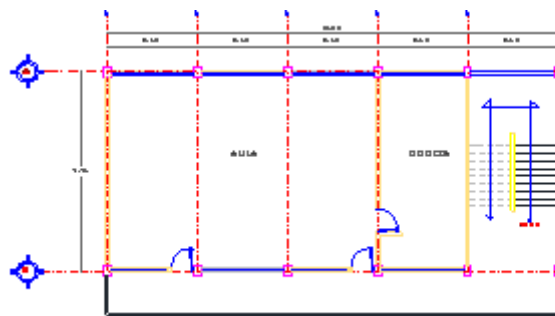
¹⁰¹ Ídem.
¹⁰² Ídem.
¹⁰³ Ídem.
¹⁰⁴ Ídem.



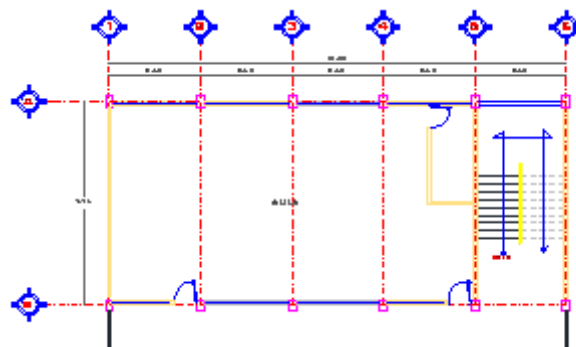
PLANTA SEGUNDO NIVEL
Edificio C.105



PLANTA BAJA
Edificio D.¹⁰⁶



PLANTA PRIMER NIVEL
Edificio D.¹⁰⁷



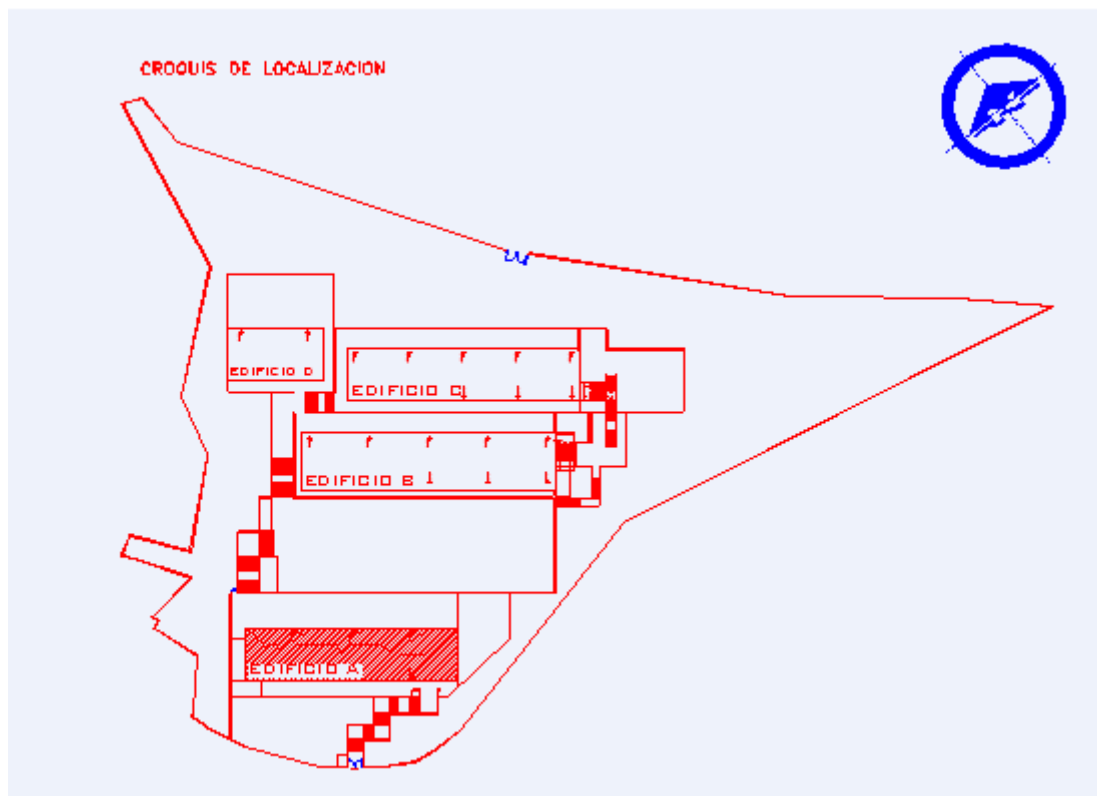
PLANTA SEGUNDO NIVEL
Edificio D.¹⁰⁸

¹⁰⁵ Ídem.

¹⁰⁶ Ídem.

¹⁰⁷ Ídem.

¹⁰⁸ Ídem.



3.2.4. Datos históricos de la Escuela Secundaria Diurna No. 284 “Gustavo Cabrera Acevedo”.¹⁰⁹

En el año 1982 el entonces presidente de México el Lic. José López Portillo en una visita realizada a la delegación Tlalpan, la señora Catalina Torres viuda de Rodríguez le solicitó la creación de una escuela secundaria en el poblado de San Andrés Totoltepec. Así, en ese mismo año se inauguró en el “cerrito” la primera secundaria pública de esta localidad. En un inicio, la construcción no se encontraba de todo acabada por lo que se trataba de una edificación provisional, pues solo contaba con seis salones, dirección, consejería, bodega, sanitarios y un patio. La matrícula inicial era de 200 educandos. Fue el 14 de marzo de 1986 cuando el profesor Iván Jiménez Gomora jefe del Depto. de Escuelas Secundarias Diurnas inaugura el edificio definitivo de esta institución educativa.

¹⁰⁹ Agradezco al Dr. Gonzálo Gaboa Álvarez por haberme permitido revisar su trabajo sobre las crónicas de San Andrés Totoltepec, realizado en el año de 1994.

3.2.5. Matricula de educandos y plantilla docente en el ciclo escolar 2010-2011.

El turno vespertino de la Escuela Secundaria Diurna No. 284 "Gustavo Cabrera Acevedo" cuenta con una matrícula de 374 educandos, los cuales 188 son hombres y 186 mujeres, con un total de 15 grupos, cinco en cada uno de los grados respectivamente.

La organización académica de la institución educativa se encuentra integrada como sigue a continuación:

Director: Profesor Ignacio Félix Díaz Ilanos.

Subdirector: Profesor Rafael Montalvo Rosales.

Treinta y tres docentes de grupo.

CUADRO DE ASIGNATURAS Y NÚMERO DE DOCENTES

ASIGNATURA	NÚMERO DE DOCENTES.
Español.	4
Matemáticas.	4
Historia.	3
Geografía.	1
Formación Cívica y Ética.	2
Biología.	2
Física y Química.	5
Ingles.	1
Apreciación artística.	2
Educación Física.	3
Artes plásticas.	1
Corte y confección.	1
Dibujo técnico.	1
Electrotecnia.	1
Taquimecanografía.	1
Red escolar (Computación)	1

La relación de personal en los servicios de asistencia educativa se organiza de la siguiente manera:

- Un velador.
- Un conserje.
- Dos prefectos.
- Tres profesoras de USAER.
- Un ayudante de laboratorio.
- Cuatro secretarias de apoyo.
- Dos orientadores vocacionales.
- Una profesora para trabajo social
- Un encargado de biblioteca escolar.
- Un encargado de controladora escolar.
- Cinco asistentes de servicio en plantel.

3.3 El primer acercamiento con la Escuela Secundaria Diurna No. 284 “Gustavo Cabrera Acevedo”, y los actores educativos del objeto de investigación.

El acceso a una escuela secundaria que me permitiera realizar el trabajo de campo en la investigación, no fue tarea fácil. Cuando iniciaba con el proyecto de tesis, tenía interés por escuelas cercanas a mi domicilio. No obstante, en los centros escolares que visité inicialmente en la delegación Venustiano Carranza se negaron terminantemente. Sus directivos expresaron que la estancia de sujetos externos por algunas semanas o meses no podía ser posible, puesto que el profesorado no aceptaría un observador durante sus clases. Además, el uso de grabadora, video y cámara fotográfica no estaría permitido, ya que es su deber proteger a sus estudiantes de algún uso incorrecto de material recabado, e inclusive me remitieron a la Coordinación Sectorial de Educación Secundaria para iniciar con los trámites que se requieren para obtener la autorización. Sin embargo, mi director de tesis me comentó que son gestiones engorrosas y burocráticas, las cuales me llevarían

demasiado tiempo. Por consiguiente me recomendó visitar la Escuela Secundaria Diurna No. 284 “Gustavo Cabrera Acevedo” ya que anteriormente una compañera de la licenciatura le autorizaron una práctica profesional en el centro escolar sin necesidad de tanto trámite.

En un principio, la idea de visitar una secundaria ubicada en un “cerrito” en el sur de la Ciudad de México, no me resultaba atractiva. Sin embargo, mi primer encuentro resultó un evento que me llevó a tomar la decisión de realizar la tesis en aquella institución escolar, ya que el director mostró entusiasmo debido a que hasta entonces había pocos estudiantes universitarios interesados en realizar prácticas profesionales y/o investigaciones en esta escuela. No hubo objeciones cuando le solicite el permiso de utilizar grabadora de voz y cámara fotográfica, únicamente manifestó que la autorización de estas herramientas en las aulas dependía del profesorado. De manera que, una vez que entregue un oficio emitido por el área de Coordinación Pedagógica de la UPN al directivo del plantel inicié con la investigación de campo.

Una de las primeras acciones que realicé en el momento de obtener la autorización del director del centro escolar fue acercarme al profesorado, puesto que son uno de los principales actores en la educación que se deben considerar en el estudio de la construcción genérica en los educandos. Su función como mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje nos exige tener un acercamiento con el propósito de conocer la relación educativa con sus estudiantes y su rol en la conservación y reproducción de prescripciones culturales. Para conocer e indagar estos significados, se llevaron a cabo dos entrevistas con maestras de la asignatura de Formación Cívica y Ética del turno vespertino. Se utilizó un guión de preguntas, el cual fue retomado del texto de PARGA ROMERO, sin embargo, es importante subrayar que esto no significó apearse estrictamente en su orden, ya que dependiendo de las respuestas suministradas por los respondientes, la secuencia de la entrevista podía ser alterada.¹¹⁰

¹¹⁰ Véase Anexo 1. El guión de la entrevista fue retomado del siguiente texto: PARGA Romero, Lucila. **La construcción de los estereotipos del género femenino en la escuela secundaria**. Universidad Pedagógica Nacional: México, 2008:305-307

La primera de ellas se llevo a cabo en la sala de maestros; a una profesora de 28 años, soltera, Licenciada en Ciencias Sociales por la Normal Superior, con una experiencia laborar de siete años como docente en educación secundaria. La segunda entrevista se hizo en una de las aulas del edificio B de la institución educativa a una profesora, Licenciada en Economía por el Instituto Politécnico Nacional, sin embargo su interés por los adolescentes la ha llevado a trabajar seis años en este nivel educativo.

Las condiciones en las que se realizó la primera entrevista no fueron de todo favorables. En un principio se acordó con la profesora una hora para la cita. Sin embargo, debido a que se llevo a cabo en horas de servicio, tuve que esperar a que concluyera con sus actividades. La conversación inicio diez minutos antes del recreo y aunque el lugar fue elegido por la entrevistada por considerarse un área donde podría haber menos ruido y distracciones, en el transcurso de la entrevista no fue así, pues llego a existir interrupciones por parte de otros docentes. En el caso de la segunda entrevista, yo sugerí el lugar, con el propósito de evitar los problemas presentados en el primer acercamiento.

En la siguiente tabla muestro una caracterización de los “informantes clave”. En la primera columna presento el número de entrevistas realizadas, en la segunda el nombre de las entrevistadas, es importante señalar que adjudique pseudónimos, ya que por ética, en la investigación decidí mantener el anonimato y, por último, una clave de las entrevistas, con el propósito de identificar el discurso en el presente capítulo.

CUADRO DE CARACTERIZACIÓN DE “INFORMANTES CLAVE”

No. de entrevista.	Nombre de la entrevistada.	Clave de la entrevista.
1	Fabiola.	E1080909
2	Rebeca.	E2100909

Elaboración propia.

Antes de iniciar formalmente con las entrevistas, explique a las profesoras el motivo de la reunión, de manera que expuse brevemente el fin de la investigación. Las conversaciones fueron grabadas y posteriormente transcritas. Es importante subrayar que en las transcripciones se respetó de manera textual el discurso de las informantes clave. Únicamente en las respuestas se introdujeron signos de puntuación. Posteriormente me dedique a la construcción de categorías.

Enseguida presento un cuadro de las categorías resultantes de las entrevistas realizadas a las docentes de la asignatura de Formación Cívica y Ética de la escuela secundaria Diurna No. 284 “Gustavo Cabrera Acevedo”.

CUADRO DE CATEGORIZACIÓN DE ENTREVISTAS A DOCENTES.

Categoría	Página	Elemento de análisis	Página
1.- Programa de estudios de Formación Cívica y Ética	82	1.1 contenido programático.	82
		1.2 Pertinencia de los contenidos.	84
		1.3 recursos y estrategias didácticas.	85
		1.4 Evaluación del docente.	87
2. Obstáculos en la enseñanza	88		
3. Educación en valores.	90		
4. El género en la escuela.	92	4.1 Relevancia para el docente la temática de género.	92
		4.2 Distinción de género.	94
		4.3 La violencia entre el alumnado	98
		4.4 Liderazgo en el espacio áulico.	99

Elaboración propia

Una vez que concluí con las entrevistas inicie con las observaciones. Estas fueron realizadas en el aula, en el horario de la asignatura de Formación Cívica y Ética y durante el receso. Debido a que las profesoras no me permitieron observar todas sus clases, sólo tuve oportunidad de participar en cinco de ellas, de 50 minutos cada una; cabe mencionar que realicé cinco sesiones de observación del recreo con un horario de 17:20 a 17:40 hrs.¹¹¹

A continuación presento una tabla de las observaciones realizadas en el aula y en el patio del centro escolar. Se muestra el número de observaciones realizadas, fecha, lugar y clave de identificación.

CUADRO DE OBSERVACIONES REALIZADAS EN EL CENTRO ESCOLAR

No. de Observación.	Fecha	Lugar	Clave.
1	18 de mayo de 2010	Aula	OB180510
2	19 de mayo de 2010	Aula	OB190510
3	21 de mayo de 2010	Aula	OB210510
4	24 de mayo de 2010	Aula	OB240510
5	25 de mayo de 2010	Aula	OB250510
6	18 de mayo a 25 de mayo	Patio	OB182510

Elaboración propia.

Además de estas estrategias de recogida de datos, aplique encuestas a estudiantes de segundo y tercer año, con una muestra de veinte alumnos/as por grado. El cuestionario fue estructurado, es decir, no hubo oportunidad de responder libremente, el respondiente tuvo que seleccionar una de las opciones presentadas en cada pregunta.¹¹²

¹¹¹ Ver Anexo II. Guía de observación. La guía de observación fue retomado del siguiente texto: BERTELY Busquets, María. **Conociendo nuestras escuelas: un acercamiento etnográfico a la cultura escolar.** Paidós: México, 2000:68

¹¹² Véase anexo III. El cuestionario o encuesta fue retomado del siguiente informe: GOBIERNO FEDERAL. **Informe nacional sobre violencia de género en la educación básica en México.** SEP/UNICEF: México, 2009:182-188.

Ahora bien, una vez que se ha presentado la caracterización de los “informantes clave”, el cuadro de observaciones realizadas en el centro escolar y la categorización de entrevistas, se procederá al análisis del trabajo de campo realizado en la Escuela Secundaria Diurna No. 284 “Gustavo Cabrera Acevedo”.

3.4 Análisis del discurso de las profesoras de la asignatura Formación Cívica y Ética.

3.4.1 PRIMERA CATEGORIA: Programa de Estudios de Formación Cívica y Ética.

En esta primera categoría se aborda el Programa de Estudios 2006 de la asignatura Formación Cívica y Ética de Educación Básica Secundaria. A continuación daré inicio con el elemento de análisis: contenido programático.

3.4.1.1 Elemento de análisis: contenido programático.

De acuerdo con el Programa de Estudios 2006, la asignatura Formación Cívica y Ética está dividida en dos cursos, cuyos contenidos están organizados de la siguiente manera:

En el curso de segundo grado se abordan los aspectos generales de la dimensión ética y cívica de las personas y de las formas de convivencia para la vida democrática. En este sentido, el curso brinda a los estudiantes las bases de la relación entre la ética individual y ciudadana.

Por su parte, el programa de tercer grado avanza en la valoración de las condiciones sociales y personales, para favorecer la realización personal como proyecto de vida individual, y el compromiso con el fortalecimiento de la vida democrática. Se impulsa el análisis de los aspectos formales de la

organización social y política del país para ubicar el papel de los adolescentes y jóvenes en el futuro colectivo de México y del mundo.¹¹³

Como se indica en la cita anterior, la organización de los contenidos en cada curso tiene el propósito de que el estudiante avance paulatinamente de la dimensión individual al ámbito social. No obstante, durante las entrevistas realizadas, las profesoras expresaron opiniones distintas cuando se les cuestionó sobre la secuencia del contenido programático. La maestra Fabiola mencionó que en los programas de la asignatura no hay continuidad, porque en primer año no se imparte la materia Formación Cívica y Ética. En segundo año se enfatizan aspectos individuales que “desfasan” con respecto a tercer año, ya que en este último grado los temas están orientados a la participación de proyectos en comunidad:

En primer año no existe nada de Formación Cívica y Ética, en segundo se retoma, pero se marcan muchos aspectos como individuales que desfasan con respecto a los terceros. Porque en tercero hablan sobre la situación de comunidad, de proyectos [...] que intervengas tú como individuo dentro de una comunidad y en segundo no.¹¹⁴

Por el contrario, la profesora Rebeca considera que si existe continuidad en los contenidos de la asignatura, aunque indica que están muy “disparados”; término que uso para referirse que los programas presentan temas repetitivos, los cuales generan desgaste en el alumno y en el propio maestro:

Mira si hay continuidad pero yo creo que se tienen problemas en torno a que [los contenidos] están muy disparados, como que los temas que abarca la materia, algunas veces son muy repetitivos y eso de alguna manera también genera desgaste en el alumno y en el propio maestro.¹¹⁵

Aunque existieron opiniones distintas respecto a la secuencia del contenido programático, se puede encontrar en las respuestas suministradas

¹¹³ Ibíd. Secretaría de Educación Pública. (2006). *Programa de estudios. Formación Cívica y Ética*, México:27

¹¹⁴ E1080909:3-4

¹¹⁵ E2100909:4

por las profesoras discrepancias con el Programa de Estudios 2006. Por un lado, en que sólo comprenda dos cursos la asignatura Formación Cívica y Ética, y por otra parte, la continúa repetición de temas, entre los cuales, la maestra Rebeca menciona los siguientes: “conoce tu medio ambiente, tu entorno social y los valores”¹¹⁶; situación que nos lleva a abordar la pertinencia de los contenidos.

3.4.1.2 Elemento de análisis: Pertinencia de los contenidos.

En el transcurso de las entrevistas se les cuestionó a las maestras sobre la pertinencia de los contenidos. Fabiola expresó que los temas que están presentes en los programas de estudio si llegan a ser pertinentes, aunque muchos de ellos los considera “vagos”, término que uso para referirse que hay contenidos que se enfatizan más que aquellos que a los alumnos y alumnas les interesa:

En ocasiones enfatizan muchas cuestiones como de valores pero en el sentido de comunidad y hay a veces que desfasan esa situación de lo que a ellos les interesa que son las adicciones, la sexualidad y esas cosas ya no vienen tan enfatizadas en Formación Cívica.¹¹⁷

Debido a que para las profesoras existen contenidos irrelevantes en la materia Formación Cívica y Ética, Rebeca indica “que debería realizarse una revisión de los materiales de la asignatura, puesto que hay temas ausentes que no están considerados en los programas y que quizá sea importante tener en cuenta”¹¹⁸.

Considerar los contenidos con énfasis en la vida en comunidad irrelevantes, revela el poco conocimiento que las profesoras tienen sobre los programas de la asignatura, ya que no sólo se pretende que los estudiantes

¹¹⁶ Ídem.

¹¹⁷ *Ibíd.* E1080909:5

¹¹⁸ *Ibíd.* E2100909:6

desarrollen capacidades que mejoren su calidad de vida, sino además se fortalezcan las competencias necesarias para el mejoramiento de la vida en sociedad. De manera que, habría que señalar la escasa capacitación y actualización de los docentes con respecto a la materia.

3.4.1.3 Elemento de análisis: recursos y estrategias didácticas.

Para suscitar los conocimientos, habilidades, actitudes y valores en el estudiantado se requiere que el profesorado haga uso de “materiales existentes en el entorno que adquieren valor didáctico en función de los propósitos de aprendizaje y los desafíos que plantean a los alumnos.”¹¹⁹ Entre los diferentes recursos que sugiere el Programa de Estudio se encuentran: “*Publicaciones y boletines de instituciones y organismos públicos; textos literarios; Revistas, prensa escrita y publicaciones periódicas; Reglamentos, leyes, constituciones comentadas y documentos jurídicos; Materiales audiovisuales; Gráficas y estadísticas y Tecnologías de la información y la comunicación.*”¹²⁰

En el discurso las maestras aludieron diversos recursos didácticos para la enseñanza de los contenidos, entre los que se encuentran: la televisión, notas periodísticas y artículos de divulgación. Asimismo, promueven el uso del libro de texto gratuito que la SEP emite a las escuelas públicas y privadas. Una de las acciones que deben realizar los docentes para el logro de los aprendizajes es, como indica Fabiola “Fomentar el diálogo con los educandos, permitir que transmitan lo que piensan y no ser terminante en el aprendizaje de conceptos”.¹²¹ Además, considera importante promover actividades que contribuyan a la socialización del estudiantado:

Normalmente los trabajos [...] son totalmente de qué opinas o a veces comparte con tu amigo o con la persona que estas sentada, [...] eso los lleva a

¹¹⁹ Ibíd. Secretaría de Educación Pública. (2006). *Programa de estudios. Formación Cívica y Ética*, México:22

¹²⁰ Ibíd. Pp.: 22-24

¹²¹ Ibíd. E1080909:4

socializar. Les cuesta mucho trabajo involucrarse con el sentido de pararse y hablar, entonces eso es algo que tengo que fomentar porque a veces los trabajos individuales se queda en eso, porque prefieren que yo los lea como maestro, a que todos escuchen lo que pusieron, entonces ese rollo si hay que estarlo reforzando sobre todo en una cuestión como de seguridad.¹²²

Rebeca, por su parte, menciona que “solicita a sus alumnos contestar cuestionarios, hacer lecturas y desarrollar actividades en torno a la lección vista en clase”.¹²³ Además, estimula el uso de la creatividad y la imaginación en sus estudiantes.

A continuación muestro un fragmento de una observación realizada en el aula donde se presentan algunas de las estrategias utilizadas por la profesora Fabiola:

La profesora les dio la indicación de abrir su libro en la página 154. También aclaró que antes de iniciar con la actividad pendiente de la clase anterior —la cual consistía en hacer una pirámide sobre las necesidades que conlleva hacer Leyes, Reglamentos y Normas—, ella elaboraría un mapa conceptual sobre el tema: “El poder supremo: Derechos y Obligaciones”, el cual solicitó copiar cada uno en su libreta.¹²⁴

Estrategias didácticas como la descrita anteriormente, frecuentemente fueron empleadas por las profesoras en el aula, es decir, solicitar al educando abrir su libro y no utilizarlo en el resto de la clase. Otra de las situaciones observadas en el salón fue la improvisación, tal como se muestra en el siguiente segmento:

En el momento que terminó de pasar asistencia, la profesora dió la indicación de sacar sus libros, con el fin de realizar una lectura. No obstante, un estudiante que estaba sentado en la parte trasera del salón le recordó que los viernes no les toca llevar el libro, entonces la maestra les dijo que realizarían una actividad.¹²⁵

¹²² *Ibíd.* E1080909:13

¹²³ *Ibíd.* E2100909:5

¹²⁴ OB180510:1

¹²⁵ OB210510:5

De manera que, se puede concluir que las profesoras omiten en su mayoría las recomendaciones del Programa de Estudios de la asignatura Formación Cívica y Ética sobre el uso de recursos didácticos, utilizando con frecuencia únicamente aquellos que son “tradicionales” como es el libro de texto gratuito.

3.4.1.4 Elemento de análisis: Evaluación del docente.

En la “evaluación del docente”, la maestra Fabiola comentó que califica por clase, frecuentemente solicita a los educandos a hacer una actividad reflexiva en torno a la lección. Ella junto con la participación de sus alumnos realizan una sumatoria de los trabajos elaborados y con base en los resultados obtenidos, los estudiantes realizan ejercicios de autoevaluación.

La maestra Rebeca asimismo evalúa por clase. En la evaluación considera: la conducta, la participación, el trabajo en clase, la entrega de tareas, .el respeto que el/la alumno/a muestra por sus compañeros. La entrevistada menciona que el docente aprende a conocer a sus estudiantes, lo que conlleva:

Ver quien es serio, en dónde trabaja o en dónde [...] está respondiendo al trabajo y, si tratar dentro de las posibilidades y limitantes insistir que tiene que trabajar y que tenemos inclusive buscar mecanismos, [...] a veces la actividad tiene que girar en torno a la clase misma, en torno a que el chico tenga que desarrollar una actividad para entender.¹²⁶

En las orientaciones para la evaluación, se halla que las profesoras utilizan como criterios para evaluar las actitudes que manifiestan los educandos en el trabajo cotidiano: compromiso, participación, respeto, entre otras. El programa de la asignatura expone la importancia de esta acción como un proceso formativo, es decir, no sólo como una actividad cuyo único fin es

¹²⁶ *Ibíd.* E2100909:9

determinar una calificación, sino además como parte de una tarea que permite al profesorado conocer los aprendizajes logrados por los/as alumnos/as. En este sentido, se puede decir que las maestras usan la evaluación como un proceso continuo en la formación de los estudiantes más allá de un ejercicio para averiguar la cantidad de información capaz de memorizar y/o recordar el estudiante.

3.4.2 SEGUNDA CATEGORIA: Obstáculos en la enseñanza.

Los obstáculos en la enseñanza de la asignatura Formación Cívica y Ética las respondientes señalaron que las cuestiones familiares son uno de los factores que ha contribuido a esta problemática. Rebeca mencionó que entre las principales dificultades se hallan las siguientes:

- Los alumnos no llevan el libro con el que se trabaja en clase, en ocasiones asisten sin cuaderno, pluma y/o lápiz para escribir.
- Los estudiantes no muestran interés por realizar tareas o actividades en casa y en la escuela.
- Los padres de familia no apoyan ni participan con el docente en la formación de sus hijos.
- Los padres de familia no les enseñan a sus hijos en poner en práctica valores.
- La escuela no proporciona material para el desarrollo de las actividades en el salón de clase, como gises o plumones para escribir en el pizarrón, lo que representa hacer uso de sus recursos económicos.

Generar en los estudiantes interés por el trabajo escolar, no es tarea fácil, ya que, como indica Rebeca: “uno como maestro tiene que hacer circo,

maroma y teatro y aún así no quieren trabajar, y la respuesta del alumno puede ser: No me gusta la clase, no me interesa [...] y se portan muy indiferentes.”¹²⁷

En el siguiente fragmento de una observación realizada en la clase de la profesora Rebeca se muestra como algunos/as estudiantes presentan indiferencia ante el trabajo escolar:

Mientras el estudiante leía, la maestra intervenía para dar una explicación de los párrafos leídos. Entretanto, el resto del grupo daba una mirada al libro. No obstante, la atención a la lectura y a las explicaciones comenzaban a perder fuerza, a pesar de las preguntas realizadas por el docente hacia los/as estudiantes, ya que éstos comenzaban a distraerse realizando actividades ajenas a la clase: las alumnas murmuraban entre ellas, un alumno recostó su cabeza sobre la butaca, otro estudiante se colocó los audífonos en los oídos

128

Situaciones como la descrita se presentan continuamente en el aula. Rebeca comenta que los obstáculos enunciados anteriormente limitan el quehacer docente y más aún con la difusión de los derechos de los jóvenes:

Al alumno no lo puedes obligar o forjar con alguna sanción o algún castigo, obvio que no dañe su integridad, no los puedes tener de pie trabajando, porque va en contra de sus derechos. Tenemos limitantes. En la docencia definitivamente tenemos muchas limitantes, de una u otra manera no puedes obligar con ese tipo de acciones al alumno a que trabaje, es difícil o te digo [...], cómo le haces para que el chico trabaje o medio trabaje.¹²⁹

¹²⁷ Ibíd. E2100909:20

¹²⁸ OB190510:3-4

¹²⁹ Ibíd. E2100909:7

3.4.3 TERCERA CATEGORIA: Educación en valores.

La educación en valores, es una categoría relevante considerando que es un contenido transversal en el Plan de Estudios 2006 y, además, uno de los temas fundamentales en la formación cívica y ética de los educandos. Es por ello, que el profesorado requiere poner especial atención cuando se trata de enseñarlos. Fabiola indica que la actitud y la manera de dirigirte con los/as alumnos/as, es un parámetro muy importante para lograr en los estudiantes la práctica de actitudes que propicien ambientes de convivencia:

Tú eres el reflejo de lo que quieres transmitir, entonces normalmente lo que uno hace y actúa es lo que ellos imitan porque a veces con las palabras [...] nada más llegas a lo mejor a que ellos lo hagan porque es como una indicación, pero no con esa situación como de conciencia. Entonces un papel muy importante eres tú mismo, tu actitud, tu manera de llevarte con ellos porque eso da los parámetros para que ellos entiendan ciertos valores.¹³⁰

Por su parte, la maestra Rebeca expresó que la única labor del docente en la formación de valores es de reforzarlos, ya que considera que los/as estudiantes ya los conocen: “Yo creo que de alguna manera reforzar, [...] porque los valores yo se los digo mucho a los muchachos, los valores ustedes ya los conocen, ya los traen, a lo mejor no todos pero si ciertos valores [...] lo único que hace el maestro es reforzar esos valores.”¹³¹

Los valores que las profesoras frecuentemente enfatizan a sus alumnos/as son: la tolerancia, la responsabilidad, cuidar su integridad, el valor de la solidaridad y el respeto. Este último, Rebeca menciona que continuamente lo promueve y señala que éste debe existir en los hombres hacia las mujeres y viceversa.

El hecho de que no haya la burla, ahí está implícito el respeto, respeta a tu compañero y tienen la obligación de hacerlo hombres con las mujeres y las mujeres con los hombres. Yo fomento mucho eso, no me gusta que los chicos

¹³⁰ Ibíd. E1080909:6

¹³¹ Ibíd. E2100909:9-10

se agredan ni siquiera verbalmente, si estoy reforzándoles esa cuestión de que deben de respetarse, que estamos en una escuela donde los estamos formando, no en una cárcel donde todo mundo puede golpear e insultarse.¹³²

En el siguiente fragmento de una clase de la profesora Rebeca se muestra como el valor del respeto no se practica entre compañeros:

Una de las discentes no traía material para escribir, así que pidió a uno de sus compañeros de la fila vecina le prestará su bolsa de colores. El estudiante, en respuesta le arrojó la bolsa, propiciando que ésta cayera sobre el piso. La alumna, recogió el bolso del suelo y sin decir más, sólo respondió con una sonrisa al tiempo que decía: “gracias”.¹³³

Del mismo modo, se logro percibir que la forma en que se dirigen las maestras con los alumnos/as no es, de ninguna manera respetuosa:

Una estudiante solicitó a la profesora su autorización para ingresar al salón diciendo: “maestra, ¿puedo entrar?”, acto seguido, la docente en voz alta respondió: “¡¿Por qué están llegando tarde?! ¡Tienes reporte!”; de modo que solicitó a una alumna llamada Rosario anotar en la libreta de reportes, el nombre de la discente y la hora que llegó; la estudiante objetó diciendo: “le dije que llegaría tarde” a lo que respondió la maestra “a mí no me dijiste nada, vete a tu lugar”.¹³⁴

Rebeca señala que las sanciones son necesarias en la formación de ciertos valores (como el respeto), ya que subraya que la institución escolar es portadora de reglas y normas que en un momento dado deben de hacerse uso si se quiere lograr los objetivos propuestos. No obstante, percibir la forma en que viven los valores los educandos en el interior de la escuela secundaria no es una tarea fácil, sobre todo cuando se trata de reconocer como los llevan a la práctica los/as estudiantes de tercer grado en comparación con los/as alumnos/as de segundo, ya que como indica Fabiola es una cuestión relativa:

¹³² Ibíd. E2100909:10

¹³³ Ibíd. OB180510:1

¹³⁴ Ibíd. OB210510:4

Esa cuestión de valores ya es muy relativa, [...] ellos pueden tener el valor, pero cuando se enfrentan a una situación escolar esos valores quedan [...] en segundo término, si los enfatizas constantemente y si les das a entender que es el respeto y todo, pero es como poco medible [...] mientras tu estés dentro del salón si lo vas a poder constatar pero afuera esas son cosas que a veces ellos no perciben en llevarlos a cabo.¹³⁵

Para finalizar, es importante señalar que las maestras no han participado en cursos de actualización de “Formación de valores” y esto se debe en parte porque “la SEP no ha impartido cursos dirigidos a la asignatura, únicamente a materias como: Ciencias, Matemáticas y Español.”¹³⁶ Esta situación, por tanto, podría llevar a la afirmación de que las autoridades educativas demeritan la asignatura Formación Cívica y Ética en beneficio de otras, las cuales poseen mayor relevancia en un sistema que demanda la adquisición y aplicación de conocimientos para el desarrollo económico, que el impulso de una sociedad donde la práctica de valores conduzca a una mejor manera de vivir y convivir.

3.4.4. CUARTA CATEGORIA: El género en la escuela.

En esta categoría se aborda el género en la escuela, la violencia entre el alumnado y el liderazgo en el espacio áulico. A continuación daré inicio con el indicador: Relevancia para el docente la temática de género.

3.4.4.1 Elemento de análisis: Relevancia para el docente la temática de género.

En el Plan de Estudios 2006 se ha puesto énfasis en abordar como contenido transversal la “equidad de género” esto se debe a la urgencia de mejorar las relaciones entre hombres y mujeres. Por ello, es esencial que el profesorado posea los conocimientos fundamentales sobre el tema y el interés por la temática; sin embargo, las respondientes consideran que sólo es

¹³⁵ Ibíd. E1080909:7

¹³⁶ Ibíd. E1080909:6

relevante para “marcar” algunos aspectos en los educandos, es decir, en el caso de Rebeca señala que al fomentar valores se marca la cuestión de género, sobre todo cuando se enseña el valor del respeto: “me enfoco al género en el sentido nada mas de decir: ¡de mutuo respeto eh! porque ahí el respeto tiene que ser compartido”¹³⁷. En su práctica docente procura evitar frases como las siguientes: “Las mujeres deben ser más responsables que los hombres” o “tú porque eres hombre y tú porque eres mujer”. La institución escolar forma a los/as estudiantes y la formación implica enseñar que todos “somos iguales” y que los valores como el respeto y la responsabilidad deben ser ejercidos por igual.

La respondiente expresa que no siempre se enfoca en la cuestión de género, sino a otras cuestiones como los deberes y las obligaciones de los/as estudiantes. Lo único que hace para marcar este tema es enseñando a sus alumnos/as que tanto hombres como mujeres, el ejercicio de los valores es para todos/as.

Por otra parte, Fabiola indica que el motivo por el que existe una escasa enseñanza del contenido “equidad de género” y por el que los/as alumnos/as carezcan de conocimiento del tema, lo atribuye directamente a un problema de los planes de estudio de la asignatura:

Normalmente [...] se marcaba mucho en primer año pero quitaron el plan en primero y ya no se ve nada de eso, entonces cuando ellos llegan a segundo, ellos ya tienen que tener establecida esa parte porque ya no se ve como tal en Formación Cívica y Ética y cuando estamos en formación I si se plantea ese rollo de que ellos tuvieran bien claro la cuestión de género porque a veces lo confunden con las cuestiones sexuales, [...] no saben identificar ese rollo, estamos hablando de género en particular de las características de las mujeres y de los hombre, no. Ellos luego lo relacionan a ese rollo sexual y erótico. Entonces [...] cuando pasan a segundo ya deben de tenerlo bien claro a veces se enfatiza o a veces sino lo tienen claro hay que hacerlo evidente pero ahorita en el plan de Formación Cívica Ética ya no se ve como tal.¹³⁸

¹³⁷ *Ibíd.* E2100909:18

¹³⁸ *Ibíd.* E1080909:12

Como se puede observar, existe un escaso conocimiento sobre el contenido “equidad de género” y esto se constata, ya que, en primer lugar, las profesoras desconocen el significado del término puesto que aluden que está relacionado únicamente con valores y no como las relaciones sociales entre ambos sexos o la construcción social de lo que debe ser el hombre y la mujer¹³⁹. De manera que, al desconocer las bases fundamentales del tema, como es su definición, es probable que no se logre identificar las situaciones en las que se practique la distinción de género.

3.4.4.2. Elemento de análisis: Distinción de género.

Reconocer las situaciones en las que la distinción de género en la escuela este presente, ya sea en su desempeño académico o en las actitudes que muestran dentro y fuera del aula los educandos es esencial para generar ambientes de convivencia entre ambos sexos, de ahí que interrogar a las maestras fue clave para conocer este asunto. Durante las entrevistas realizadas a las profesoras se les cuestionó si consideran que existen diferencias entre los valores de las alumnas y los alumnos, Fabiola indicó que podría considerarse que las “niñas” tienen un poco más de valores que los niños, aunque afirma: “es una cuestión muy relativa”:

Podríamos considerar que las niñas podrían tener un poco mas de valores pero eso es ya muy relativa [...] es como [...] no se campechaneado el asunto, va haber personas que si van a estar practicando los valores por cuestión de casa y otros tantos que son del mismo sexo no lo hagan.¹⁴⁰

De acuerdo con la respondiente, el ejercicio de valores está relacionado con la educación que reciben los educandos en casa y no con una práctica exclusiva de un sexo, puesto que, al inicio de su respuesta expresa: “Podríamos considerar que las niñas...” aludiendo a una creencia social, no

¹³⁹ Véase capítulo 1. Pág. 5

¹⁴⁰ *Ibíd.* E1080909:8

obstante en su convivencia cotidiana con los/as alumnos/as estima que es una cuestión relativa.

Por su parte, Rebeca expresó que lo único que nos hace diferentes a hombres y mujeres es la condición física. Asimismo, mencionó que en la institución donde labora como docente no ha escuchado decir algún maestro/a “éste es mi consentido o consentida”. La entrevistada señala que si queremos generar disciplina e igualdad, debemos plantear el mismo trato a ambos sexos sin hacer distinción:

Se tienen que tratar por igual y respetar por igual, definitivamente yo soy de esa idea, no podemos marcar diferencias en cuanto a valores se refiere, [...] por ejemplo a lo mejor si [...] en la cuestión de la fuerza, hay sí, [...]. Yo creo que no por el hecho de ser hombre o ser mujer no puedes hacer ciertas tareas que ambos sexos o géneros pueden llevar a cabo, no promuevo esa diferenciación.¹⁴¹

En el siguiente fragmento de una observación realizada en el aula, se presenta una situación de género; en la cual se muestra como se reprende a la mujer cuando manifiesta actitudes que no corresponden socialmente a su sexo, por ejemplo, la expresión de groserías:

Un alumno, que se encontraba sentado en la primera fila, desde su lugar en voz alta pedía a sus compañeros y compañeras le prestarán una regla, al no obtener una respuesta el educando continuaba solicitando. La alumna que había recibido un reporte, en tono alto respondió a su compañero con una sonrisa al tiempo que decía: ¡cállate!, acto seguido el joven contestó: ¡No me calló! La Estudiante levantándose de su asiento se dirigió a la butaca de su compañero y dijo: ¿no te vas a callar?! ¡Si no te callas te voy a madrear! La docente, ante lo dicho por la alumna interrumpió lo que escribía en la pizarra para llamarle la atención, en tono alto dijo: ¡No es correcto que una señorita diga groserías!, ¡no debe llevarse así con su compañero!, ¡Vaya a su lugar! La discente sin decir más, regreso a su butaca.¹⁴²

¹⁴¹ E2100909:11

¹⁴² *Ibíd.* OB210510:5

Del mismo modo que se les cuestionó sobre la diferencia de valores en los educandos, también se abordó el asunto sobre el rendimiento escolar, ya que las respondientes indicaron que en el caso de su asignatura las niñas obtienen mejores calificaciones. Fabiola menciona tres posibles causas:

- La matrícula de niños es menor en relación con la población de estudiantes del sexo femenino. (Mayor presencia de mujeres).
- Normalmente los niños son menos dedicados...”
- Las niñas son más dedicadas. Son más de puntualizar cositas.¹⁴³

Rebeca indica dos probables motivos:

- La primera asociada a factores biológicos y emocionales: “...yo no sé si sea [...] el grado de madurez que la mujer alcanza a determinada edad, claro que nosotros sabemos que en el hombre su proceso de madurez es más lenta.”¹⁴⁴
- La segunda está relacionada con la educación que el joven recibe en el hogar, así como el apoyo que sus padres le otorgan, ya que la profesora menciona que la mayoría de los estudiantes provienen de familias desintegradas.

También tiene que ver como el niño ha sido formado, [...] que tanto apoyo recibe por parte de papá y mamá, desgraciadamente nosotros en esta escuela tenemos un gran problema, la mayoría de los jóvenes vienen de familias desintegradas, entonces nada más está el padre o la madre...¹⁴⁵

No obstante, Fabiola indica que aunque las mujeres muestran mejores resultados en sus calificaciones, los hombres son más participativos en clase: “son más aventados, menos desinhibidos. Las niñas temen del que van a decir y los niños dicen ah pues órale, y no les importa.”¹⁴⁶

¹⁴³ Ídem

¹⁴⁴Íbíd. E2100909:12

¹⁴⁵ Ídem

¹⁴⁶ Íbíd. E1080909:9

Por el contrario, Rebeca argumenta que las alumnas, además de obtener los mejores promedios, son las más participativas en clase. La profesora expresa que la razón por la que ellas participan más es porque poseen mayor sentido de responsabilidad:

Las mujeres actúan [...] y manifiesta mayor grado de responsabilidad, [...] es la que mejor trabaja, más pone cuidado [...] en como entrega las tareas, inclusive en la limpieza, es más seguro que la niña traiga el libro forrado (no generalizo) que traiga su tarea, que traiga su libro y bien hechas las tareas que el niño.¹⁴⁷

Por otra parte, la maestra indica que los niños son indiferentes al trabajo escolar, y esto se debe a que la familia y la sociedad han educado diferente a los hombres que a las mujeres, pues señala que las mamás son muy “consentidoras” con los hijos, desenvolviéndose éste en un medio de idiosincrasia, donde la sociedad les ha creado mitos como: “el hombre es el macho”, “el hombre no hace nada”, y por tanto las mujeres les corresponde responder al trabajo del hogar y además al que realiza fuera de casa.

En breve, aunque las maestras indican que no hacen distinción de género en el aula, adjudican conductas y actitudes de hombres y mujeres con factores biológicos. Asimismo, en las observaciones se encontró evidencia de que la desviación de comportamientos “no apropiados” de alguno de los dos sexos conduce al profesorado a utilizar medidas correctivas como fue el caso de la estudiante que se expresó con groserías. De modo que, aunque las profesoras consideran importante hacer hincapié en generar igualdad entre alumnos y alumnas, podemos concluir que los estereotipos de género en el profesorado continua siendo un asunto que se requiere atender.

¹⁴⁷ *Ibíd.* E2100909:13

3.4.4.3. Elemento de análisis: La violencia entre el alumnado.

Actualmente, en los centros escolares ha acontecido un fenómeno que ha afectado no sólo la convivencia, sino también la integridad física y moral de los individuos, la cual tiene lugar entre el alumnado, denominado *bullying* o violencia entre pares. En mi acercamiento con las informantes clave, les cuestione quiénes manifiestan con mayor frecuencia actos de violencia ¿los hombres o las mujeres?, Fabiola respondió que las niñas son más agresivas que los niños: “En esta escuela yo considero que las niñas, tienen menos tolerancia. Los niños pueden no caerse bien pero son más tolerantes, no son tan impulsivos Las niñas se van con todo.”¹⁴⁸

La profesora considera dos posibles causas de por qué las mujeres son más agresivas. La primera, relacionada con la ubicación del espacio y, la segunda, con la necesidad de aceptación en un grupo. Sobre estas situaciones en repetidas ocasiones giran la vida de muchas alumnas: “Yo creo que por una situación de ubicación del espacio y por querer sentirse aceptadas dentro de un grupo, entonces ellas dicen ¡ah tú eres la valiente, ah no te metas con ella! Sobre ese rollo a veces gira la vida de muchas niñas.”¹⁴⁹

Por el contrario, Rebeca no menciona si los hombres o las mujeres, ya que considera que es complicado responder a dicha cuestión, puesto que las características del alumnado son muy diferentes, además que se desconocen muchas situaciones para contestar “tajantemente”. Sin embargo, expresa que en la escuela se llega a encontrar jóvenes “tranquilos” o “altivos”. Asimismo, menciona que los alumnos de secundaria (aludiendo específicamente a los hombres) que aun estando en la adolescencia, se encuentran en una etapa en que continúan con actividades de “niños” evitando entrar en conflictos, sobre todo con las mujeres: “puedes encontrarte a jóvenes tranquilos, altivos, porque todavía están en la adolescencia, hay quienes, sobre todo los chicos algunos

¹⁴⁸ *Ibíd.* E1080909:11

¹⁴⁹ *Ibíd.* E1080909:12

todavía están jugando, todavía están con sus cosas de niños y no quieren tener conflicto con las chicas.”¹⁵⁰

De manera que, la violencia no es una conducta exclusiva de un sexo En mis acercamientos al aula observe agresividad entre el alumnado, tanto en los hombres como en las mujeres. A continuación muestro dos fragmentos de ellos:

Una de las alumnas, con su pluma molestaba a su compañero del asiento de enfrente, pasando el bolígrafo sobre su cuello y cabello. El estudiante, en respuesta toma la mano de la compañera y la arroja. La discente sólo ríe en voz baja.¹⁵¹

Mientras los estudiantes se paraban de su asiento para formar equipos, un alumno que pasaba frente a la banca de una de sus compañeras que estaba sentada en la primera fila le dio un golpe en la cabeza, la alumna en respuesta con voz alta dijo: ¡oye! El alumno sólo sonríe y continúa con su camino.¹⁵²

3.4.4.4. Elemento de análisis: Liderazgo en el espacio áulico.

En el indicador: Liderazgo en el espacio áulico, Rebeca menciona que quiénes presentan esta conducta son muchas veces las mujeres. Los hombres, cuando la presentan es canalizada de forma negativa: “más que canalizar su liderazgo a hacer positivo, a mover al grupo para decir vamos a organizarnos, vamos a trabajar, lo mueve muchas veces para mal, para descomponer al grupo.”¹⁵³

Por el contrario, las niñas al presentar conducta de liderazgo, es canalizado de forma positiva lo que ha suscitado que los profesores se apoyen más en una alumna en el trabajo escolar: “inclusive los maestros se apoya más

¹⁵⁰ Ibíd. E2100909:18

¹⁵¹ OB190510:4

¹⁵² Ibíd. OB210510:5

¹⁵³ Ibíd. E2100909:14

en una mujer que en un hombre porque responden más al trabajo cooperativo, al trabajo disciplinario, de generar disciplina en el salón de clase”¹⁵⁴

La profesora menciona que lo dicho anteriormente no lo expresa por ser mujer o porque sea feminista, sino porque en su experiencia como docente ha encontrado que las niñas trabajan más, aunque reconoce que hay hombres que si responden al trabajo y que son ordenados. Cuando las mujeres imponen o generan disciplina, los varones si llegan a respetarlas e inclusive reconocer su autoridad: “a pesar de que la mujer ha adquirido liderazgo, como que el chico en un momento dado cuando hay una chica que se impone, que genera disciplina, igualmente hasta la respeta, así como que reconoce su papel y hace caso.”¹⁵⁵

Otra de las preguntas realizadas a las maestras fue la siguiente: ¿quién ponen las reglas en el salón de clases? Fabiola expresó que el reglamento en el aula lo establece la profesora, aunque no siempre es así, la entrevistada afirma que dependerá del grupo, si considera que la clase no llega a un acuerdo general, es ella quien las establece y en caso de que la situación sea contraria, es decir, que el grupo si se llegue a pone de acuerdo, platica con ellos para compartir el establecimiento de reglas en el salón.

De la misma manera, Rebeca alude que las reglas en el aula las establece la profesora, ya que señala que de entrada debe ser el maestro, aunque menciona que las pone a consideración con sus alumnos/as: “...yo soy de la idea de que quien establece las reglas es el maestro. También... soy de la idea de que siempre las pongo a su consideración, muchas veces les digo, haber muchachos miren estas son las reglas o vamos a sacarlas entre todos...”¹⁵⁶

Además, expresa que es importante el establecimiento de reglas, ya que a través de ellas se lleva un orden en el salón de clases:

¹⁵⁴ Ídem.

¹⁵⁵ Ibíd. E2100909:15

¹⁵⁶ Ídem.

No puedo permitir que haya desorden en el salón de clases, porque que si llega a faltar ese orden entonces se fomenta el desorden, y al joven hay que hacerle entender que hay que seguir ciertas reglas que cosas hacer y que cosas no, porque cuando tú te integras a un trabajo, definitivamente te van a dar reglas y que ejerzas un trabajo cooperativo y con responsabilidad y desde ahorita se debe de crear estos tipos de hábitos.¹⁵⁷

Asimismo, menciona que es fundamental explorar al grupo para determinar si hay la necesidad de que los/as estudiantes participen o sea ella quien establezca las reglas, pues expresa que existen ocasiones en que tiene alumnos/as que adquieren un liderazgo que sobrepasa la autoridad del docente; si se quiere fomentar el respeto, la tolerancia, el trabajo, la responsabilidad y la honestidad entre los compañeros/as y hacia el profesor/a, el establecimiento de reglas es elemental, así como el papel de autoridad del maestro/a en el salón de clases.

Una de las ventajas del establecimiento de reglas es que conduce a evitar problemas: “para evitar conflictos hay que aprender a decir la verdad, porque [...] el día que no establezcas que hay reglas y que son necesarias seguirlas, el alumno se casa con una idea de que se puede hacer lo que quiera”¹⁵⁸

Cuando la regla se violenta, Fabiola expresa que normalmente trata de hablar con ellos. Entre las acciones que realiza la entrevistada ante este tipo de situaciones se encuentran:

No exhibirlos sino sacarlos al exterior del salón, [...] hablar en particular cuál es la situación si se sienten mal, si está provocando algo un enojo y por eso está tratando como de llamar la atención o de que todo el mundo lo voltee a ver, no soy muy constante de bajarlos a orientación y ese rollo porque que siempre tienes que escucharlos sobre todo porque hay veces solamente necesitan eso que los escuches y [...] la actitud al otro día cuando ya los escuchaste dos minutos y te detuviste a saber que tenían la actitud para el otro día va a hacer totalmente diferente [...] porque ellos sienten que si te estás involucrando en ello.¹⁵⁹

¹⁵⁷ *Ibíd.* E2100909:16

¹⁵⁸ *Ídem.*

¹⁵⁹ *Ibíd.* E1080909:10

3.5 Análisis de los cuestionarios aplicados a los alumnos y alumnas de la Escuela Secundaria Diurna No. 284 “Gustavo Cabrera Acevedo”.

En el presente apartado se presentan los resultados obtenidos del cuestionario aplicado a alumnos y alumnas de la Escuela Secundaria Diurna No. 284 “Gustavo Cabrera Acevedo”.

El turno vespertino de la escuela secundaria cuenta con 15 grupos en total, distribuidos de la siguiente forma: 5 grupos para primer año, 5 grupos para segundo año y 5 grupos para tercer año. A continuación muestro el número de estudiantes inscritos en cada grado:

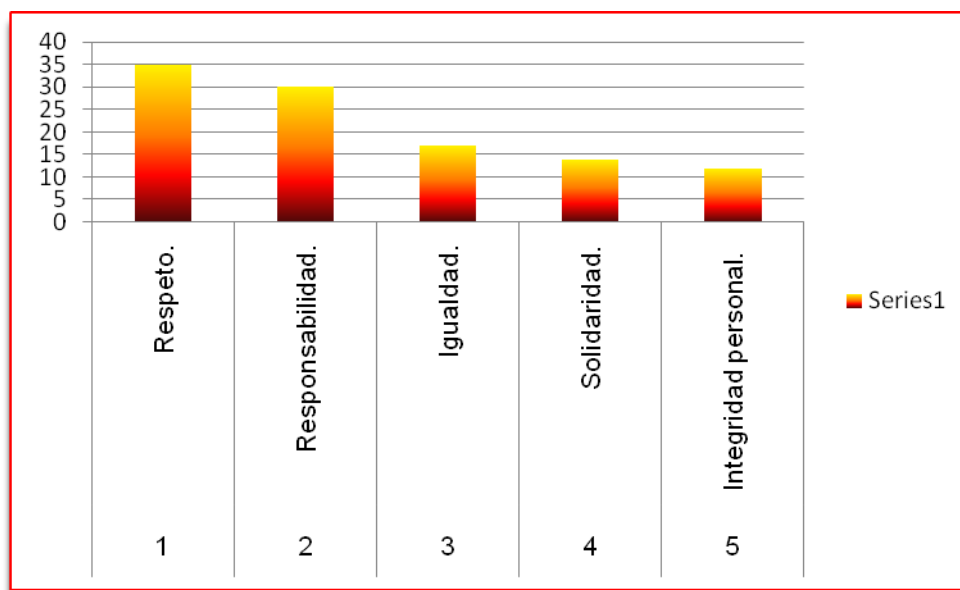
- En primer año se tiene una matrícula de 117 estudiantes, los cuales 67 son hombres y 50 mujeres.
- En segundo año se tiene una matrícula de 136 estudiantes, los cuales 71 son hombres y 65 mujeres.
- En tercer año se tiene una matrícula de 120 estudiantes, los cuales 63 son hombres y 57 mujeres.

Puesto que la asignatura Formación Cívica y Ética comprende dos cursos, únicamente se aplicó cuestionarios a alumnos y alumnas de segundo y tercer año de 13 y 14 años de edad. Asimismo, se realizó a una muestra de 40 estudiantes, 20 en cada grado respectivamente. De la misma forma, con el propósito de que la aplicación se realizara equitativamente, se eligió a 10 hombres y 10 mujeres en cada uno de los cursos. La encuesta es estructurada, con un total de 22 reactivos.

Enseguida presento los resultados obtenidos del cuestionario aplicado a estudiantes. Las 2 primeras preguntas abordan temas de valores. En la primera se solicitó a los/as respondientes encerrar en un círculo los valores que su profesora de Formación Cívica y Ética enfatiza frecuentemente en el salón de clase.

Es importante indicar que se permitió al alumno/a seleccionar todos los valores que necesitará. Cabe mencionar que en esta primera pregunta, cada uno de los valores se usará como base los/as 40 encuestados/as el cual representa el 100%

3.5.1 Indicador: Valores en la práctica docente



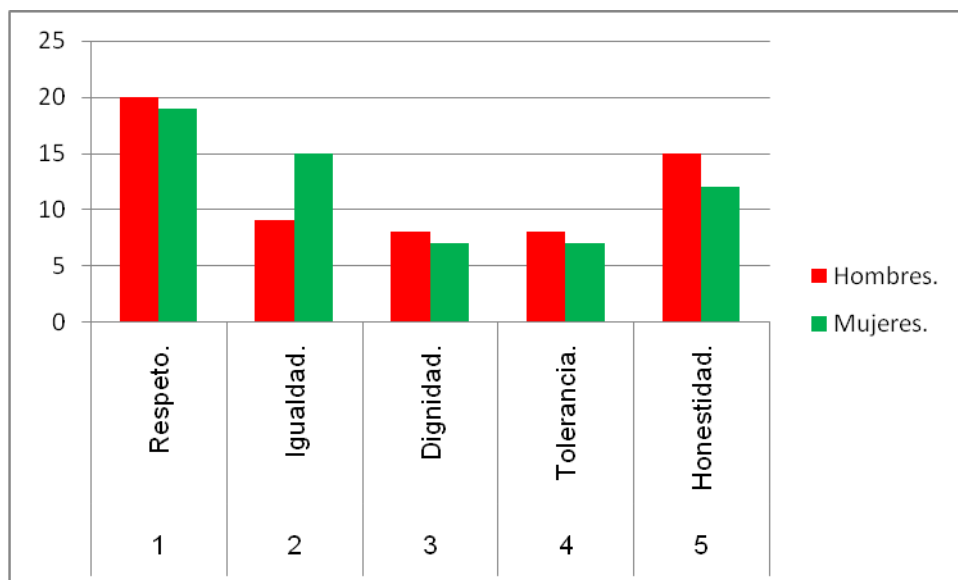
Gráfica 1: Valores que frecuentemente enfatiza la maestra de Formación Cívica y Ética en el salón de clase.

NÚMERO DE OPCIÓN	VALORES.	NÚMERO DE RESPUESTA POR VALOR.	% POR VALOR.
1	Respeto.	35	87.5
2	Responsabilidad.	30	75
3	Igualdad.	17	42.5
4	Solidaridad.	14	35
5	Integridad personal.	12	30

Como se puede observar, valores como la igualdad, la solidaridad e integridad personal no son considerados con relevancia en el aula.

A continuación se muestra los resultados obtenidos de la segunda pregunta, donde se solicitó encerrar en un círculo únicamente 3 valores que considera el/la estudiante más importante. Cabe mencionar que en la

recolección de datos se separó los cuestionarios de acuerdo con el sexo del respondiente. Asimismo en cada uno de los valores se usará como base los/as 20 encuestados/as de cada grupo, el cual representará el 100%



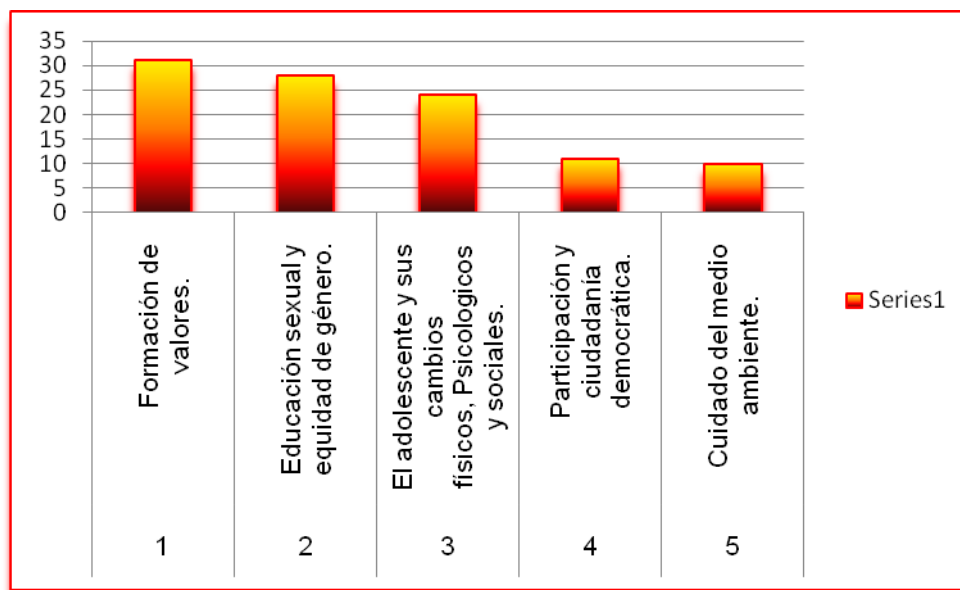
Gráfica 2: Valores que los/as alumnos/as considera más importantes.

NÚMERO DE OPCIÓN.	VALORES.	HOMBRES.	%	MUJERES.	%
1	Respeto.	20	100	19	95
2	Igualdad.	9	45	15	75
3	Dignidad.	8	40	7	35
4	Tolerancia.	8	40	7	35
5	Honestidad.	15	75	12	60

Como se puede observar, los valores que los/as alumnos/as consideran más importantes se encuentra: el respeto y la honestidad; mientras que la igualdad difiere notablemente en los hombres y las mujeres.

3.5.2 Indicador: Contenido programático.

En este reactivo se solicitó a los/as estudiantes encerrar en un círculo los temas que su profesora de Formación Cívica y Ética les enseña frecuentemente. Cabe mencionar que cada uno de los contenidos se usará como base los/as 40 encuestados/as el cual representa el 100%.



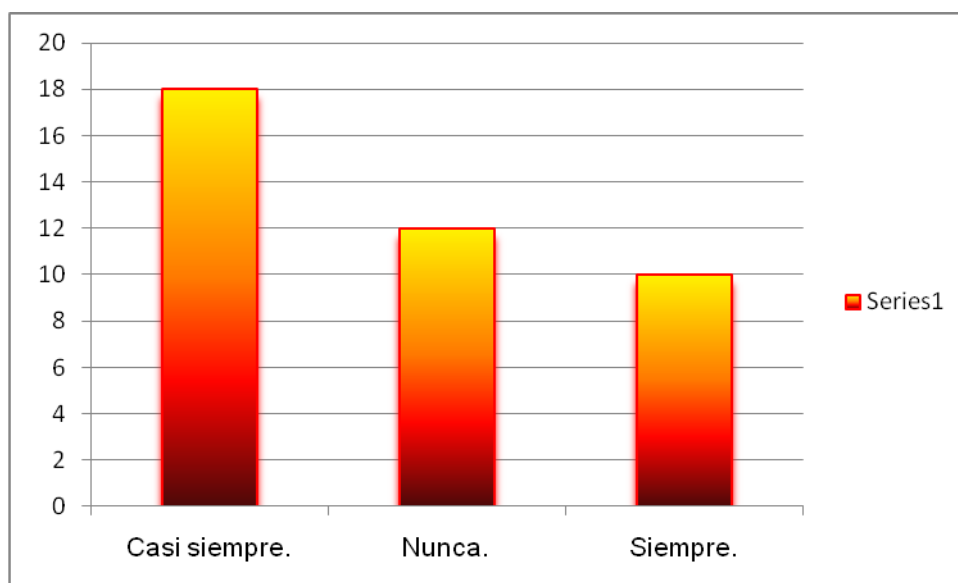
Gráfica 3: Contenidos que las profesoras de Formación Cívica y Ética enseñan frecuentemente.

NÚMERO DE OPCIÓN.	CONTENIDO PROGRAMATICOS.	NÚMERO DE RESPUESTA POR CONTENIDO.	% POR VALOR.
1	Formación en valores.	31	77.5
2	Educación sexual y equidad de género.	28	70
3	El adolescente y sus cambios ...	24	60
4	Participación y ciudadanía democrática.	11	27.5
5	Cuidado del medio ambiente.	10	25

De acuerdo con los datos de la gráfica 3, los contenidos que se enseñan frecuentemente son los relacionados con el ámbito individual, tal es el caso de la “Formación en valores” y “Educación sexual y equidad de género”, mientras que los temas que enfatizan la vida en comunidad como es “Participación y

ciudadanía democrática” y “Cuidado del medio ambiente” no poseen mayor relevancia en el aula.

En la siguiente gráfica se presenta los resultados de la pregunta: ¿Tu profesora te explica lo que es equidad de género? Se usará como base los/as 40 encuestados/as el cual representa el 100%



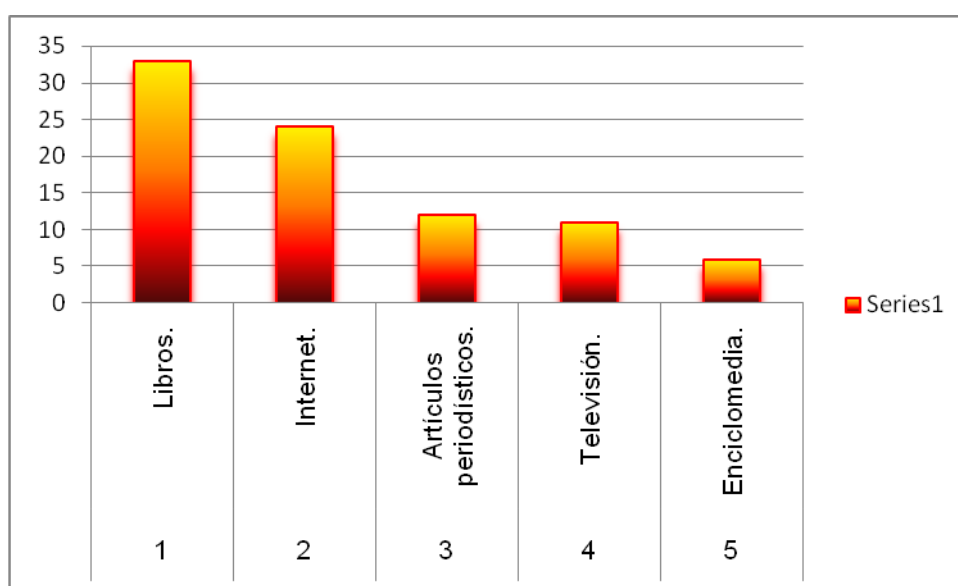
Gráfica 4: Frecuencia de la enseñanza del contenido “equidad de género” en la clase de la asignatura Formación Cívica y Ética.

NÚMERO DE OPCION.	OPCIONES.	NÚMERO DE RESPUESTA POR OPCION.	% POR OPCION
1	Casi siempre.	18	45
2	Nunca.	12	30
3	Siempre.	10	25
TOTAL		40	100

Como puede observarse, en la gráfica 4, la frecuencia de la enseñanza del contenido “Equidad de género” en la clase de la asignatura Formación Cívica y Ética es “Casi siempre”.

3.5.3 Indicador: Recursos didácticos.

En esta pregunta se solicitó a los/as respondientes encerrar en un círculo las herramientas que utiliza su profesora de Formación Cívica y Ética para enseñar los contenidos de la asignatura. Es importante indicar que se permitió al alumno/a seleccionar todos los recursos didácticos que necesitará. Cabe mencionar que, cada una de las opciones se usará como base los/as 40 encuestados/as el cual representa el 100%



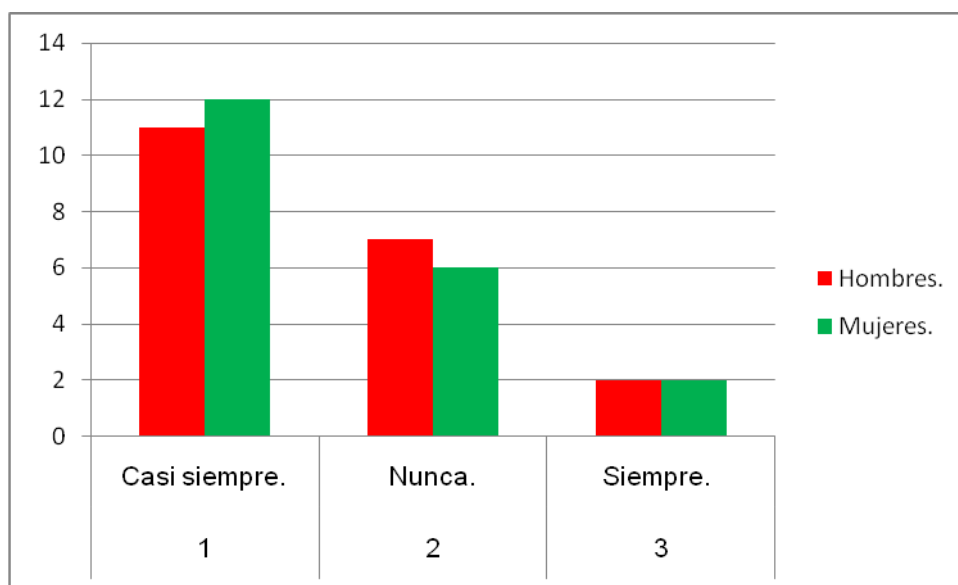
Gráfica 5: Recursos didácticos que utilizan las profesoras de Formación Cívica y Ética para enseñar los contenidos de la asignatura.

NÚMERO DE OPCIÓN	RECURSO DIDÁCTICO..	NÚMERO DE RESPUESTAS.	% POR OPCIÓN.
1	Libros.	33	82.5
2	Internet.	24	60
3	Artículos periodísticos.	12	30
4	Televisión.	11	27.5
5	Enciclopedia.	6	15

Como puede observarse en la gráfica 5, en primer lugar el libro es uno de los materiales de mayor uso en el aula, posteriormente se ubica la internet, mientras que la televisión, enciclopedia y artículos periódicos no son empleados con frecuencia en el salón de clase.

3.5.4 Indicador: La participación en el salón de clase.

Enseguida se muestra los resultados obtenidos de la pregunta: ¿Con qué frecuencia participas en clase? Cabe mencionar que en la recolección de datos se separó los cuestionarios de acuerdo con el sexo del respondiente. Asimismo, en cada una de las respuestas se usará como base los/as 20 encuestados/as de cada grupo, el cual representará el 100%



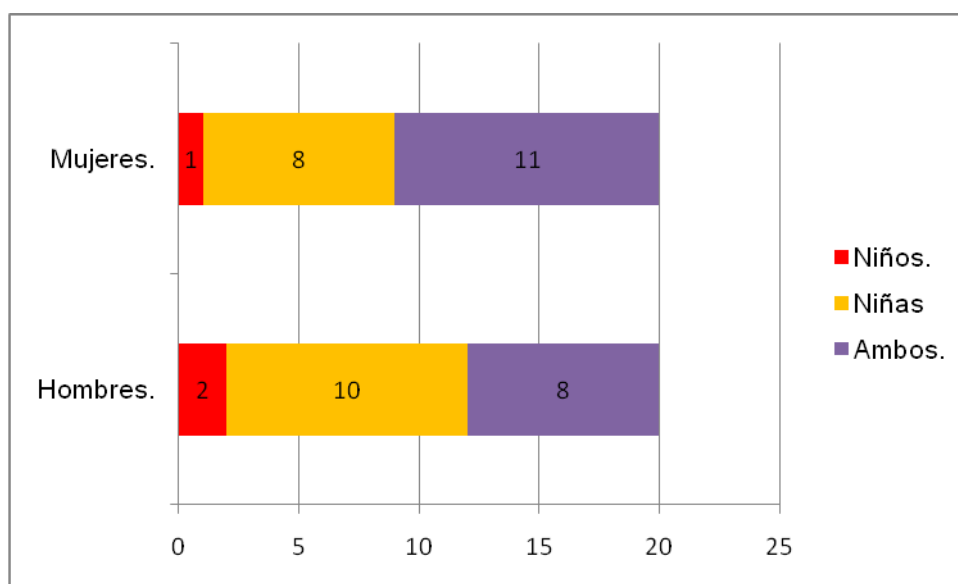
Gráfica 6: Frecuencia con la que participan los/as alumnos/as en clase.

NÚMERO DE OPCIÓN	OPCIONES.	HOMBRES	%	MUJERES.	%
1	Casi siempre.	11	55	12	60
2	Nunca.	7	35	6	30
3	Siempre.	2	10	2	10
TOTAL		20	100	20	100

De acuerdo con la gráfica 6, la frecuencia con la que participan los/as alumnos/as en el aula es “casi siempre”. De modo que, como puede observarse, tanto los hombres como las mujeres poseen aproximadamente la misma intervención en clase.

A continuación se muestran los resultados obtenidos de la pregunta: En tu salón ¿Quién participa más? Cabe mencionar que en la recolección de datos

se separó los cuestionarios de acuerdo con el sexo del respondiente. Asimismo en cada uno de las respuestas se usará como base los/as 20 encuestados/as de cada grupo, el cual representará el 100%



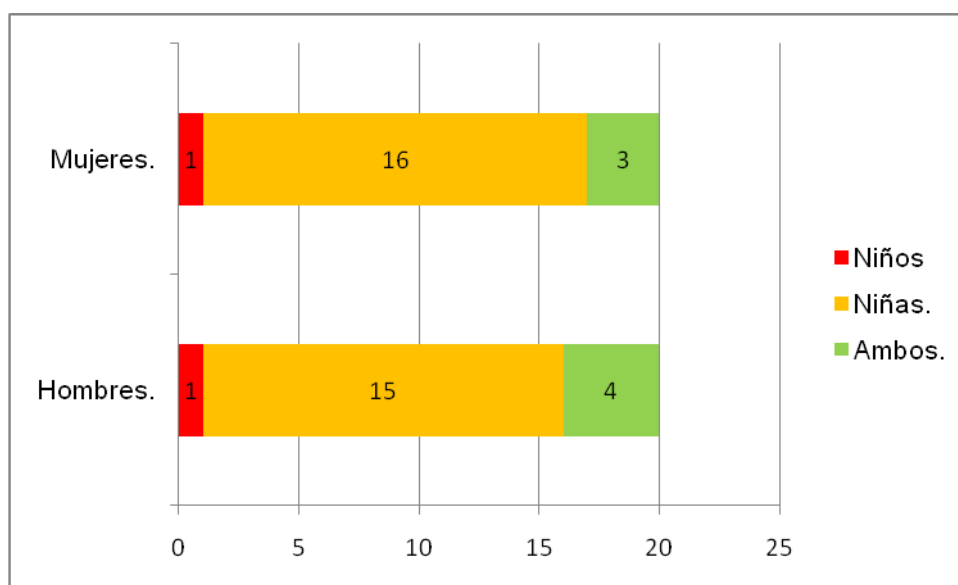
Gráfica 7: En tu salón ¿quién participa más?

NÚMERO DE OPCIÓN	OPCIONES.	HOMBRES	%	MUJERES.	%
1	Niños.	2	10	1	5
2	Niñas.	10	50	8	40
3	Ambos.	8	40	11	55
TOTAL		20	100	20	100

De acuerdo con la gráfica 7, los hombres respondieron que las mujeres son quienes participan más en el salón. En cambio, las niñas consideran que ambos poseen la misma intervención en el aula. De manera que, como puede observarse, no existe en los alumnos o en las alumnas mayor participación de uno u otro en clase.

3.5.5 Indicador: Aprovechamiento escolar.

En la siguiente gráfica se muestra los resultados obtenidos de la pregunta: En tu salón ¿quién es el estudiante más aplicado? Cabe mencionar que en la recolección de datos se separó los cuestionarios de acuerdo con el sexo del respondiente. Asimismo en cada uno de las respuestas se usará como base los/as 20 encuestados/as de cada grupo, el cual representará el 100%

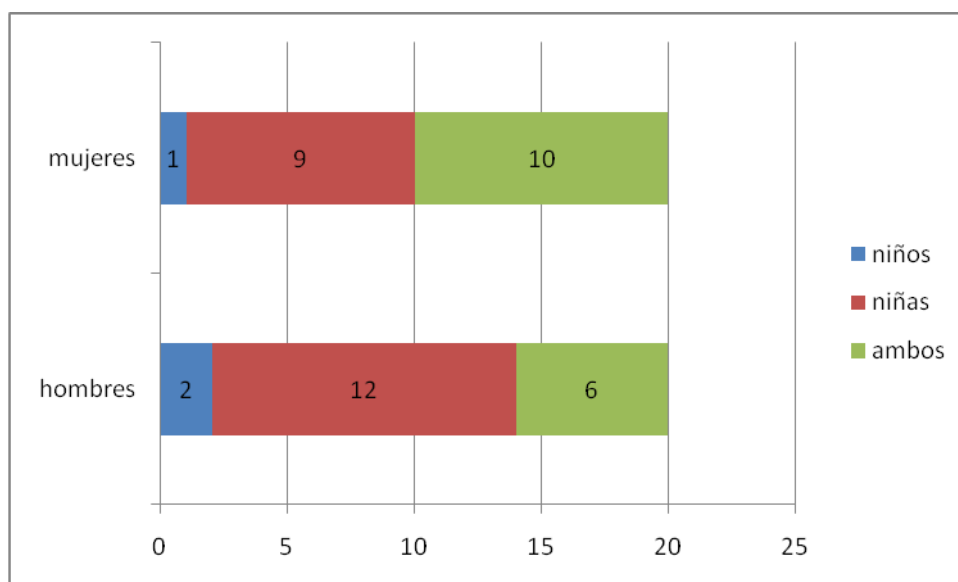


Gráfica 8: En tu salón ¿quién es el estudiante más aplicado?

NÚMERO DE OPCIÓN	OPCIONES.	HOMBRES	%	MUJERES.	%
1	Niños.	1	5	1	5
2	Niñas.	15	75	16	80
3	Ambos.	4	20	3	15
TOTAL		20	100	20	100

En la gráfica 8 se observa que tanto los niños como las niñas, consideran que las mujeres son más aplicadas en su salón. La razón de esta respuesta se podría adjudicar a la creencia de que la mujer es considerada más responsable que los hombres, por ejemplo, en el cumplimiento de las tareas y en el trabajo en clase, como ya lo había indicado la profesoras Rebeca en la entrevista.

Enseguida se muestra los resultados obtenidos de la pregunta: En tu salón ¿quién es mejor leyendo? Cabe mencionar que en la recolección de datos se separó los cuestionarios de acuerdo con el sexo del respondiente. Asimismo en cada uno de las respuestas se usará como base los/as 20 encuestados/as de cada grupo, el cual representará el 100%



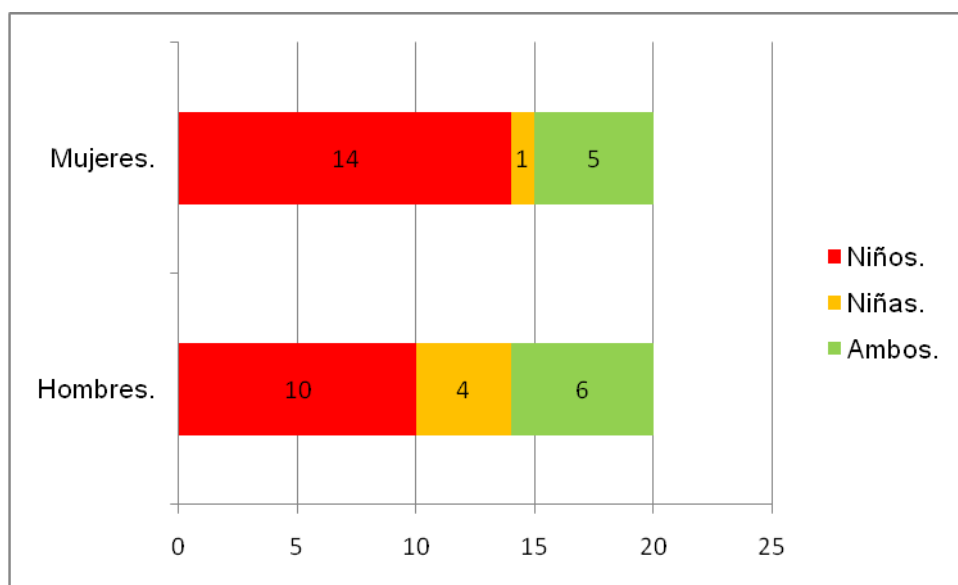
Gráfica 9: En tu salón ¿quién es mejor leyendo?

NÚMERO DE OPCIÓN	OPCIONES.	HOMBRES	%	MUJERES.	%
1	Niños.	2	10	1	5
2	Niñas.	12	60	9	45
3	Ambos.	6	30	10	50
TOTAL		20	100	20	100

Como se puede observar en la gráfica 9, los hombres eligieron a las niñas como mejores leyendo. El motivo por el que la mayoría eligió esta respuesta quizá se debe a la creencia de que son consideradas más aplicadas que los niños. Asimismo, 10 mujeres de las 20 encuestadas consideran que ambos, mientras que 9 de ellas seleccionaron su mismo sexo. De modo que, se podría interpretar que las alumnas poseen mayor habilidad en la lectura que los varones.

3.5.6 Indicador: Conducta violenta.

A continuación se muestra los resultados obtenidos de la pregunta: En tu salón ¿quién es más agresivo? Cabe mencionar que en la recolección de datos se separó los cuestionarios de acuerdo con el sexo del respondiente. Asimismo en cada uno de las respuestas se usará como base los/as 20 encuestados/as de cada grupo, el cual representará el 100%

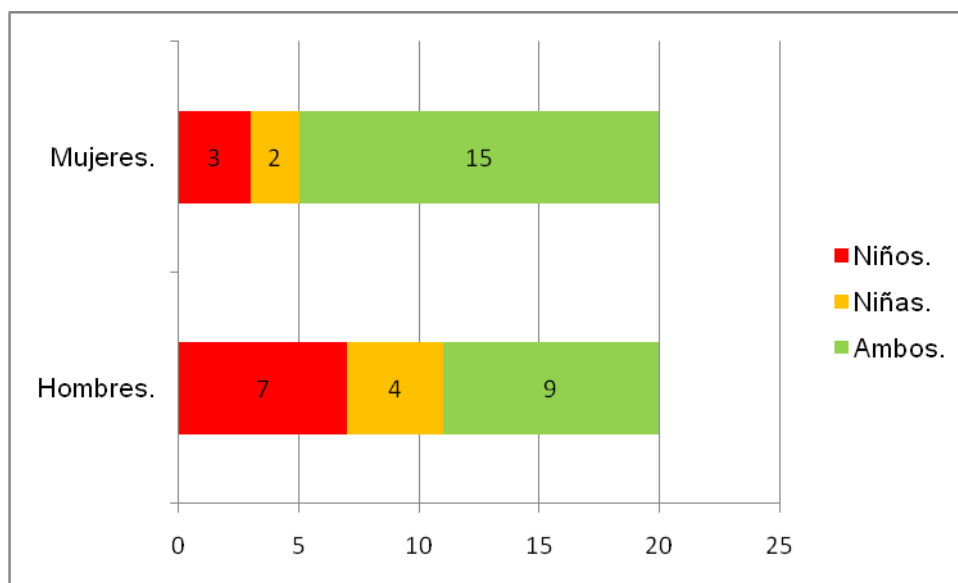


Gráfica 10: En tu salón ¿quién es más agresivo?

NÚMERO DE OPCIÓN	OPCIONES.	HOMBRES	%	MUJERES.	%
1	Niños.	10	50	14	70
2	Niñas.	4	20	1	5
3	Ambos.	6	30	5	25
TOTAL		20	100	20	100

La agresividad es un comportamiento que desde hace muchas décadas se ha adjudicado a los varones lo que ha llevado a que forme parte de su “deber ser”, mientras que las mujeres son consideradas dulces. En la gráfica 10 se observa que tanto los niños como las niñas, eligieron a los hombres como los más agresivos. De manera que se puede encontrar la existencia de prescripciones culturales en la escuela.

En la siguiente gráfica se muestra los resultados obtenidos de la pregunta: En tu salón ¿quién crees que participan más en el relajo del salón? Cabe mencionar que en la recolección de datos se separó los cuestionarios de acuerdo con el sexo del respondiente. Asimismo en cada uno de las respuestas se usará como base los/as 20 encuestados/as de cada grupo, el cual representará el 100%



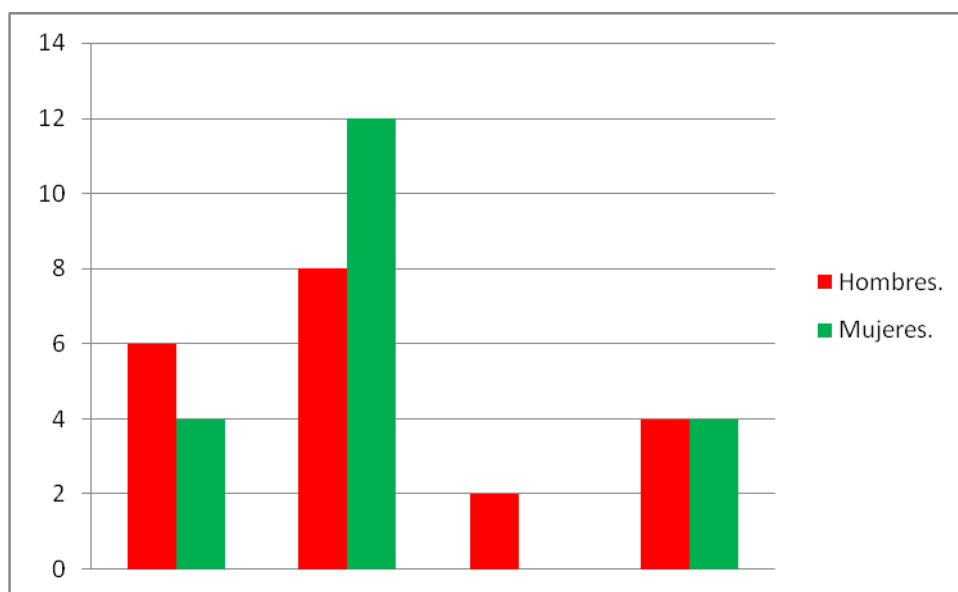
Gráfica 11: En el aula ¿quién crees que participa más en el relajo del salón?

NÚMERO DE OPCIÓN	OPCIONES.	HOMBRES	%	MUJERES.	%
1	Niños.	7	35	3	15
2	Niñas.	4	20	2	10
3	Ambos.	9	45	15	75
TOTAL		20	100	20	100

Como se observa en la gráfica 11, tanto los niños como las niñas consideran que “ambos” participan en el relajo del salón, lo cual nos confirma que en los centros escolares podemos encontrar a hombres y mujeres que colaboran en el barullo en el aula.

3.5.7 Indicador: El trabajo en el salón de clase.

Mostraré a continuación los resultados obtenidos de la pregunta: Cuando les asignan con quien van a compartir la banca de trabajo, ¿con quién te gusta más estar? Cabe mencionar que en la recolección de datos se separó los cuestionarios de acuerdo al sexo del respondiente. Asimismo en cada uno de las respuestas se usará como base los/as 20 encuestados/as de cada grupo, el cual representará el 100%

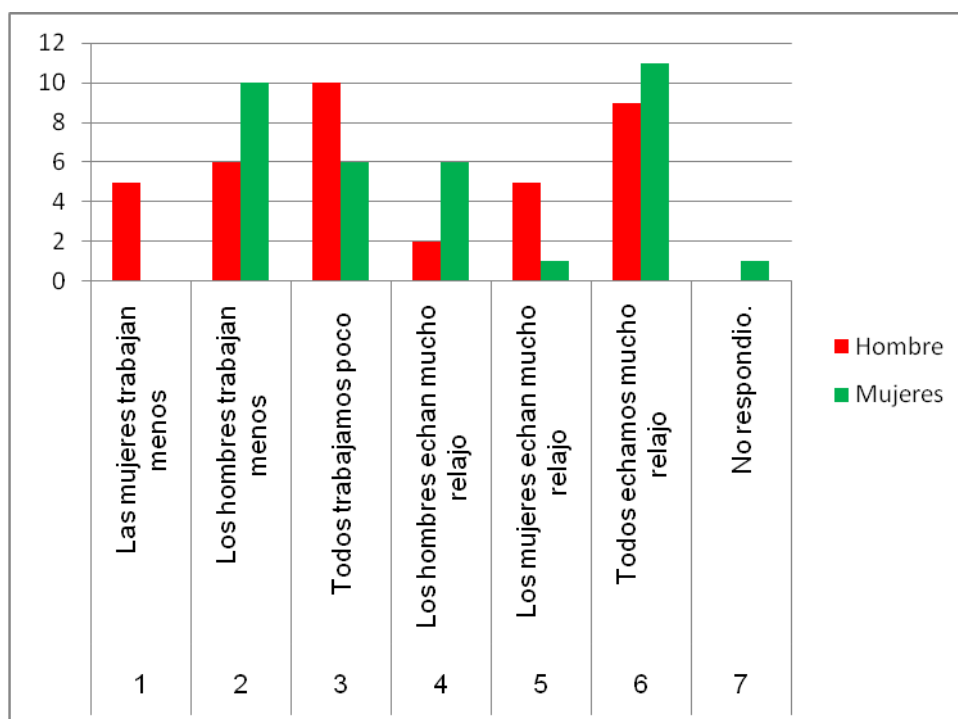


Gráfica 12: Cuando les asignan con quien van a compartir la banca de trabajo, con quién te gusta más estar?

NO. DE OPCIÓN	OPCIONES.	HOMBRES	%	MUJERES	%
1	Me gusta estar más con mujeres.	6	30.00	4	20.00
2	Me gusta que estemos mezclados, hombres con mujeres.	8	40.00	12	60.00
3	Me gusta estar sólo con hombres.	2	10.00	0	0.00
4	Me gusta estar sólo o sola.	4	20.00	4	20.00
TOTAL		20	100	20	100

Como puede observarse en la gráfica 12, tanto a los alumnos como a las alumnas les gusta estar mezclados, hombres con mujeres.

Enseguida se muestra los resultados obtenidos de la pregunta: En los trabajos en equipos mixtos en donde has estado, ¿qué problemas se les han presentado? Cabe mencionar que en la recolección de datos se separó los cuestionarios de acuerdo con el sexo del respondiente. Asimismo en cada una de las respuestas se usará como base los/as 40 encuestados/as el cual representa el 100%

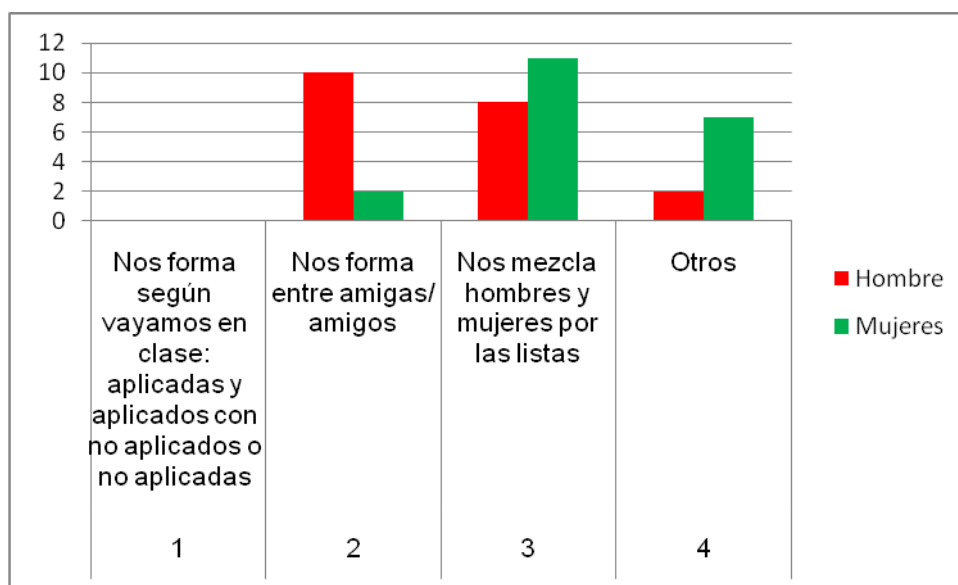


Gráfica 13: En los trabajos en equipos mixtos en donde has estado, ¿qué problemas se les han presentado?

NÚMERO DE OPCIÓN	OPCIONES.	HOMBRES	%	MUJERES.	%
1	Las mujeres trabajan menos.	5	25.00	0	0.00
2	Los hombres trabajan menos.	6	30.00	10	50.00
3	Todos trabajamos poco.	10	50.00	6	30.00
4	Los hombres echan mucho relajo.	2	10.00	6	30.00
5	Las mujeres echan mucho relajo.	5	25.00	1	5.00
6	Todos echamos mucho relajo.	9	45.00	11	55.00
7	No respondió.	0	0.00	1	5.00

En la gráfica 13, se observa que los hombres consideran que los problemas más frecuentes en trabajos mixtos son: “Todos trabajamos poco” y “Todos echamos mucho relajo”; mientras que las mujeres indicaron los siguientes: “Los hombres trabajan menos” y “Todos echamos mucho relajo”. De modo que, se puede concluir que tanto las niñas como los niños, en las tareas en equipo presentan las mismas problemáticas.

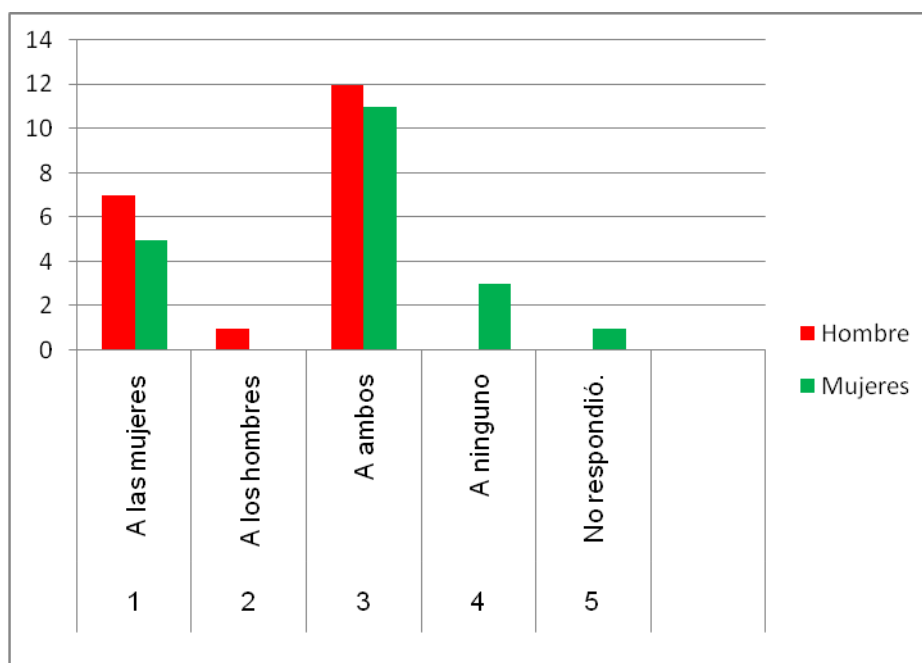
A continuación se muestra los resultados obtenidos de la pregunta: Cuando la maestra de Formación Cívica y Ética los forma en equipos ¿cómo son organizados? Cabe mencionar que en la recolección de datos se separó los cuestionarios de acuerdo con el sexo del respondiente. Asimismo en cada uno de las respuestas se usará como base los/as 20 encuestados/as de cada grupo, el cual representará el 100%



Gráfica 14: Cuando la maestra de Formación Cívica y Ética los forma en equipos ¿cómo son organizados?

NÚMERO DE OPCIÓN	OPCIONES.	HOMBRES	%	Mujeres.	%
1	Nos forma según vayamos en clase	0	0.00	0	0.00
2	Nos forma entre amigas/amigos.	10	50.00	2	10.00
3	Nos mezcla hombres y mujeres por las listas.	8	40.00	11	55.00
4	otros	2	10.00	7	35.00

En la siguiente gráfica se muestra los resultados obtenidos de la pregunta: Cuando la maestra de Formación Cívica y Ética solicita que alguien organice el grupo para realizar una actividad ¿a quién le pide ayuda? Cabe mencionar que en la recolección de datos se separó los cuestionarios de acuerdo con el sexo del respondiente. Asimismo en cada uno de las respuestas se usará como base los/as 20 encuestados/as de cada grupo, el cual representará el 100%

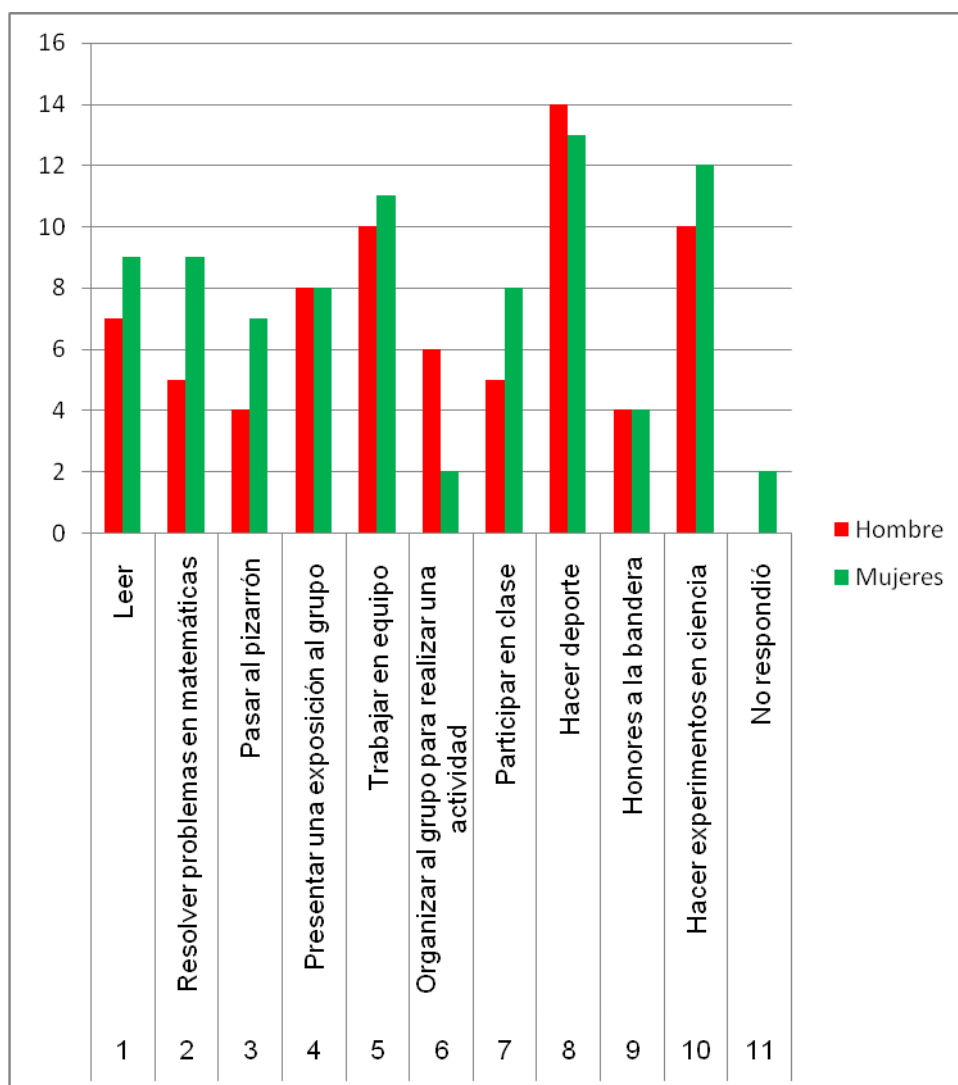


Gráfica 15: Cuando la maestra de Formación Cívica y Ética solicita que alguien organice el grupo para realizar una actividad ¿a quién le pide ayuda?

NÚMERO DE OPCIÓN	OPCIONES.	HOMBRES	%	MUJERES.	%
1	A las mujeres.	7	35.00	5	25.00
2	A los hombres.	1	5.00	0	0.00
3	A ambos.	12	60.00	11	55.00
4	A ninguno.	0	0.00	3	15.00
5	No respondió.	0	0.00	1	5.00
Total		20	100.00	20	100.00

De acuerdo con la gráfica 15, tanto los hombres como las mujeres indicaron que cuando la maestra de Formación Cívica y Ética solicita que alguien organice el grupo para realizar una actividad le pide ayuda a “ambos”.

Mostraré a continuación los resultados obtenidos de la pregunta: Encierra en un círculo las actividades que más te gustan hacer en la escuela. Cabe mencionar que en la recolección de datos se separó los cuestionarios de acuerdo con el sexo del respondiente. Asimismo en cada uno de las respuestas se usará como base los/as 20 encuestados/as de cada grupo, el cual representará el 100%

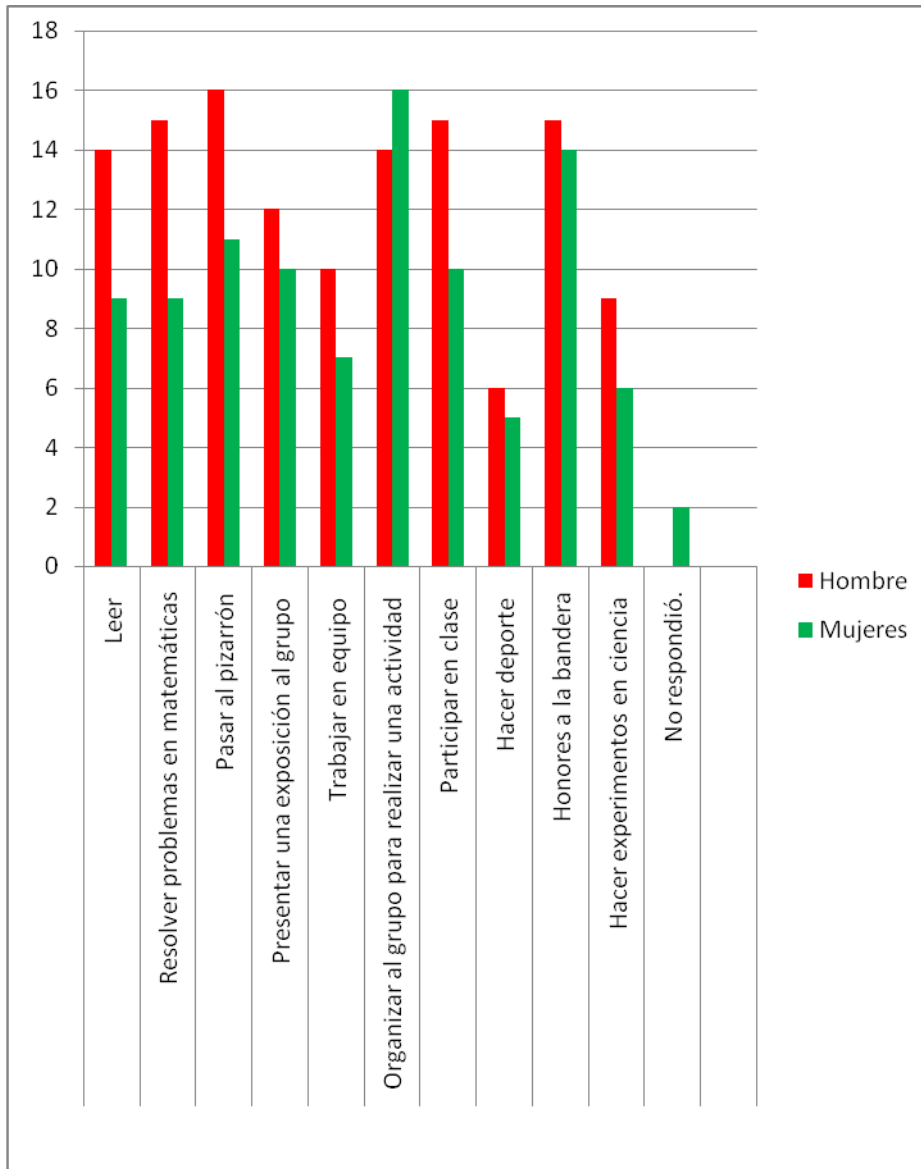


Gráfica 16: Encierra en un círculo las actividades que más te gustan hacer en la escuela.

NÚMERO DE OPCIÓN	OPCIONES.	HOMBRES	%	MUJERES.	%
1	Leer.	7	35.00	9	45.00
2	Resolver problemas en matemáticas.	5	25.00	9	45.00
3	Pasar al pizarrón.	4	20.00	7	35.00
4	Presentar una exposición al grupo.	8	40.00	8	40.00
5	Trabajar en equipo.	10	50.00	11	55.00
6	Organizar al grupo ...	6	30.00	2	10.00
7	Participar en clase.	5	25.00	8	40.00
8	Hacer deportes.	14	70.00	13	65.00
9	Honores a la bandera.	4	20.00	4	20.00
10	Hacer experimentos en Ciencias.	10	50.00	12	60.00
11	No respondió.	0	0.00	2	10.00

Como se puede observar en la gráfica 16, las actividades que más les gusta realizar a los hombres son: organizar al grupo para realizar una actividad y hacer deporte, mientras que las mujeres eligieron leer, resolver problemas en matemáticas, pasar al pizarrón, trabajar en equipo, participar en clase y hacer experimentos en Ciencias, lo que nos muestra que las niñas poseen mayor interés por actividades académicas.

Enseguida se muestra los resultados obtenidos de la pregunta: Encierra en un círculo las actividades que menos te gustan hacer en la escuela. Cabe mencionar que en la recolección de datos se separó los cuestionarios de acuerdo con el sexo del respondiente. Asimismo en cada uno de las respuestas se usará como base los/as 20 encuestados/as de cada grupo, el cual representará el 100%



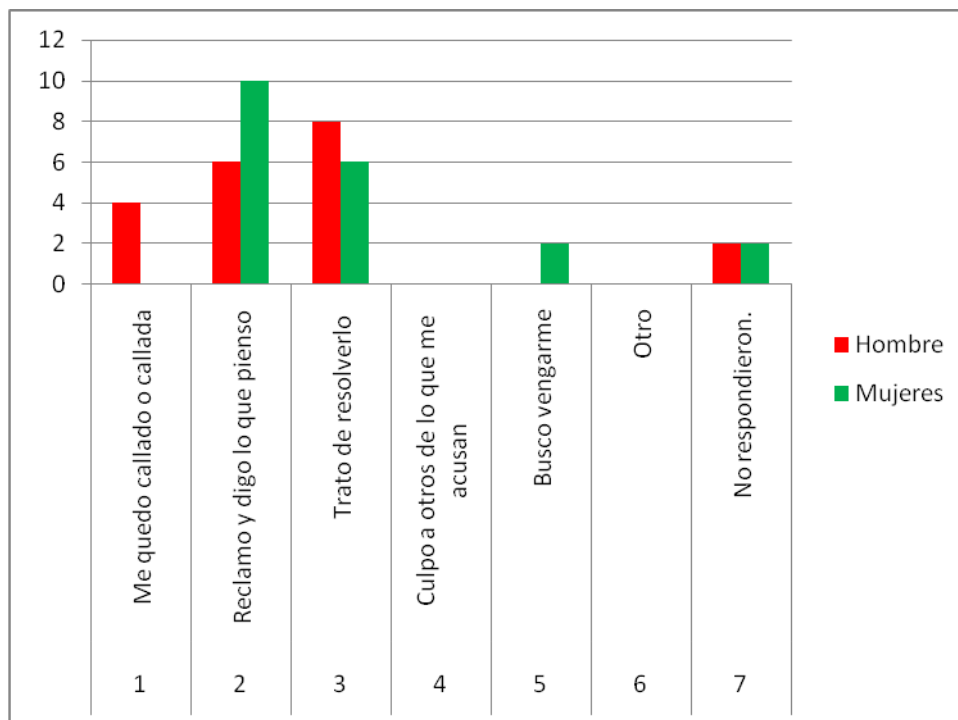
Gráfica 17: Encierra en un círculo las actividades que menos te gustan hacer en la escuela.

NÚMERO DE OPCIÓN	OPCIONES.	HOMBRES	%	MUJERES.	%
1	Leer.	14	70.00	9	45.00
2	Resolver problemas en matemáticas.	15	75.00	9	45.00
3	Pasar al pizarrón.	16	80.00	11	55.00
4	Presentar una exposición al grupo.	12	60.00	10	50.00
5	Trabajar en equipo.	10	50.00	7	35.00
6	Organizar al grupo ...d.	14	70.00	16	80.00
7	Participar en clase.	15	75.00	10	50.00
8	Hacer deportes.	6	30.00	5	25.00
9	Honores a la bandera.	15	75.00	14	70.00
10	Hacer experimentos en Ciencias.	9	45.00	6	30.00
11	No respondió.	0	0.00	2	10.00

Como puede observarse en la gráfica 17, las actividades que menos les gusta a los hombres son: leer, resolver problemas en matemáticas, pasar al pizarrón, presentar una exposición al grupo, trabajar en equipo, participar en clase, hacer honores a la bandera y hacer experimentos en Ciencias, mientras que las mujeres no les gusta organizar al grupo para realizar una actividad y honores a la bandera.

3.5.8 Indicador: Castigo escolar.

A continuación se muestra los resultados obtenidos de la pregunta: Cuando tienes un problema fuerte en la escuela, y crees que es injusto lo que te están diciendo, ¿qué haces? Cabe mencionar que en la recolección de datos se separó los cuestionarios de acuerdo con el sexo del respondiente. Asimismo en cada uno de las respuestas se usará como base los/as 20 encuestados/as de cada grupo, el cual representará el 100%

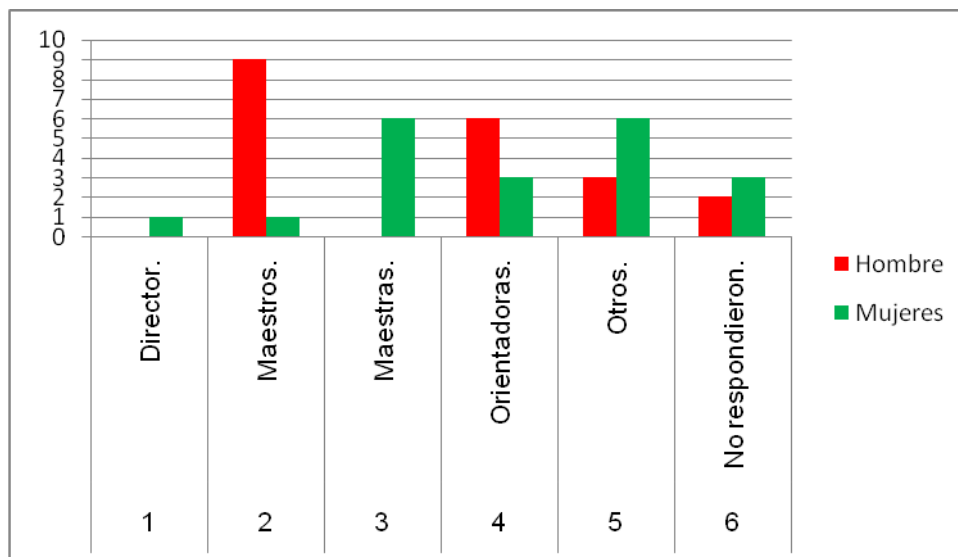


Gráfica 18: Cuando tienes un problema fuerte en la escuela, y crees que es injusto lo que te están diciendo, ¿qué haces?

NÚMERO DE OPCIÓN	OPCIONES.	HOMBRES	%	MUJERES.	%
1	Me quedo callado /a.	4	20.00	0	0.00
2	Reclamo y digo lo que pienso.	6	30.00	10	50.00
3	Trato de resolverlo.	8	40.00	6	30.00
4	Culpo a otros de lo que me acusan.	0	0.00	0	0.00
5	Busco vengarme.	0	0.00	2	10.00
6	Otro.	0	0.00	0	0.00
7	No respondió.	2	10.00	2	10.00
Total		20	100.00	20	100.00

Como se observa en la gráfica 18, cuando tienen un problema fuerte en la escuela y creen que es injusto, la mayoría de los hombres respondieron que trata de resolverlo, mientras que las mujeres reclaman y dicen lo que piensan.

En la siguiente gráfica se muestra los resultados obtenidos de la pregunta: ¿Quiénes crees que castigan más a las mujeres? Cabe mencionar que en la recolección de datos se separó los cuestionarios de acuerdo con el sexo del respondiente. Asimismo en cada uno de las respuestas se usará como base los/as 20 encuestados/as de cada grupo, el cual representará el 100%

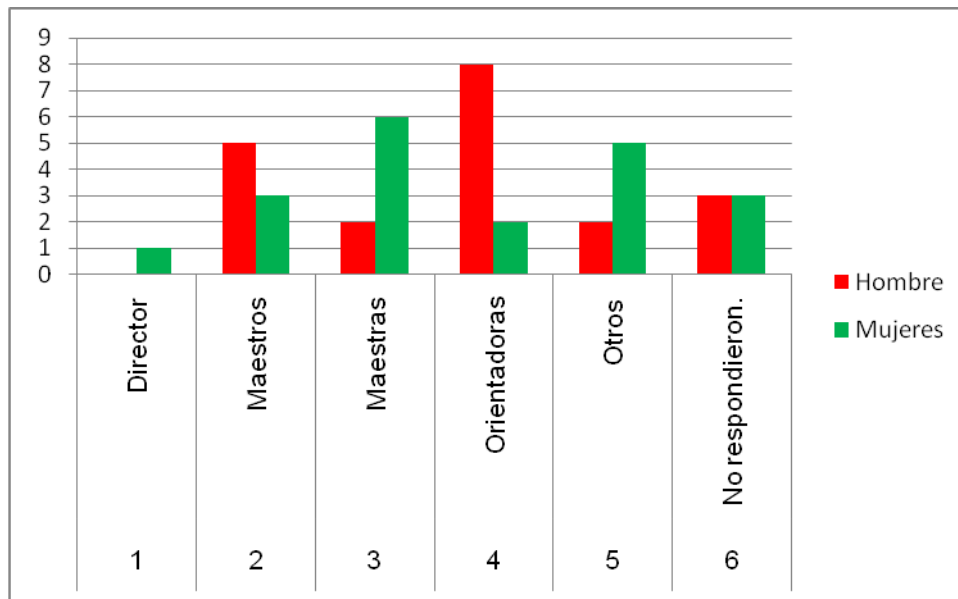


Gráfica 19: ¿Quiénes crees que castigan más a las mujeres?

NÚMERO DE OPCIÓN	OPCIONES.	HOMBRES	%	Mujeres.	%
1	Director.	0	0.00	1	5.00
2	Maestros.	9	45.00	1	5.00
3	Maestras.	0	0.00	6	30.00
4	Orientadoras.	6	30.00	3	15.00
5	Otro.	3	15.00	6	30.00
6	No respondió.	2	10.00	3	15.00
Total		20	100.00	20	100.00

Como puede observarse en la gráfica 19, los maestros son quienes castigan más a las mujeres, seguido de las maestras y orientadoras.

Mostraré a continuación los resultados obtenidos de la pregunta: ¿Quiénes crees que castigan más a los hombres? Cabe mencionar que en la recolección de datos se separó los cuestionarios de acuerdo con el sexo del respondiente. Asimismo en cada uno de las respuestas se usará como base los/as 20 encuestados/as de cada grupo, el cual representará el 100%



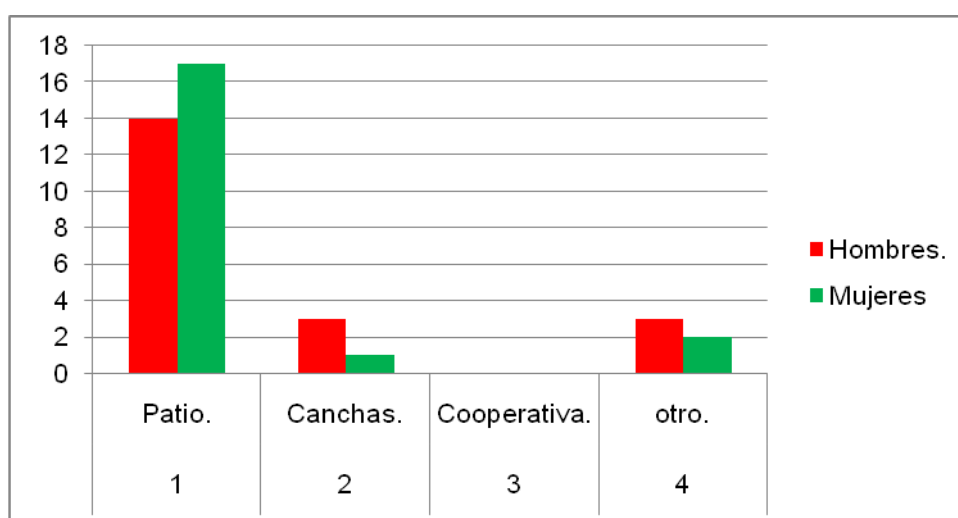
Gráfica 20: ¿Quiénes crees que castigan más a los hombres?

NÚMERO DE OPCIÓN	OPCIONES.	HOMBRES	%	Mujeres.	%
1	Director.	0	0.00	1	5.00
2	Maestros.	5	25.00	3	15.00
3	Maestras.	2	10.00	6	30.00
4	Orientadoras.	8	40.00	2	10.00
5	Otro.	2	10.00	5	25.00
6	No respondió.	3	15.00	3	15.00

Como puede observarse en la gráfica 20, las orientadoras son quienes castigan más a los hombres, seguido de las maestras y maestros.

3.5.9. Indicador: Uso del espacio escolar.

Enseguida se muestra los resultados obtenidos de la pregunta: En la hora del receso, ¿qué espacio de la escuela te gusta estar más? Cabe mencionar que en la recolección de datos se separó los cuestionarios de acuerdo con el sexo del respondiente. Asimismo en cada uno de las respuestas se usará como base los/as 20 encuestados/as de cada grupo, el cual representará el 100%



Gráfica 21: En la hora del receso, ¿qué espacio de la escuela te gusta estar más?

NÚMERO DE OPCIÓN	OPCIONES.	HOMBRES	%	Mujeres.	%
1	Patio.	14	70	17	85
2	Canchas.	3	15	0	0
3	Cooperativa.	0	0	1	5
4	Otro.	3	15	2	10
Total		20	100	20	100

Como puede observarse en la gráfica 21 los hombres hacen uso más de las canchas que las mujeres, aunque a ambos prefieren el patio.

CONCLUSIONES

El estudio del género en la educación básica en México ha sido una temática relevante, puesto que la fabricación de ideas de lo que deben ser los hombres y las mujeres ha generado desigualdad, traducido en relaciones sociales expresadas en la jerarquización, tomando como base la diferencia sexual. El ser humano, como sujeto social, se halla estereotipado bajo creencias que limitan y obstaculizan el desarrollo de un sujeto libre con independencia del género.

La escuela, como institución educativa, guiada bajo los principios del artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos tiene la responsabilidad de otorgar igualdad de oportunidades a todos los individuos, y no me refiero únicamente al número de mujeres y hombres que ingresan a los centros escolares, sino a la diferentes experiencias de aprendizaje que viven los educandos en su paso por la educación básica. Sin embargo, aunque la escuela se ostente como un espacio generador de equidad, los estudios demuestran que es otro de los ámbitos donde se produce y refuerza actitudes sexistas que sesgan la formación de los alumnos y las alumnas. No obstante, no por ello está condenada a mantener viejos mandatos sociales, también es el escenario ideal para la transformación de las relaciones sociales entre los sexos. De ahí que, reflexionar sobre el papel de los actores educativos sobre esta problemática, es fundamental para realizar acciones que conduzcan al mejoramiento de las condiciones de *vivir y convivir*.

Por ello, considero importante meditar sobre el papel del pedagogo en la transformación del sistema educativo en un espacio que ofrezca la igualdad real de oportunidades. Su función como profesional de la educación formal y no formal que realiza acciones para el perfeccionamiento de la organización de centros escolares, así como de sus programas educativos, cuyo propósito es beneficiar el desarrollo de las capacidades de los individuos y de su

comunidad, es un actor clave para el mejoramiento de las condiciones sociales de los hombres y las mujeres.

De modo que, el pedagogo debe considerar relevante la temática de género y llevar a cabo acciones para su concientización y si es necesario un cambio, reconocer las diversas necesidades de los niños y las niñas, apreciando las diferentes características (intelectuales, físicas y emocionales) de cada individuo y, una vez identificadas y valoradas, generar propuestas educativas que favorezcan las condiciones sociales y culturales. El primer paso para la sensibilización de esta problemática, es la investigación de conceptos fundamentales que ayuden a la comprensión de esta temática, posteriormente realizar un estudio de los planes y programas de estudio vigentes que ofrezcan elementos de análisis para la detección de discriminación y diferencias genéricas, y por último un acercamiento a las aulas para identificar situaciones que proporcionen evidencias de sexismo.

Ahora bien, para facilitar la lectura de las conclusiones, las he dividido en cuatro secciones, las cuales llevaran el orden de la estructura de la tesis y son el eje rector de análisis.

En el capítulo I se dio a conocer el devenir histórico de la **categoría género**, con su origen en la década de los años 60's. Asimismo, cómo este término es resultado de una construcción cultural, y no de determinaciones biológicas. Además conocimos su avance paulatino en la constitución de un concepto para el análisis de las relaciones sociales entre los sexos y su uso en materia educativa.

La escuela, aunque es considerada un espacio "neutral", está atravesada por diferentes expresiones de esa desigualdad. El estudio del género en el sistema educativo, puede ser analizado desde dos dimensiones. La primera de ellas desde el currículum formal, es decir, en los planes, programas de estudio y materiales educativos y la otra en el currículo oculto, esto es, en las interacciones entre el profesorado y el alumnado, lo que

conlleva a analizar con una perspectiva de género el intercambio de mensajes que tienen lugar en los centros escolares

Descifrar los códigos sexistas presentes en el sistema educativo, sería de gran utilidad para la eliminación de situaciones de inequidad existentes entre los sexos. El reconocimiento y la sensibilización del profesorado como sujetos partícipes de la discriminación en las aulas representaría un avance importante en su erradicación. La reflexión permanente en el ámbito pedagógico ofrecería pautas para la reestructuración de planes y programas de estudio, los cuales estén enmarcados en la construcción de una escuela coeducativa

En el capítulo II, abordé **el Plan de Estudios de Educación Básica Secundaria y el Programa de Estudios de la asignatura Formación Cívica y Ética**. Expuse los principios por los cuales se sustenta este nivel educativo y su consolidación como etapa de cierre de la educación básica obligatoria. Asimismo, mencione la importancia de la reforma curricular que tuvo lugar en el año 2006 en donde se determina la inclusión de contenidos transversales. Estos temas son el resultado de requerimientos sociales que demanda individuos que desarrollen capacidades para el mejoramiento de su vida y de la sociedad, entre estos, se halla “La educación sexual y equidad de género” lo que demuestra la necesidad de atender una problemática que por mucho tiempo no se había considerado.

Sin embargo, un estudio minucioso al Plan de Estudios con respecto al contenido antes mencionado nos proporciona elementos para suponer una falta de compromiso real con el tratamiento de esta temática, pues aunque plantean la necesidad de mejorar las condiciones sociales de los hombres y las mujeres y se indica la necesidad de que el profesorado cuente con información actualizada y oportuna, no se precisa en el documento la manera en la que se llevará a cabo la actualización del magisterio sobre este campo.

No obstante habrá que nombrar aciertos del actual Plan de Estudios 2006 de Educación Básica Secundaria, por ejemplo, la reducción de materias que se

cursan por grado; aunque considero importante subrayar que en el mapa curricular se halla una carga horaria excesiva en asignaturas que socialmente son más “valorada” como: Español, Matemáticas, Ciencias y Geografía de México y del mundo. Mientras que las disciplinas: Educación Física I, II y III, Tecnología I, II y III, Artes (Música, Danza, Teatro o Artes visuales), Historia I y II y Formación Cívica y Ética I y II las cuales son consideradas más humanistas poseen menos horas a la semana. Si la reforma curricular plantea el desarrollo de competencias encaminadas al mejoramiento de la convivencia, así como el respeto a la diversidad cultural, tendría que mencionar de paso la necesidad de equilibrar el número de horas por asignatura.

Por otra parte, quisiera mencionar algunas observaciones sobre el Programa de Estudios de la asignatura Formación Cívica y Ética. En primer lugar existen deficiencias en la lógica de la estructura de la materia, no se especifica con claridad en el documento de la SEP el motivo por el que sólo está dividida en dos cursos. Si en primer grado se imparte “Asignatura Estatal” y en ella se pretende abordar asuntos como el aprendizaje del medio social y natural de los alumnos y alumnas no se advierten las razones para separarla de Formación Cívica y Ética I y II. En segundo lugar, la repetición de contenidos como es el caso de la “La democracia”, mientras que otros temas no presentan mayor relevancia, como es “La participación de los adolescentes ante los medios de comunicación”. En tercer lugar no precisan las acciones para corregir en muchos casos la falta de preparación del profesorado. No obstante, este último aspecto lo abordaré en la siguiente sección.

En el capítulo III presento el análisis del discurso de las maestras de la asignatura Formación Cívica y Ética en el que encontramos elementos para constatar la insuficiencia de preparación del profesorado sobre esta materia. En este sentido, la falta de conocimiento sobre la disciplina da como consecuencia, en la mayoría de los casos, poca claridad en la estructura de los contenidos e ineficacia en la enseñanza, provocando bajo interés y rendimiento en los educandos; situación que causa malestar en el colectivo docente. No

obstante, esta cuestión tiene un escaso impacto en la búsqueda de estrategias y recursos didácticos por parte de las maestras.

De la misma forma, es necesario mencionar la poca claridad respecto al tema de “perspectiva de género” y esto se debe, entre otras cosas, a la falta de actualización del profesorado. Además, en la relación maestro/a-alumno/a se encontró que existe una diferencia en el trato con los educandos según su sexo. A las mujeres se les corrige cuando presentan conductas de desviación que no corresponden a su género (como es el caso de pronunciar groserías). Asimismo, como vimos en el discursos de las profesoras, las actitudes de los y las estudiantes son adjudicadas a determinaciones biológicas (las niñas maduran antes que los niños, las mujeres son las responsables, los varones son menos dedicados etc.). Estos ejemplos dan muestra que aun en los centros escolares se etiqueta al alumnado y que el lenguaje sexista continua vigente en el sistema educativo.

No obstante, aunque las profesoras continúan reproduciendo estereotipos de género en el salón de clase, se encontró en las encuestas aplicadas al estudiantado, respuestas que dan pauta para asegurar que las características de lo que es y debe ser el hombre y la mujer son ideas construidas culturalmente, puesto que los datos arrojados por los cuestionarios muestra, por ejemplo, la práctica de algunos valores que son adjudicados al género femenino, llevados a cabo mas por los varones, como es el caso del “respeto”. Lo mismo se puede decir de la participación en el salón de clase, pues aunque se considere a las niñas más calladas que a los niños, estas son las que participan con mayor frecuencia. Sin embargo aun encontramos la conservación de prescripciones culturales en el sentido de actitudes marcadas en cada uno de los sexos, como es el caso del trabajo en el aula y la realización de algunas actividades en el espacio áulico, por mencionar algunos.

El reencuentro con las preguntas de investigación.

Al inicio del presente trabajo, di a conocer unas preguntas de investigación, que serían de guía en la elaboración del trabajo y a las cuales pretendía responder. La primera de ellas fue: ¿Qué conceptos de género y educación están presentes en el Plan de Estudios 2006 de Educación Básica Secundaria? a la cual se respondió la inclusión del contenido transversal “Educación sexual y equidad de género”.

Asimismo se planteó la siguiente pregunta: ¿Cuál es la interacción social entre los siguientes actores: maestro↔alumno, alumno↔alumno? motivo por el que me llevo a tener un acercamiento empírico al aula y un encuentro con las maestras de la asignatura Formación Cívica y Ética. Durante las observaciones realizadas en la Escuela Secundaria Diurna No. 284 “Gustavo Cabrera Acevedo” encontré que la interacción entre las profesoras y el estudiantado es diferente para cada uno de los educandos según su sexo y esto se debe a los preceptos culturales sobre las conductas acunadas a los alumnos y alumnas. Por otro lado, en la interacción entre los pares se observó *bullying*, no obstante aunque se cree que los hombres son más agresivos, en mi acercamiento al aula, observe que las mujeres presentan mayor agresividad con sus compañeros y compañeras.

Una tercera pregunta fue ¿Cuál es la percepción de género presentes en el profesorado y el alumnado? en páginas anteriores indique algunas ideas y creencias que el colectivo docente tiene sobre sus alumnos y alumnas, entre las que se encuentran la dedicación al trabajo escolar, el cumplimiento de tareas, la participación en el espacio áulico, entre otras, mismas que están presentes en el estudiantado, las cuales son consideradas como parte de la naturaleza de cada sexo.

Por último ¿Cómo la Institución Escolar reproduce los estereotipos sociales en la construcción de género en los adolescentes? Esta pregunta, me llevo a realizar una revisión al currículum formal y currículum oculto puesto que es, a través de los planes, programas de estudio y materiales educativos donde

se expresa una marcada diferencia de género. Al inicio de este trabajo de investigación indique algunas de las diversas expresiones sexistas en el centro escolar, entre las que se mencionaron: los libros de texto gratuito aludiendo específicamente a su iconografía, las asignaturas que presentan mayor relevancia en el Plan de Estudios las cuales poseen mayor interés en la vida pública, con una marcada visión androcéntrica.

Asimismo señale como el lenguaje presente en la relación educativa, la cual permanece oculta en la transmisión de mensajes el masculino prevalece, lo que también me llevo a estudiar cómo la adjetivación en los alumnos y alumnas en la adquisición y asimilación de conductas.

En breve, la temática de género en educación, a pesar de estar presente en el Plan de Estudios 2006 como un asunto que debe ser atendido en los centros escolares no representa, —para la mayoría del profesorado— un tema del cual deberían de exigir a las autoridades una actualización. Como se indico al inicio de las páginas de este trabajo, el género al prescribirse en lo natural, pasa por desapercibido y por lo tanto se convierte en inmutable. Su oportuna atención, como es la actualización del magisterio sobre este tema contribuiría al cambio del sistema educativo así como la erradicación de actitudes de maestros y maestras ante el alumnado generaría equidad real entre hombres y mujeres.

BIBLIOGRAFÍA

ALARIO TRIGUEROS, Teresa y GARCÍA COLMENARES, Carmen (coord.) **Persona, género y educación**. Amarú: Salamanca: España, 1997

ARENAS, Gloria. **Triunfantes perdedoras**: la vida de las niñas en la escuela. Graó: Barcelona: España, 2006

BERTELY BUSQUETS, M. (Coord.). **Educación, Derechos sociales y equidad**. Tomo II, COMIE: México, 2003

BONAL SARRÓ, Xavier. **Las actitudes del profesorado ante la coeducación**: propuestas de intervención. GRAÓ: Barcelona: España, 1997

BONAL, Xavier y TOMÉ Amparo. **Construir la escuela coeducativa**: La sensibilización del profesorado. Univetat Autònoma de Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació: Barcelona: España, 1977

BUTLER Judith. **Deshacer el género**. Paidós: Barcelona, 2006

ESPÍN LÓPEZ, Julia V. [et al]. **Análisis de recursos educativos desde la perspectiva no sexista: revisión de un cuaderno para tomar decisiones vocacionales**, Laertes: Barcelona, España, 1996

FERNÁNDEZ RIUS, Lourdes (coord.). **Género, valores y sociedad**. OCTAEDRO-OEI: Barcelona, España, 2005

GIMENO, Sacristán, J. **El currículum: Una reflexión sobre la práctica**. Morata: Madrid, 1998.

GOETZ, J. P y LECOMPTE, Margaret Diane. **Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa**. Morata: España, 1988:126

GRUNDY, Shirley. **Producto o praxis del currículum**. Morata: Madrid, 1987.

LAMAS, Marta (Comp.). **Género: La construcción cultural de la diferencia sexual**, UNAM, Programa Universitario de Estudios de Género: Miguel Ángel Porrúa: México, 2003.

LANDESMANN, Monique (Comp.). **Currículum, racionalidad y conocimiento**, UAS: México, 1987

LOMAS, Carlos (Comp.). **¿Iguales o diferentes?: Género, diferencia sexual, lenguaje y educación**. Paidós: Barcelona, 1999.

MORGADE, Graciela. **Aprender a ser mujer, aprender a ser varón: relaciones de género y educación**: esbozo de un programa de acción. Novedades Educativas: Buenos Aires, 2001.

NAVARRO Marysa, STIMPSON Catharine (Comp.). **Sexualidad, Género y Roles Sexuales**. FCE: Buenos Aires, 1999

ORTIZ RUEDA, Fabiola Guadalupe. **Currículum oculto y género**. Universidad Pedagógica Nacional (México). Unidad Ajusco, 2004

PARGA Romero, Lucila. **La construcción de los estereotipos del género femenino en la escuela secundaria**. Universidad Pedagógica Nacional: México, 2008

PAULO FREIRE. **El grito manso**. Siglo XXI editores: México, 2004

PEREZ GOMEZ, Ángel I. **La cultura escolar en la sociedad neoliberal**. Morata: España, 2004.

PERRENOUD, Philippe. **Diez nuevas competencias para enseñar**. Colofón: Grao: España: 2007

SAEZ CARRERAS, Juan (Coord.). **El educador social**. UNIVERSIDAD DE MURCIA: España, 1993

SANDÍN ESTEBAN, Ma. Paz. **Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones**. McGraw-Hill: Madrid, 2003

SANDOVAL FLORES, Etelvina. **La trama de la escuela secundaria**. Paidós: Buenos Aires, 2000

SG-CONMUJER, **Glosario de términos básicos sobre género**, México, 2000.

TORRES, Jurjo. **El currículum oculto**. Morata: Madrid, 1991

WOODS, Peter. **La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa**. Paidós: Barcelona, España, 1989.

Hemerograficas

CONAPRED. **10 recomendaciones para el uso no sexista del lenguaje**. Textos del caracol, núm. 1: México, 2009

IGLESIAS Galdo, Ana. **Textos escolares desde la perspectiva de género: sospechando de lo e-vidente**, en *educar*, núm. 36, enero-marzo, México, 2006

Documentos oficiales.

Dirección General de Desarrollo Curricular. **Reforma de la Educación Secundaria. Fundamentación Curricular. Formación Cívica y Ética**. .SEP: México: 2006

GOBIERNO FEDERAL. **Informe nacional sobre violencia de género en la educación básica en México.** SEP/UNICEF: México, 2009

SECRETARIA DE OBRAS Y SERVICIOS. DIRECCIÓN GENERAL DE OBRAS PÚBLICAS. **Programa de Mejoramiento de la Infraestructura de Educación Básica.** Delegación Tlalpan., Gustavo Cabrera Acebedo. Planos, catalogo, presupuesto, dictámenes y álbum fotográfico. Disco 8. S/f

Secretaría de Educación Pública. **Plan de Estudios 2006,** SEP: México: 2006

Secretaría de Educación Pública. **Formación Cívica y Ética, Programas de Estudio 2006,** SEP: México: 2006

Internet

LAMAS, Marta [12 de marzo de 2010]. **La perspectiva de género.** Disponible en: <http://www.latarea.com.mx/articu/articu8/lamas8.htm>

WIKIPEDIA La enciclopedia libre [28 de Enero de 2011]. **San Andrés Totoltepec.** Disponible en: http://es.wikipedia.org/wiki/San_Andr%C3%A9s_Totoltepec

Electrónicas.

www.inmujeres.gob.mx

www.inegi.gob.mx

www.reformasecundaria.sep.gob.mx

ANEXOS.

ANEXO I

GUIA DEL ENTREVISTADOR.

Datos de la escuela

Nombre de la escuela: _____

Dirección:

Datos del entrevistado

Sexo: _____

Edad: _____

Estado civil: _____

Formación y experiencia profesional

¿Cuál es la especialización que tiene?

¿De qué institución es egresado?

¿Por qué trabaja en escuela secundaria?

¿Se dedica a otra actividad?

¿Cuántos años ha trabajado en escuela secundaria?

¿Ha tomado cursos de actualización?

¿Cuántas horas tiene asignadas?

¿Todas en la misma escuela?

¿Todas en la misma asignatura?

¿Cómo fue que le asignaron la materia de Formación cívica y ética?

¿Qué grados atiende?

¿Considera que en los programas de la asignatura de FCE hay continuidad?

¿Utiliza materiales de apoyo?

¿Cuáles?

- ¿Qué estrategias de aprendizaje utiliza?
- ¿Los contenidos que se presentan son pertinentes?
- ¿Qué obstáculos se presentan con más frecuencia?
- ¿Cuáles son los valores que enfatiza?
- ¿Cuáles son los referentes teóricos en que se apoya?
- ¿Cómo evalúa?
- ¿Cada cuándo?
- ¿El alumnado de 3er. Grado se ha apropiado de los valores en relación a los de 1º?
- ¿Ha participado en curso de formación de valores?
- ¿Cuál es el papel del docente en la formación de valores?
- ¿Considera que hay actividades diferenciadoras entre chicas y chicos?
- ¿Cuáles y por que?
- ¿Hay diferencias entre los valores de las alumnas y los alumnos?
- ¿Hay diferencias en relación a la orientación vocacional?
- ¿Quién obtiene mejores calificaciones?
- ¿A qué se debe?
- ¿Quiénes participan más?
- ¿Quiénes toman más la palabra?
- ¿Quiénes presentan conducta de liderazgo?
- ¿Quién arremete a quien?
- ¿Quiénes son más agresivos?
- ¿Quién establece las reglas en el salón de clase?
- ¿Qué pasa si se violenta la regla?
- ¿Considera el tema de género relevante en la asignatura?
- ¿Ha tomado algún curso en relación a la perspectiva de género?
- ¿Las actividades en la asignatura de FCE propician una mejor convivencia entre el alumnado?
- Si o no ¿Por qué?

ANEXO II

GUÍA DE OBSERVACIÓN.

Fecha: 18 de mayo de 2010 a 25 de mayo de 2010

Escuela: Escuela Secundaria Diurna 284 “Gustavo Cabrera Acevedo”.

Localidad: San Andrés Totoltepec.

Municipio: Tlalpan.

Asignatura: Formación Cívica y Ética.

Grado: 2^{do} y 3^{ro}.

Lugar: aula.

Tiempo de observación: 50 min.

Observadora: Diana Campillo Maltos.

HORA	INSCRIPCIÓN	INTERPRETACIÓN
50 minutos	Relación maestro—alumno(a). Relación alumno—alumno. Relación alumna—alumna. Relación alumno—alumna.	Análisis de lo observado para la construcción de categorías y elementos de análisis.

Fecha: 18 de mayo de 2010 a 25 de mayo de 2010

Escuela: Escuela Secundaria Diurna 284 “Gustavo Cabrera Acevedo”.

Localidad: San Andrés Totoltepec.

Municipio: Tlalpan.

Grado: 2^{do} y 3^{ro}.

Lugar: Patio escolar.

Tiempo de observación: 20 min.

Observadora: Diana Campillo Maltos.

HORA	INSCRIPCIÓN	INTERPRETACIÓN
20 minutos	Conductas de estudiantes. Relación alumno—alumno. Relación alumna—alumna. Relación alumno—alumna.	Análisis de lo observado para la construcción de categorías y elementos de análisis.

ANEXO III

CUESTIONARIO PARA ESTUDIANTES.

Nombre de la escuela _____

Grado _____

Sexo: femenino

masculino

1. Encierra en un círculo los valores que tu profesor de Formación Cívica y Ética enfatiza frecuentemente en el salón de clase. **ENCIERRA TODAS LAS QUE NECESITES.**

1. Respeto.
2. Responsabilidad.
3. Solidaridad.
4. Igualdad.
5. Integridad personal.

2. Encierra en un círculo los temas que tu profesor de Formación Cívica y Ética te enseña frecuentemente. **ENCIERRA TODAS LAS QUE NECESITES.**

1. Formación de valores.
2. Cuidado del medio ambiente.
3. Participación y ciudadanía democrática.
4. Educación sexual y equidad de género.
5. El adolescente y sus cambios físicos, psicológicos y sociales.

3. Encierra en un círculo las herramientas que utiliza tu profesor de Formación Cívica y Ética para enseñarte los contenidos de la asignatura. **ENCIERRA TODAS LAS QUE NECESITES.**

1. Libros.
2. Internet.
3. Televisión.
4. Enciclomedia.
5. Artículos periodísticos.

4. Encierra en un círculo los valores que consideras más importantes. **ENCIERRA UNICAMENTE TRES.**

1. Respeto.
2. Igualdad.
3. Dignidad.
4. Tolerancia.
5. Honestidad.

5 Señala con una “✓” la opción que más te convenga. ¿Con que frecuencia participas en clase?

Siempre casi siempre nunca

6. Señala con una “✓” la opción que más te convenga. ¿Tu profesor te explica lo que es equidad de género?

Siempre casi siempre nunca

Señala con una “ ✓ ” la respuesta

7. En tu salón ¿quién es el estudiante más aplicado?	NIÑO	NIÑA	AMBOS
8. En tu salón ¿quién participa más?	NIÑO	NIÑA	AMBOS
9. En tu salón ¿quién es mejor leyendo?	NIÑO	NIÑA	AMBOS
10. En tu salón ¿quién es más agresivo?	NIÑO	NIÑA	AMBOS
11. En tu salón ¿quién crees que participan más en el relajo del salón?	NIÑO	NIÑA	AMBOS

Señala con una “ ✓ ” la respuesta

12. Cuando les asignan con quien van a compartir la banca de trabajo, ¿con quién te gusta más estar?

1. Me gusta estar más con mujeres.
2. Me gusta que estemos mezclados, hombres con mujeres.
3. Me gusta estar solo con hombres.
4. Me gusta estar solo o sola.

13. En la hora del receso, ¿qué espacio de la escuela te gusta estar más?

1. Patio.
2. Canchas.
3. Cooperativa.
4. Otro (**especificar**)._____

14. Cuando tienes un problema fuerte en la escuela, y crees que es injusto lo que te están diciendo, ¿qué haces?

1. Me quedo callado o callada.
2. Reclamo y digo lo que pienso.
3. Trato de resolverlo.

4. Culpo a otros de lo que me acusan.
5. Busco vengarme.
6. Otro (especificar): _____

15. ¿Quiénes crees que castigan más a las mujeres?

1. Director.
2. Maestros.
3. Maestras.
4. Orientadoras
5. Otro(especificar): _____

16. ¿Quiénes crees que castigan más a los hombres?

1. Director.
2. Maestros.
3. Maestras.
4. Orientadoras
5. Otro (especificar): _____

17. En los trabajos en equipos mixtos en donde has estado, ¿qué problemas se les han presentado? **MARCA TODAS LAS QUE NECESITES.**

1. Las mujeres trabajan menos.
2. Los hombres trabajan menos
3. Todos trabajamos poco.
4. Los hombres echan mucho relajo
5. Las mujeres echan mucho relajo.
6. Todos echamos mucho relajo.

18. Cuando la maestra o maestro de Formación Cívica y Ética los forma en equipos ¿cómo son organizados?

1. Nos forma según vayamos en clase: aplicadas y aplicados con no aplicados o no aplicadas.
2. Nos forma entre amigas.
3. Nos forma entre amigos
4. Nos mezcla hombre y mujeres por las listas.
5. Otro (especificar): _____

19. Cuando tú maestra o maestro de Formación Cívica y Ética solicita que alguien organice el grupo para realizar una actividad ¿a quien le pide ayuda?

1. A las mujeres.
2. A los hombres.
3. A ambos.
4. A ninguno.

20. Encierra en un círculo las actividades que más te gusta hacer en la escuela y tacha con una "X" las actividades que no te gustan:

1. Leer.
2. Resolver problemas en matemáticas.
3. Pasar al pizarrón.
4. Presentar una exposición al grupo.
5. Trabajar en equipo.
6. Organizar al grupo para realizar una actividad.
7. Participar en clase.
8. Hacer deportes.
9. Honores a la bandera.
10. Hacer experimentos en ciencias.

GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN