



SECRETARÍA ACADÉMICA

COORDINACIÓN DE POSGRADO

MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

“La enseñanza de la Historia y la Equidad de Género vista en la práctica docente en una escuela secundaria”

Tesis para obtener el Grado de

Maestra en Desarrollo Educativo

Presenta

Olivia Rojas Fidencio

Director de Tesis

Dr. Xavier Rodríguez Ledesma

México, D. F.

Marzo, 2015

AGRADECIMIENTOS

Gracias a todas aquellas/os personas que me acompañaron, apoyaron y alentaron para alcanzar una meta más en mi vida. Con todo mi cariño esta tesis se las dedico a ustedes:

A mis admirables padres Angeles y Roberto, que siempre me han apoyado y guiado en mi vida.

A mí querida hija Angylu, que camina a mi lado brindándome paz, alegría y amor.

Al Dr. Sebastián Plá, que confió en mí para continuar con mi preparación profesional. Además agradezco, su labor formativa y dirección de tesis que me brindó en su momento.

Al Dr. Xavier Ledesma agradezco su oportuna intervención y dirección de tesis, ya que me apoyó con su actuación analítica, ética y profesional en mi trabajo de tesis. No olvidando así, su accesibilidad humana que permitió sentirme acompañada al final de este proceso formativo.

A todas aquellas/os personas que compartieron conmigo palabras de aliento y entusiasmo para alcanzar mi meta.

Olivia Rojas

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
A. Delimitación empírica de la investigación.....	2
La enseñanza de la Historia y el programa curricular enseñar con equidad de género.....	2
B. Objetivo y desarrollo de la investigación.....	5
C. Estructura del documento.....	6
CAPÍTULO 1 MARCO TEÓRICO	9
1 Género	10
1.1 Antecedente Histórico	10
1.2 Género desde una propuesta Latinoamericana	13
1.3 Relaciones de Género	16
1.4 Identidad de Género	17
2. Programa Curricular desde la Política Pública	19
2.1 Algunas Cuestiones a Considerar	20
2.2 Enseñar con Equidad de Género (Acuerdos oficiales)	23
2.3 La Transversalidad	34
2.4 Algunas Cuestiones a Considerar desde la Perspectiva de Género	38
2.5 Algunas Discusiones	39
2.6 Propuesta Oficial y sus Tendencias de Oportunidad e Igualdad de Trato.....	41
2.7 Igualdad de Trato	44
2.8 Igualdad de Oportunidades	45
3 La enseñanza de la Historia	47
3.1 Importancia de la Enseñanza de la Historia	47
3.2 Algunas Delimitaciones a Considerar	52

3.3 Tendencias y Discusiones	56
3.4 Discusiones Androcéntricas en la Enseñanza de la Historia	60

CAPÍTULO 2 METODOLOGÍA

2.1 Enfoque de la Investigación	75
2.2 Técnicas de Observación	76
2.2.1 Observación No Participante	76
2.2.2 La Entrevista	80
2.3 Referencia de la Investigación	80
2.4 Contexto de la Investigación	82
2.4.1 Antecedente Histórico del Edificio	82
2.4.2 Ubicación de la Escuela	84
2.4.3 Escuela Secundaria	85
2.4.4 Educación Secundaria	86
2.4.5 El Salón de Clase	87
2.4.6 Distribución de los Espacios dentro de la Escuela	90
2.4.7 Proceso Administrativo para la Investigación	92
2.4.8 La Asignatura de Historia	94

CAPÍTULO 3 RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 Modelo de FIAC	94
3.2 Referente de Entrada	98
3.3 Referente de Proceso	102
3.3.1 Justicia Distributiva	103
3.3.2 Justicia Cultural	105
A. Relaciones de Género	110
B. Relaciones de Género entre Alumnas y Alumnos	124

C. Algunas consideraciones en: Relaciones entre estudiantes dentro de la escuela secundaria-----	129
3.4 Referentes de Producto -----	127
3.4.1 Contenidos Históricos de la Clase -----	132
3.4.2 Temas de Historia sobre las Mujeres en la Clase -----	137
3.4.3 Los Valores Sociales en la Clase -----	144
3.4.4 Valores y Violencia Social en la Clase -----	146
3.4.5 Opinión del Alumnado sobre la Historia y la Equidad de Género ---	155
CONCLUSIONES GENERALES -----	160
BIBLIOGRAFÍA -----	168
ANEXOS -----	176
Anexo 1 Entrevista al docente -----	176
Anexo 2 Lista de evaluación del docente -----	178

INTRODUCCIÓN

La Secretaría de Educación Pública ha puesto en marcha algunos programas curriculares como “la enseñanza con equidad de género”, que surgen de la formulación de políticas públicas de los años 90s., para atender y apoyar a los y las docentes en materia de su formación y su práctica escolar, en función de controlar, mitigar o solucionar algunos problemas que aquejan al espacio escolar, como la violencia y la discriminación escolar.

“Enseñar con equidad de género” está constituido por principios y/o estrategias que se apoyan en objetivos y medios para transformar de manera íntegra el problema social de violencia hacia las mujeres. Este programa interviene como eje transversal en los programas curriculares de educación básica, y en consecuencia, tanto en la enseñanza de la Historia como con el resto de todas las asignaturas de escuelas de nivel primaria y secundaria.

El presente trabajo apuntó a identificar y analizar la manera en que dentro de una clase de historia en una escuela secundaria del sur de la ciudad de México, se aborda y desarrolla lo propuesto por el programa referido. Tomamos como punto de partida dos elementos: a) la enseñanza de la Historia (de acuerdo al Plan de Estudio Historia, 2011) puede facilitar la reflexión y comprensión de la realidad de los propios estudiantes y de la sociedad en la que viven (SEP, 2011:18); y b) desde el currículo transversal la formación histórica habría de coadyuvar en la conformación y desarrollo de una conciencia para la convivencia democrática, esto como una tendencia tanto de la educación integral de finales del siglo XX y principios del siglo XXI, así como de los propósitos de enseñanzas comunes para la atención a las problemáticas del mundo y la vida cotidiana de los jóvenes

Ambos propósitos reflejan cuestiones por demás interesantes ya que abren la posibilidad de efectuar un aprendizaje democrático, atractivo y significativo para las y los adolescentes a partir de una identificación de su realidad a través del pasado; sobre todo, permitiendo la adquisición de conocimientos que forjen

personalidades masculinas y femeninas conscientes y críticas de su entorno, posibilitando así, que ellos puedan asumirse como sujetos sociales e históricos que respondan a las necesidades de democratización de la sociedad y a los requerimientos sociales referentes a la equidad entre hombres y mujeres.

Por supuesto, que la enseñanza de la Historia adquiere importancia de distintas maneras, pero a mi parecer resulta sustancial y útil el reconocimiento y la identificación de las y los individuos tras el aprendizaje histórico. Esto es, permanentemente se ha conservado una Historia Patria en educación básica, representada de narraciones heroicas, batallas y cronologías protagonizadas por el sector masculino y de élite de la sociedad en las distintas etapas históricas.

Pasemos a ver cuál es la complejidad de la enseñanza de la Historia y en su caso particular con la equidad de género como eje transversal y en palabras de un programa curricular desde la política pública.

A. Delimitación empírica de la investigación

La enseñanza de la Historia y el programa curricular: enseñar con equidad de género.

En principio subrayo que la enseñanza de la Historia en educación básica parte de una realidad que se desarrolla bajo distintas circunstancias contextuales; por ejemplo en las institucionales, en las políticas públicas, económicas y culturales; además de la participación de las y los docentes, junto con la escuela como institución educativa en la currícula determinada por el Estado mexicano. Aunado a esto intervienen programas curriculares (es el caso del de enseñanza con equidad de género y su constitución como eje transversal) para enfrentar algunas problemáticas y necesidades de la sociedad actual como, en este caso específico, la discriminación de las mujeres en los contextos escolares.

Tras esta propuesta pedagógica en la instrucción de la Historia, surgen preocupaciones como la adaptación de dicho programa curricular a la enseñanza

histórica nacional, por sus contenidos nacionalistas y patriarcales ¹ que no valoran el protagonismo de la participación de las mujeres en los procesos históricos, y sobre todo, por las relaciones que intercambian estudiantes y docentes, determinadas principalmente por una planeación didáctica y por una construcción cultural de mujeres y hombres.

La situación de la enseñanza de la Historia bajo el enfoque de equidad de género mencionado al inicio de esta introducción, resulta ser un proyecto complejo pero central de esta investigación que habría que mirar cuidadosamente desde un enfoque de género para visualizar la situación de inequidad dentro de la clase de Historia, sus contenidos históricos y las relaciones entre docentes y estudiantes; y ver de qué forma se pudo o no desarrollar una enseñanza democrática y con equidad de género como lo propone el proyecto curricular señalado y algunos acuerdos oficiales contenidos en la Ley General de Educación 1992.

Si ponemos atención y reorientamos este enfoque de género a mencionadas circunstancias de la Historia como asignatura, en contexto con las dos funciones de la Historia señaladas anteriormente, obtenemos un resultado interesante porque abre el cuestionamiento de una enseñanza con equidad de género, así como su efectividad dentro del aula, a través del trabajo docente y su relación con las y los estudiantes. Por lo tanto, mirar con más graduación el programa curricular de equidad y las prácticas escolares de la enseñanza de la Historia arrojará resultados provechosos, sobre todo para ubicar algunos obstáculos o medios que han o no permitido el desenvolvimiento de esta propuesta política mencionada.

El interés por abordar la enseñanza con equidad de género en la presente investigación parte principalmente de dos razones:

Primera; porque es un enfoque que surgió tras las innovaciones para una educación integral en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica

¹ Entendida esta como ideología que no posibilita el reconocimiento de la equidad entre hombres y mujeres.

(RIEB) ² que recae en los planes y programas de estudio de todas las asignaturas de la escuela secundaria, y en el trabajo cotidiano de los y las docentes frente al aula.

Segundo; porque puede ser una alternativa que apoye al profesorado para reformular su enseñanza hacia una instrucción con equidad de género, transformando así la reproducción de estereotipos de esta índole como la asignación de diferentes roles a alumnas y alumnos en forma gradual, por parte de los y las docentes y dentro de las aulas. Dando paso a innovaciones culturales, a partir de “propuestas pedagógicas que exploran la conciencia de la participación de las mujeres en la historia [...] la identificación y el reconocimiento de las desigualdades de género, la crítica de las prácticas educativas reproductivas de discriminación de género y la construcción de alternativas educativas” (Colás, 2004: 285).

Los principios de igualdad, equidad y no discriminación deben ser considerados para rehacer una diferente enseñanza de la Historia.

Bajo este contexto político, curricular y educativo se considera importante entonces cuestionarse: ¿Qué ocurre con la enseñanza de la Historia dentro de la educación básica, desde el análisis de género? ¿Cómo interviene el tema transversal en la cuestión de enseñar con equidad de género, en la instrucción de la Historia? Estos cuestionamientos se convierten en un asunto sustancial porque la asignatura como tal, es considerada por Juliano (2009) como “androcéntrica”, cuyos contenidos resultan patriarcales. Esto es un asunto complejo no únicamente para la escuela secundaria, sino también para la educación básica en general, los y las docentes, planes de estudio y alumnado.

² La RIEB es una política pública que recupera aprendizajes de experiencias anteriores y busca ampliar los alcances de la educación y del sistema educativo en términos de cobertura y calidad, entendida la primera como universalizar las oportunidades de acceso, tránsito y egreso de la educación básica en condiciones de equidad, y la segunda, como el desarrollo de procesos de aprendizaje y de enseñanza en un marco de estándares cuyo valor se ampliamente reconocido nacional e internacionalmente En: Curso básico de formación continua para maestros 2011, SEP, México, 2011.

B. Objetivo y desarrollo de la investigación

El centro de mi análisis fue la manera en que el docente, del que se espera implemente ese matiz (enseñar con equidad de género), lo lleva a cabo en su práctica profesional dentro del salón de clases y específicamente durante el tiempo dedicado a la impartición de la materia de Historia. La elección de la materia se debe a que la Historia constituye -entre otras cosas- un objeto de estudio por demás valioso para poder plantear un acercamiento crítico, desde el punto de vista de la equidad de género, a los contenidos programáticos contemplados por la historia escolar y, de manera más general, a la forma de concebir el rol de los otros (en este caso específico de las mujeres) dentro de la historia hegemónica.

La enseñanza con equidad de género encuentra por lo menos dos grandes obstáculos para poder ejecutarse de acuerdo a los objetivos planteados en los lineamientos respectivos. Esas dificultades constituyen el centro analítico de esta investigación.

La primera dificultad podríamos calificarla como de índole personal/cultural pues se refiere la carga ideológica que el docente como ciudadano histórico posee, contra la cual habrá de entrar en conflicto en aras de cumplir con el objetivo que se le exige. El maestro es un ser histórico que culturalmente se desenvuelve bajo una atmósfera donde la equidad de género es prácticamente inexistente dada la construcción de una hegemonía político cultural de corte masculina patriarcal, por lo cual en su intento de cumplir con la expectativa profesional que se le requiere enfrenta dificultades que pueden ayudar a explicar qué tanto de los objetivos planteados por la propuesta de educación con equidad de género son alcanzados.

El segundo obstáculo es el constituido por las características institucionales (administrativas, información, actualización, etc.) que ciñen la actividad profesional del docente. Dentro de ellas, la presente investigación ubica una fundamental: la concepción de la historia en general y, particularmente la historia escolar impartida en la educación secundaria, ya que ella construye una noción del devenir social

completamente ajena a una posición con equidad de género. Los planes y programas de estudio de la historia escolar en México, siguen siendo fieles a una noción de historia hegemónica de carácter masculina, militar, política, patriarcal, etc. en donde, evidentemente, las mujeres no aparecen de forma específica y, cuando lo llegan a hacer, ocupan un lugar secundario completamente prescindible para la comprensión de los hechos históricos que interesa enseñar/aprender.

La observación de la manera en que ambas variables dejan sentir su peso en la consecución de los objetivos planteados por la instrucción de “enseñar con equidad de género”, y la forma en que el docente les hace frente constituye el objeto de estudio del presente trabajo.

Finalmente esta investigación es relevante porque puede ayudar a identificar situaciones que están en juego y que determinan un tipo de enseñanza histórica sexista, nacionalista o pragmática que no permite desarrollar una clase de enseñanza con equidad de género. Es atrayente porque permite la posibilidad de generar un discurso que abra perspectivas a la enseñanza de la Historia, no sólo en temáticas sino en relación a la propia metodología docente (Fernández, 2010: 76) que ceda el abordaje de temas de historia de las mujeres sin tener que modificar contenidos de una Historia Nacional.

C. Estructura del documento

Para poder llevar a cabo esta exposición, la organicé en tres capítulos. El primero está conformado por la parte teórica que proporciona información sobre las temáticas: Género y sus características; Programas curriculares desde las políticas públicas y Acuerdos oficiales en la enseñanza de la Historia, su función y su implicación como instrumento de inequidad de género, esto para ubicar algunas problemáticas y afirmaciones académicas. Anexo las características de cada categoría y los análisis que permitieron la indagación: la enseñanza de la Historia, las relaciones sociales y la transversalidad de equidad de género vistas desde el enfoque de género y la política pública.

El segundo capítulo contiene la metodología de la investigación, así como la descripción del contexto escolar (escuela, alumnos y alumnas, profesor) en el que se llevó a cabo el trabajo de campo. Exploración apoyada por una metodología cualitativa con herramientas etnográficas donde la observación de las relaciones de género entre el docente y las/los estudiantes, el desenvolvimiento de la enseñanza histórica y la tendencia con equidad de género como eje transversal; fueron los principales puntos de análisis, apoyado por una entrevista como herramienta para la recopilación de información.

El tercer capítulo está conformado por los resultados que tiene esta investigación. Los resultados están divididos en cuatro partes:

1.- Categorías para el análisis de interacción de Flanders (1970). Modelo que hace énfasis principalmente al análisis de las interacciones entre el docente y los y las estudiantes.

2.- El referente de Entrada que muestran la situación sobre el conocimiento que tiene la Dirección de la secundaria y los profesores de historia sobre la enseñanza con equidad de género como programa curricular y su papel en la enseñanza de la historia.

3.- El segundo referente nombrado de Proceso, expone dos resultados; el primero nombrado como “Justicia Distributiva” que muestra la situación de equidad de género en la escuela secundaria desde los objetivos del programa curricular transversal, principalmente en el acceso y de oportunidades de una educación secundaria entre hombres y mujeres; el segundo ámbito nombrado “Justicia Simbólica” que aborda los resultados sobre las relaciones de género que se establecen dentro del grupo entre estudiantes de tercer grado y el profesor de historia.

4.- El tercer referente llamado Producto, encargado de visibilizar particularmente la transversalidad de género en el libro de texto y en el discurso histórico que el docente desarrolla en su clase.

Finalmente se presentan algunas conclusiones que avanzan hacia la identificación puntual no sólo de los problemas presentes al asumir el compromiso de construir una enseñanza con equidad de género en la clase de Historia, sino que también rescatan y valorizan los esfuerzos que los agentes educativos realizan para cumplir con dichos objetivos a pesar de las condiciones, culturales, institucionales e, incluso, personales en las que desarrollan su labor profesional. La tesis se centra en destacar la manera en que el profesor de Historia enfrentó obstáculos administrativos, de información, de actualización y de una cultura patriarcal para desarrollar una enseñanza con equidad de género, a pesar de los cuales se esforzó por llevar a cabo una enseñanza con equidad de género trascendente para la investigación y su práctica profesional.

CAPÍTULO 1. - MARCO TEÓRICO

El orden de este apartado es el siguiente: en primera instancia comparto el enfoque de la perspectiva de género destacando el enfoque de análisis porque orienta y mira con una perspectiva más analítica los hechos de discriminación principalmente hacia la mujer.

Este elemento es fundamental pues perfila el análisis de la perspectiva de enseñar con equidad, particularmente la enseñanza de la Historia en la educación secundaria. Sin embargo, es necesario hacer un par de aclaraciones y deslindes. Esta investigación no trata de ser un análisis de género que busque destacar la inexistencia, importancia y necesidad de avanzar hacia una enseñanza histórica feminista; sino comprender, la forma en que en una clase de historia a nivel secundaria se adopta o presenta el enfoque de género, ello en aras de reconocer cambios o reproducciones de conocimientos, relaciones e ideologías patriarcales que dificultan el reconocimiento de la equidad entre hombres y mujeres. Asimismo es necesario subrayar que el análisis realizado en este trabajo se ubica dentro del espacio planteado por los contenidos históricos de la historia escolar oficial, de ahí que no se contemple como objetivo la posibilidad de proponer nuevas temáticas a tratar dentro de los programas o, más aún, el cambio radical de estos.

Vemos pues que el presente trabajo se limita a identificar y exponer algunas tendencias y/o propuestas pedagógicas que apoyan una transformación cultural de hombres y mujeres, entre ellas, de forma específica el papel de los y las docentes.

En segunda instancia, describimos los antecedentes, características y objetivos del programa curricular “Enseñar con equidad de género” desde la política pública, identificándolo y asumiéndolo como un eje transversal para la educación secundaria. Para la mejor comprensión de este devenir compartimos, a partir de los acuerdos secretariales de la Secretaría de Educación Pública (SEP), algunas propuestas desde la transversalidad en la enseñanza de la Historia, las cuales acompañamos de algunas observaciones críticas que, recuperando el

enfoque de género, coadyuvan a empezar a avanzar a las preguntas que esta investigación se hace.

Finalmente, como tercer punto abordamos la importancia de comprender los usos, funciones y características que la enseñanza de la Historia ha tenido a partir de su conversión en disciplina escolar dentro de la educación básica, así como de las utilidades y características que ella habría de tener hoy en día si hubiera de concebirse desde la pedagogía feminista.³

1. Género

El análisis de la categoría *género* significa un trabajo complejo, por ser polisémico y multidisciplinario, pues es definido distintamente desde la psicología, el lenguaje, la literatura, el arte, la educación, la política, la medicina, la antropología y la historia, entre otras. Pero para la presente investigación, con el fin de delimitar el concepto se retomaron las perspectivas históricas y antropológicas para comprender mejor este enfoque en la enseñanza de la Historia. Para conocer más sobre la misma, a continuación se aborda un poco de antecedente histórico.

1.1 Antecedente Histórico

En México, el género como categoría de análisis en las Ciencias Sociales se estableció en los años 90s, en distintas Políticas Públicas por funcionarios del sistema político y de administración pública. Fue un periodo de grandes redefiniciones y reconocimiento a este tema, encabezado en un inicio por el “movimiento feminista contemporáneo de los años 70s” y por diversas especialistas de nuestro país (Tarres, 2007: 143).

Uno de los primeros conceptos generales que se expusieron por el grupo de feministas de nuestro país sobre género fue: “conjunto de ideas,

³ “La pedagogía feminista implica una educación para imaginar, para desear, para crecer y romper esquemas que impiden la libre y plena realización de cada persona”. En México la pedagogía feminista aún no existe desde una construcción pública, pero existen experiencias educativas feministas suficientes para impulsarlas. En: Ochoa, L., (2008), *El sueño y la práctica*. Pedagogía feminista, COLMEX, México, D.F.

representaciones, prácticas y prescripciones sociales que una cultura desarrolla desde la diferencia anatómica entre los sexos, para simbolizar y construir socialmente lo que es “propio” de los hombres (masculino) y lo que es “propio” de las mujeres” (lo femenino) (Lamas, 1999: 101).

En la actualidad el concepto *género* ha sido utilizado por diferentes instituciones públicas en nuestro país. Tal es el caso de la Secretaría de Educación Pública (SEP) quien la ha tomado como parte de su política educativa: *Una Equidad de Género, dentro de sus escuelas*. El concepto que la SEP establece en sus documentos (Equidad de Género y Prevención de la Violencia en Secundaria) es: *“término que se emplea a la fabricación cultural e histórica de lo femenino y lo masculino, la cual se define como el conjunto de prácticas, ideas y discursos relativos a la feminidad y la masculinidad que determinan el tipo de características consideradas socialmente como masculinas y como femeninas”* (SEP, 2011: 15).

En la historiografía mexicana, la incorporación de la historia de las mujeres cambió su rumbo por la consideración y utilización del género como categoría analítica para otorgar visibilidad a las mujeres como actores sociales, tal y como lo comenta Cano: para “transformar los cánones de valoración de los hechos históricos” (Cano, 2007: 21).

A finales del siglo XX, la historiografía norteamericana también aportó distintos conceptos sobre género principalmente en su entorno social y en relación con los hombres. Por ejemplo, una de las más destacadas historiadoras norteamericanas especialista en el tema fue Scottt, quien reorientó el género hacia el análisis del conocimiento histórico para comprender la relación entre hombres y mujeres en un entorno social e histórico determinado.

La principal aportación de Scott sobre el concepto *género* fue que interpretó el género como una categoría de análisis histórico para la producción historiográfica anglosajona. Abordando la explicación de la historia de las mujeres desde una diferenciación histórica entre hombres y mujeres.

Considerando así el trabajo de Scott, el *género* a pesar de ser un tema nuevo en la investigación histórica, “no tiene el poder analítico para dirigir ni cambiar los paradigmas históricos existentes” (Scott, 2008: 54). Sin embargo, sí nos puede auxiliar para analizar la relación entre mujeres y hombres en el pasado, además de conectar la historia del pasado y la práctica de la Historia Oficial. Estas cuestiones parten de inquietudes por conocer, así como lo expresa Scott: ¿Cómo funciona el Género en las relaciones humanas? y ¿De qué forma el género otorga un significado a la organización y a la percepción del conocimiento histórico? Preguntas que tienen que ver con nuestro objetivo de investigación.

Scott define el género como: *subconjuntos que están interrelacionados pero deben de utilizarse de distinta manera: el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales, las cuales se basan en las diferencias percibidas entre los sexos; y el género es una forma primaria de las relaciones simbólicas de poder* (Scott, 2008: 65). Además, señala otros cuatro elementos que se interrelacionan en el género: los símbolos que evocan representaciones; los conceptos normativos que actúan sobre los significados de los símbolos; la historia subsecuente que se realiza como si fuera el resultado de un consenso social; y el cuarto que corresponde a la identidad subjetiva que debe desarrollarse a través de organizaciones sociales, y representaciones históricas culturales específicas.

Por ende, y tomando en cuenta las aportaciones de Scott, en el caso de la presente investigación vemos necesario llevar a cabo un análisis del proceso de las relaciones entre un profesor y los (as) estudiantes, ya que resulta interesante observar cuáles son los símbolos que se cruzan entre las relaciones de género, las normas de su clase, la enseñanza de la Historia y el mensaje ideológico que los estudiantes van comprendiendo durante sus clases de la historia de México.

Todo esto para observar las diferencias de las relaciones sociales y las relaciones simbólicas de poder. Es decir, el análisis desde el género puede emitir evidencias del saber histórico y la práctica docente dentro del aula, para conocer qué está sucediendo con la equidad de género en el aula y que la SEP promueve en los salones de clase.

Añadiendo, en nuestro país, la antropóloga Lamas ha sido fundamental en la investigación del concepto de género, sobre todo del vínculo entre la perspectiva histórica y antropológica que ella desarrolla. Entre sus distintos trabajos sobre género ha mencionado la existencia de dos usos básicos de la categoría *género*: el que habla de género refiriéndose a las mujeres; y el que se refiere a “la construcción cultural de la diferencia sexual, aludiendo a las relaciones sociales entre los sexos” (Lamas, 1996: 332).

En esta perspectiva, el *género* es un concepto analítico que implica un estudio y “reflexión sistemática sobre la relación del poder desigual que existe entre los sexos, pero además es un fenómeno históricamente construido, entendiéndolo como un producto de la relación social entre ambos sexos” (Ramos, 1999: 154). Pasemos específicamente a entender la propuesta de Lamas.

1.2 Género. Desde una perspectiva Latinoamericana

Lamas es una de las antropólogas mexicanas más destacadas en investigaciones feministas; reorientó su trabajo para separar aspectos biológicos en el concepto y función del género, reconoció lo cultural como el elemento fundamental dentro del desarrollo del género. Expuso también que en lo cultural, los hombres y las mujeres asignan una diferencia entre sí apoyado por las instituciones sociales, económicas, políticas y religiosas que determinan actitudes y valores femeninos o masculinos. Cito:

La cultura marca a los seres humanos con el género y el género marca la percepción de todo lo demás: lo social, lo político, lo religioso, lo cotidiano. La lógica del género es una lógica de poder, de dominación. Esta lógica, según Bourdieu forma paradigmática de violencia simbólica, definida por este sociólogo francés como aquella violencia que se ejerce sobre un agente social con su complicidad o consentimiento (Lamas, 1996: 345).

Asimismo, el “Género es una distinción significativa en diferentes situaciones porque se trata de un hecho social, no biológico” (Lamas, 1996: 98). Considerando que desde este enfoque antropológico, Lamas reafirma la existencia de un “orden simbólico que asigna roles masculinos y femeninos”, esto es, lo que define el género es la acción simbólica colectiva, mediante el proceso de constitución del orden simbólico en una sociedad donde se fabrican las ideas de lo que deben ser los hombres y las mujeres” (Lamas, 1996: 340).

Una última cuestión es que tras el análisis del género hay una diferenciación que se descubre entre “las actividades, posiciones e incluso limitaciones entre las mujeres y los hombres” y varían de cultura a cultura (Lamas, 1996: 108).

Por lo tanto, participan varios elementos en este proceso cultural y en la construcción del género. Lo que lo hace relevante desde un punto de vista histórico y antropológico es el hecho de retomar la cultura como elemento de análisis en el contexto de formación del género, y que las instituciones educativas, sociales, políticas, económicas y religiosas apoyan mediante sus normas, símbolos, costumbres y roles femeninos o masculinos. Habría que preguntarse entonces, ¿qué tanto la cultura patriarcal o una transformación cultural pueden reproducir estereotipos de género?; o peor aún, ¿cómo la enseñanza de la historia tradicional o con enfoque de género pueden o no fomentar roles masculinos o femeninos?

En resumen, para Lamas el género es una construcción simbólica, establecida sobre los datos biológicos de la diferencia sexual, como el resultado de la producción de normas culturales sobre el comportamiento de los hombres y las mujeres, mediado por la compleja interacción de instituciones económicas, sociales, políticas, y religiosas (Lamas, 1996: 13).

Es tan sólo una definición, existen muchas realidades y éstas han variado a lo largo del tiempo, y con ello las culturas asignan la suya tanto a hombres y mujeres (Lamas, 1996: 25). Sin embargo, retomo a Lamas porque resalta al

género como el medio para conocer significados según el contexto histórico, y porque destaca el papel de las instituciones reproductoras de un orden ideológico y simbólico y de las normas sociales, políticas, económicas y religiosas que lo sustentan. Por tanto, el género es una manifestación cultural, no un determinismo biológico.

Es tiempo de preguntarse cómo se emplea este término en la investigación sobre el análisis de las relaciones de género en la enseñanza de la Historia en educación secundaria. Se intentó así observar las características culturales del aula y del profesor en la institución que se situó para llevar “la investigación, mirando principalmente la relación que reproduce el profesor con el alumnado y el contenido de información histórica que el mismo enseña dentro de su clase de historia”. Es muy cierto que las concepciones de género del profesor y de los estudiantes provienen de aspectos culturales e instituciones más allá del aula, como la familia, las instituciones educativas, y con ello los planes de estudio y la propia enseñanza de la Historia.

Lo importante es identificar cómo las narraciones históricas y la función social de la Historia, pueden o no reproducir conocimientos y estereotipos de género dentro del aula. Y sobre todo, cómo el profesor incorporó en su clase aspectos éticos para desarrollar mecanismos de prevención de la discriminación o violencia hacia las mujeres.

Respecto a lo anterior, el enfoque de género lo definimos como categoría que observa las construcciones simbólicas que son fruto de resultados de normas culturales, en las interacciones de hombres y mujeres dentro de institucionales sociales, políticas, culturales y religiosas.

El enfoque de género, favorece la observación de la construcción cultural de las diferencias o desigualdades sexuales; y dentro de ella hay muchos aspectos conceptuales que requerimos definir, en especial la equidad entre hombres y mujeres, sus relaciones y la identidad de género, tres aspectos que nos permitieron guiar nuestras observaciones de manera más operativa y sistemática.

En la investigación también resultó necesario reconocer la construcción cultural de nuestros personajes, que se vio reflejada en las relaciones establecidas entre estudiantes y el maestro. Esto es, además de estos símbolos, normas, tipo de enseñanza y mensaje ideológico; la construcción cultural que emerge de una enseñanza de la Historia puede reproducir tendencias de una educación patriarcal.

Aún con mayor razón, la importancia de conocer particularmente un caso, resultó necesario no sólo desde los contenidos históricos de la asignatura, sino de estas relaciones sociales que jugaron un papel fundamental en la clase.

En suma, esta investigación retomó entonces los enfoques de Scott y Lamas para ver desde la lupa de género, aquellas desigualdades que se puedan estar generando tras la clase de historia, la construcción cultural de los actores, las normas que están establecidas dentro del aula y el poder institucional y del docente; además de los proyectos públicos que apuestan por la equidad de género. Pero sobre todo, para conocer el tipo de enseñanza que se está desarrollando particularmente en esa clase y su relación con su concientización, sensibilización y reproducción de la equidad entre hombres y mujeres.

Nuevamente se reitera, que hacer una investigación desde este enfoque, no es para modificar los programas oficiales de la enseñanza de la Historia por una historia feminista en Educación Básica, sino reflexionar por una historia de mujeres en los discursos oficiales de la clase de historia, en contextos políticos, económicos, además de los sociales y culturales y hacer de ella una enseñanza más equitativa respecto a sus contenidos.

1.3 Relaciones de género

En la escuela Secundaria, se experimentan circunstancias de enseñanza y aprendizaje de distintas asignaturas y formas en las que destacan relaciones de género interesantes. Por ejemplo, dentro de una clase de historia observar los contenidos históricos que se enseñan y las relaciones entre la población de estudiantes y su profesor podrían determinar un resultado significativo de aprendizaje en la asignatura.

Podríamos pensar que dentro de este proceso se va aprendiendo a ser alumnas (os) mediante rutinas que gobiernan la vida dentro de la clase. Para entender mejor este hecho, cabe primero mencionar qué comprendemos por relaciones de género dentro del aula y cómo vinculamos esto en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Historia.

Las relaciones de género implican comportamientos entre mujeres y hombres y se establecen a través de procesos como la comunicación o el control de poder y, se originan a través de la educación, la familia o cualquier espacio de socialización. Algo importante a considerar, es que muchas veces las relaciones de género sirven de fundamento a las relaciones de poder (Scott, 1990).

Mostrándose las relaciones, por ejemplo en las diferencias de roles entre mujeres y hombres sus distintos ámbitos o esferas de actuación, donde “no suponen la existencia de dos sociedades paralelas, sino de una jerarquía social”, la masculina observándolo desde la perspectiva de género (Dolores, 2003: 233).

Comprendiendo el concepto de relaciones de género, nos corresponde cuestionarnos cómo se llevan a cabo las relaciones entre estudiantes y él/la profesor de historia, y cómo interviene la enseñanza de la Historia desde la narrativa del profesor en la reproducción de los roles de género, sobre todo en estereotipos o arquetipos que los/las estudiantes aprenden por este medio de aprendizaje histórico.

1.4 Identidad de género

De igual manera, el género y la identidad de género poseen diversas definiciones desde distintas disciplinas. Pero en el presente trabajo se abordan las siguientes perspectivas.

Punto uno, encontramos a Esguinoa (2008) quien nos compartió su visión sobre la construcción de identidad desde el género. Ella comenta que la identidad

personal no es una propiedad de la persona a quien es atribuida sino que es inherente a las pautas del control social que se establecen en un grupo.

“Lo femenino y lo masculino tienen interpretaciones culturales distintas según las sociedades a las que pertenezcan; así como también a las imágenes, los estereotipos, interpretaciones y matizaciones que se den de generación en generación” (Esguinoa, 2008: 48). Ahora bien, esta adquisición de la identidad de género constituye un largo proceso donde se espera aprendan lo que deben de hacer o comportarse según el mundo donde se encuentren.

También es muy interesante ver como la escuela es un contexto social donde se socializa y aprenden modelos de comportamiento y hábitos que determinan estereotipos de género. Tomando en cuenta que esta institución incorpora valores diferentes a mujeres y hombres, y que “la identidad de las niñas, adolescentes y adultas debe ser comprendida desde los códigos de género, tal y como los modelos de feminidad y masculinidad que la escuela reproduce” (Esguinoa, 2008: 61).

Para comprender más la construcción de la identidad de género primero hay que definir qué entendemos por este concepto.

La identidad de género, para Lamas surge a partir de que el infante adquiere el lenguaje aproximadamente entre los dos o tres años de edad, antes de iniciar sus conocimientos sobre la diferencia anatómica entre sexos. Esto es, el género al que pertenece el infante lo hace identificarse en sentimientos, actitudes, comportamientos y juegos. Asumida la identidad de género, es decir, cuando la niña o niño se asume al grupo de lo femenino o masculino, ésta se convierte en un medio por donde pasan todas sus experiencias (Lamas, 1996: 113).

Camps también afirma que si bien las mujeres han sido excluidas de la Historia, del discurso científico y filosófico como sujetos, es porque la identidad de género ha sido construida histórica y socioculturalmente (Peña, 2002: 48). Dentro de este proceso se han aprendido roles sexuales que se realizan a través de los procesos de socialización en los que intervienen instituciones como la familia, la

escuela, los medios de comunicación, la relación con grupos de iguales a través de los juegos (Dolores, 2003: 233).

Resulta muy importante conocer lo que la Secretaria de Educación Pública expone sobre identidad de género en su cuadernillo para maestras (os) Equidad de género y prevención de la violencia en secundaria.

Con lo anterior, podemos definir desde nuestra comprensión la identidad de género de la siguiente manera: “la identidad masculina o femenina que se construye histórica y culturalmente desde la infancia bajo los modelos de feminidad o masculinidad en donde se determina por el contexto espacial y temporal”, que se expresan bajo emociones, comportamientos, expresiones y actitudes determinadas por el espacio en el que se analiza, esto es, en el marco de esta investigación, en la enseñanza de la Historia en la educación secundaria en el Distrito Federal.

2. Programa curricular desde la política pública

Este apartado expone las características del programa curricular y de los currículos transversales “Enseñar con Equidad de Género” a partir de políticas públicas como la RIEB (Reforma Integral para la Educación Básica) orientadas en promover la igualdad ante la ley de las niñas y niños, la *no violencia*. Significando que dicha política, posee como eje la articulación curricular y se complementa con otras políticas que buscan alinear los procesos referidos a la profesionalización continua de docentes en servicio, el desarrollo de materiales educativos y la gestión para la equidad y calidad educativa (SEP, 2011). Sin dejar de lado, algunas discusiones interesantes desde el enfoque género, como también algunas propuestas pedagógicas y de investigación.

No obstante, como lo menciona Furlan y Trujillo (2003) en su estudio sobre Políticas Públicas en materia de violencia y adicciones en el medio escolar, la decisión de hacer políticas públicas y con ello programas curriculares en educación, parten de problemáticas sociales del momento, cuya participación de la SEP ha sido de poner en marcha medidas curriculares dentro del Plan de Estudios

de las escuelas normales, que son de relevancia para atender la formación de los maestros en una temática a la que se enfrentarán en su práctica (Furlan, 2003: 377).

Dicho autores identificaron tres grupos de programas y acciones de las políticas públicas: el de las dependencias del sector educativo, de seguridad pública y de salud. Respecto al interés de la presente investigación, la dependencia del sector educativo promueve actividades educativas que atienden como principal propósito que los estudiantes adquieran valores que les permitan discernir sobre los riesgos a los que están expuestos (Furlan, 2003:377).

Sin embargo, como bien lo mencionan, no todas las acciones que se llevan a cabo son parte de programas completos, algunos son principios básicos o estrategias; sin embargo, representan acciones que por su fuerte presencia en el medio escolar e influencia en la opinión pública, se constituyen como políticas. Y su aplicación de la misma o no de un programa, depende de que cada una decida y de las variantes que integre para su desarrollo.

2.1 Algunas cuestiones a considerar

En inicio pasemos a entender un poco sobre “las Políticas Públicas” generadoras de programas educativos como enseñar con equidad de género, entre otros. La evolución de “las políticas del gobierno mexicano” se sustenta en una distinción analítica entre las políticas (policies) y la política (politics) a fin de reconocer el tipo de intervención requerido para atender el problema público en cuestión. Esto mientras a la dimensión de políticas corresponde al curso de acción expresamente diseñado para resolver un problema público con miras a construir la mejor opción de Políticas Públicas; la dimensión política se refiere entonces a la “participación de distintos actores con diversos intereses en el marco de establecimiento de acuerdos políticos” (Aleman, 2012: 643).

Además de esta diferenciación, Navarro (2006) consideró que hay dos tipos de políticas educativas, una orientada exclusivamente a la expansión y a la

cobertura, a las cuales denomina *periféricas*; y las políticas que buscan mejorar la calidad y eficiencia (Navarro, 2006: 641).

¿Cuál es el origen de las Políticas Públicas? Y con ello, enseñar con equidad de género como programa curricular. Una Política Pública no surge en el momento en que una autoridad toma una decisión, tal y como lo comenta Guzmán, sino el proceso empieza mucho antes, sobre todo cuando se trata de Políticas Públicas innovadoras, este se inicia en la sociedad, en los espacios públicos donde se debate cuáles son los problemas que deben ser atendidos por las autoridades.⁴

Compartimos esta afirmación, considerando así que la enseñanza con equidad de género como programa curricular desde la política educativa a favor de una educación de no violencia, refiere al problema de violencia social de nuestra sociedad encasillada principalmente a las mujeres, y de hombres en menos porcentaje, donde efectivamente actúa como respuesta a una necesidad social que debiera reconstruirse en espacios educativos.

Se cree también, que las políticas educativas que constituyen las reformas de la década de 1990 son “estrategias pues se orientan a impulsar cambios estructurales y que, en consecuencia”, como lo menciona Alemán, guardan una relación con el mejoramiento de la calidad, aunque respecto a efectividad e impacto, se quedan en el nivel de políticas periféricas porque no alcanzan a generar innovaciones que mejoren los procesos de enseñanza-aprendizaje (Alemán, 2012: 64) sino se quedan teóricamente en los acuerdos oficiales y no se llevan a la práctica. Quizá las innovaciones surjan desde otros espacios menos considerados, tales como transformaciones culturales de la sociedad.

⁴ Subdirectora del Centro de Estudios de la Mujer en Chile, consultora de la CEPAL, experta en políticas públicas y género. En: Memoria del primer seminario Latinoamericano de Metodología de Capacitación en Género, México, INMUJERES, 2002.

Estas cuestiones mencionadas cobran un interés importante en sentido teórico sobre el análisis de la política pública y con ello, el eje transversal enseñar con equidad de género.

Las propuestas sugieren que las reformas educativas sólo pueden funcionar si los administradores, maestros y padres apoyan los cambios, además de si son capaces de instrumentarlos y si tienen la motivación para hacerlo.

De manera similar, la forma en que se mercadea e interpreta una reforma por parte de los actores clave, las capacidades técnicas de varios de ellos y la información que llegan a tener acerca de las opciones que se les abren, condicionan la forma en que la reforma va a ser llevada a cabo. Esto es, el conocimiento, la interpretación y los contextos de desarrollo de alguna política determinan su impacto positivo o negativo en la práctica del profesor.

También se expresa desde palabras de Harbison que los maestros y sus sindicatos son la clave para el mejoramiento de la educación en todas las sociedades (Harbison y Hanushek, 1992). Esto es, para cualquiera que haya estado cerca de las actividades educativas, sin embargo, ha sido vigorosamente confirmado por la investigación contemporánea en política educativa, al establecer el impacto considerable que un buen maestro puede tener sobre sus estudiantes (Harbison y Hanushek, 1992: 129).

Para el caso mexicano, Navarro comenta una situación fundamental. Los maestros tienen una autonomía considerable en sus salones de clase, la reforma educativa requiere entonces el apoyo individual de los maestros en México (Navarro, 2000: 13).

Pero para que estos profesores(as) apoyen cualquier política y con ello programas curriculares necesitan antes una actualización, una sensibilización y concientización respecto al tema. Cuestión que no resulta tan sencillo porque además existe una tensión social en nuestro país por conservar una sociedad patriarcal, en donde existen pocos espacios que intentan reconocer y comprender una equidad no sólo de género, sino en general; pero en la mayoría de espacios

como ya se mencionó (escuela, familia, trabajo etc.) continúan reproduciéndose violaciones al reconocimiento y respeto de todos y todas.

El docente también forma parte de una sociedad, de una ciudadanía y se forjan con características culturales propias de su región. En suma, la importancia de la práctica docente en el desarrollo de las políticas públicas como enseñar con equidad de género, desde Harbison y Navarro es fundamental, siempre y cuando estos(as) tengan una preparación eficiente, una sensibilización y concientización sobre política pública, considerando también el contexto adecuado que favorezca la reproducción de la mencionada política pública.

2.2 Enseñar con equidad de género (Acuerdos oficiales)

Comprender desde el discurso oficial que durante el siglo XX la educación en México construyó un marco global de políticas y programas orientados a promover la equidad, resulta complejo. Dentro de estos programas de promoción de la equidad educativa trascienden valores e intereses que han rebasado los periodos sexenales. Por lo tanto, al iniciar el nuevo milenio había una exigencia de avanzar a la “consolidación de las medidas en favor de la igualdad de oportunidades mediante su transformación en políticas de Estado” (SEP, 2005: 29).

En el caso de nuestro país, durante el periodo presidencial de Vicente Fox Quezada, la noción de equidad adquirió un alcance mayor con el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (PRONAE) al incorporar la dimensión de calidad. Una educación de calidad desigual, no podría ser equitativa aunque atendiera a todos los que la demandan.

Encontramos en México un esfuerzo por incorporar el análisis de género en los procesos de planeación para el desarrollo como programa transversal con el enfoque denominado “Mujer en el desarrollo” que surgió en los años 70s que pretendió abordar necesidades prácticas y estratégicas de manera integral

(Delgado, 2002: 492). Sin embargo, se debe conocer un poco sus antecedentes históricos para entender mejor su desarrollo y objetivos.

A continuación presento cuadro 1 de tratados y convenciones sobre la discusión de la equidad de género internacional; y junto con ella otro cuadro 2 sobre la agenda nacional y la enseñanza con equidad de género. Esto para comprender los antecedentes del mismo.

Cuadro 1

Tratados y convenciones a la solución a la problemática que afecta a las mujeres y los géneros en el ámbito de la educación e Internacional:

1948 La Asamblea General de las Naciones proclama la Declaración Universal de Derechos Humanos que se opone a la discriminación contra las mujeres.

1950 La UNESCO reporta al Secretario General de las Naciones Unidas sobre las oportunidades educativas de las mujeres con base a la Declaración Universal de Derechos Humanos sin distinción de sexo y con derecho a todas las personas a la educación.

1951 La Confederación General de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) después de haber decidido adoptar diversas proporciones relativas al principio de igualdad de remuneración entre la mano de obra masculina y femenina por un trabajo de igual valor, decidió que dichas proporciones revistieran la forma de un convenio internacional.

1958 La Confederación General de la OIT adopta el convenio 111 relativo a la discriminación en materia de empleo y ocupación.

1968 La Conferencia Internacional de los Derechos Humanos de Teherán planteó que, a pesar de los avances con respecto a los derechos de las mujeres, continúan existiendo discriminaciones hacia ellas en lo político, económico, social y en los campos de la educación.

1975 México celebra la primera Conferencia Mundial sobre la Mujer en la que plantean cuestiones relativas a la educación y capacitación.

1979 La Asamblea General de Naciones Unidas convoca al convenio para la “Eliminación de Todas las formas de Discriminación contra la Mujer” (CEDAW) que fue firmada en México en 1980.

1980 Se celebra en Copenhague la Conferencia Mundial sobre la Mujer donde se

evaluaron los procesos logrados a partir de la primera Conferencia y se abordaron los mismos temas de la agenda. Respecto a la educación, se propone abolir los estereotipos tradicionales de hombres y mujeres e impulsar imágenes positivas de la mujer en la participación de todas las áreas laborales y del conocimiento. Los programas educativos contarán con metodologías que promuevan una educación contra la violencia. Se establecerán puentes entre los aprendizajes escolares, la vida y el trabajo. Se abrirán campos educativos para el entrenamiento para la ciencia y la tecnología. Se proporcionarán “sistemas educativos extracurriculares para que la mujer pueda combinar el aprendizaje y las labores hogareñas. Se diseñarán y promoverán cursos de entrenamiento para los docentes alertándolos con respecto a los estereotipos”. Se impulsará la paridad de hombres y mujeres en los puestos administrativos y de docencia (Naciones Unidas, 1980).

1985 Se celebra en Nairobi la tercera Conferencia Mundial sobre la mujer. Se plantea que la educación es la base del desarrollo, promoción y status de la mujer.

1990 En Jomtien se lleva a cabo la Conferencia Mundial de Educación y Banco Mundial, realizada por la UNESCO, UNICEF, United Nations Population Fund (UNFPA) y United Nations Development Program (UNNDPA). Por una educación para todos, universalización de la educación primaria alfabetización para las mujeres de todas las edades, especialmente las niñas, educación básica a todas sin discriminación basadas en su condición de género.

1995 En Beijing se celebra la cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer: Acción para la Igualdad, el Desarrollo y la Paz.

2000, En Dakar se realiza la Conferencia Mundial de Educación, cuyas metas fueron ampliar y mejorar los cuidados y la educación de la primera infancia,

específicamente para la niñas y niños más vulnerables y con mayor carencias.

En el ámbito nacional, los cambios en el sistema que posiblemente son las más impactantes para las mujeres, han sido la descentralización educativa y la incorporación del último grado de preescolar y la secundaria a la educación básica.

(Cuadro realizado por la autora a partir de datos proporcionados por Bertely, (2003), Educación, Derechos y Equidad, Tomo II, SEP, México, p.476)

Cuadro 2: Marco Jurídico	
Agenda nacional:	
<p>2006: Un año después de haberse propuesto el trabajo del Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES), firmó un acuerdo con la SEP, en el marco de la Ley General de Educación y se hizo público.</p>	<p>Esta ley en su artículo 32 expone que las autoridades educativas tomarán medidas tendientes a establecer condiciones que permitan el ejercicio pleno del derecho a la educación de cada individuo, una mayor equidad educativa, así como el logro de la efectiva igualdad en oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos.</p>
<p>2007: La Ley General de Acceso a las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (LGAMVLLV) y la Ley General de Educación.</p>	<p>Acuerdan trabajar para “beneficiar el desarrollo equitativo, la protección y el respeto de los derechos humanos de las mujeres y con ello atender las recomendaciones que promueven la prevención, sanción y erradicación de la discriminación y la violencia contra las niñas y las mujeres” (SEP, 2011: 8).</p>
<p>2007: Surge una preocupación en la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia por restablecer</p>	<p>Para que el Estado intervenga en todos sus niveles de gobierno, para garantizar y proteger los derechos de las mujeres a una vida libre de violencia. Se propone entonces, “eliminar las causas de la opresión de género, como la desigualdad, la injusticia y la jerarquización de las personas basada en el género. Promueve la igualdad entre los géneros a través de la</p>

<p>lineamientos jurídicos y administrativos</p>	<p>equidad, el adelanto y el bienestar de las mujeres; y contribuye a construir una sociedad en donde las mujeres y los hombres tengan el mismo valor, la igualdad de derechos y oportunidades para acceder a los recursos económicos y a la representación política y social” en los ámbitos de toma de decisiones. (LGAMVLLV, 2007: 10).</p> <p>Se establece en su artículo 12 la violencia docente definida como: aquellas conductas que dañen la autoestima de las alumnas con actos de discriminación por su sexo, edad, condición social, académica, limitaciones y/o características físicas que les infligen maestras o maestros (LGAMVLLV, 2007: 13).</p>
<p>2008: Surge el programa de la Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas (UPEPE) en conjunto con la Secretaría de Educación Pública (Subsecretaría de Educación Básica, Subsecretaría de Educación Superior y la Unidad de Planeación y Evaluación de</p>	<p>Para recibir por primera vez un presupuesto etiquetado por parte de la H. Cámara de Diputados destinado a incorporar en la agenda educativa “la perspectiva de género en las acciones y programas educativos con el fin de coadyuvar en la deconstrucción de estereotipos y roles sociales que perpetúan la desigualdad entre hombres y mujeres, además de visualizar y desnaturalizar la violencia que afecta a las niñas y niños” desde su más temprana edad (UPEPE, 2008).</p>

Políticas Educativas)	
2009-2012: Programa Nacional para la Igualdad entre Mujeres y Hombres (Pro igualdad)	Programa especial que engloba las acciones de la Administración Pública Federal y “establece una plataforma de líneas básicas de acción y objetivos para garantizar los derechos humanos de las mujeres, la no discriminación, el acceso a la justicia y a la seguridad, así como fortalecer las capacidades de las mujeres para potenciar su agencia económica a favor de mayores oportunidades” para su bienestar y desarrollo (INMUJERES, 2005).
2010: Desarrollo del Milenio (UNICEF)	Se hizo público el progreso para la infancia: Lograr los objetivos de Desarrollo del Milenio con Equidad. Núm. 9, SEP. UNICEF. El cual “manifestó que los dirigentes mundiales aprobaron la Declaración del Milenio, en 2000, concluyeron un pacto internacional sin precedentes, un compromiso histórico para crear un mundo más pacífico, tolerante y equitativo, donde fuera posible satisfacer las necesidades especiales de los niños y las niñas, las mujeres y las personas vulnerables”. Los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) “constituyen una manifestación práctica de la aspiración de la Declaración del Milenio de reducir las desigualdades en materia de desarrollo humano entre los países y los pueblos para el año 2015” (ONU, 2010: 8).
2011: Se publicó en el acuerdo secretarial 592 un programa	Buscó dar continuidad a la estrategia dirigida al personal docente de preescolar y primaria, al tiempo que “buscó cubrir la totalidad del nivel de educación

<p>dirigido al personal educativo, sin distinción de área y grado de enseñanza en educación secundaria.</p> <p>(Acuerdo Secretarial 592)</p>	<p>básica. Su tiraje fue de 410 mil ejemplares para distribuir al personal directivo, docentes de todas las asignaturas, incluyendo educación física, actividades artísticas, actividades tecnológicas, trabajadores/as sociales, orientadores/as vocacionales, coordinadores/as y a las bibliotecas escolares”. Su estructura fue de ejes conceptuales, y se dividió en dos partes: la primera que abordó los temas de género como ejes conceptuales que permitieran dar a conocer a todo el personal docente del nivel, las principales vías teóricas por las que han transitado los estudios de género, y la “segunda parte donde se propuso actividades para las diferentes asignaturas sobre las temáticas de género y prevención de la violencia, a través de actividades didácticas y libros de los acervos del Programa Nacional de Lectura. Y finalmente se incluyó el tema de “sexualidad y derechos humanos” (UPEPE, 2008).</p> <p>Artículo quinto del Acuerdo Secretarial 592, cuyo objetivo enfatiza en “lograr una educación que garantice el pleno ejercicio del derecho a la educación desde los enfoques de equidad de género y atención a la diversidad” (SEP, 2011: 627).</p>
<p>2013: Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer 2013</p>	<p>El 20 de mayo del 2013 y se hizo público en el Diario Oficial que el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 tiene como objetivo “fomentar un proceso de cambio profundo que comience al interior de las instituciones de gobierno para evitar que en las dependencias de la Administración Pública Federal se reproduzcan los</p>

	<p>roles y estereotipos de género que inciden en la desigualdad, la exclusión y discriminación, mismos que repercuten negativamente en el éxito de las políticas públicas” (Ley General de Educación, 2006).</p>
<p>2013: Acuerdo en la Ley General de Acceso de las Mujeres a una vida libre de violencia, México, D.F.</p>	<p>En la actualidad, dentro de la Ley General de Acceso de las Mujeres a una vida libre de violencia la Cámara de Diputados y Congreso de la Unión en este año 2013 acordó en su capítulo II los siguientes artículos:</p> <p>Artículo 10. “Violencia Laboral y Docente: Se ejerce por las personas que tienen un vínculo laboral, docente o análogo con la víctima, independientemente de la relación jerárquica, consistente en un acto o una omisión en abuso de poder que daña la autoestima, salud, integridad, libertad y seguridad de la víctima, e impide su desarrollo y atenta contra la igualdad”.</p> <p>Artículo 12. – “Constituyen violencia docente: aquellas conductas que dañen la autoestima de las alumnas con actos de discriminación por su sexo, edad, condición social, académica, limitaciones y/o características físicas, que les infligen maestras o maestros”.</p> <p>Artículo 45. - Corresponde a la Secretaría de Educación Pública:</p> <p>I. Definir en las políticas educativas “los principios de igualdad, equidad y no discriminación entre mujeres y hombres y el respeto pleno a los derechos humanos”.</p> <p>II. “Desarrollar programas educativos, en todos los niveles de escolaridad, que fomenten la cultura de una</p>

	<p>vida libre de violencia contra las mujeres y el respeto a su dignidad; así como la comprensión adecuada al ejercicio del derecho a una paternidad y maternidad libre, responsable e informada, como función social y el reconocimiento de la responsabilidad compartida de hombres y mujeres en cuanto a la educación y el desarrollo de sus hijos; Fracción reformada” DOF 28-01-2011</p> <p>III. “Garantizar acciones y mecanismos que favorezcan el adelanto de las mujeres en todas las etapas del proceso educativo”.</p>
--	---

(Cuadro realizado por la autora a partir de los datos de INMUJERES, SEP y Acuerdos Oficiales)

Bajo este conjunto de hechos internacionales y nacionales, se tratan de establecer políticas públicas y con ello programas curriculares transversales como enseñar con equidad de género, impulsando en sus discursos y acuerdos la equidad educativa desde la RIEB. Asignando prioridad a la población vulnerable, asegurando acceso, permanencia y éxito escolar; propiciando que la participación social y escolar contribuya a fortalecer las capacidades de gestión escolar de la escuela y alcanzar así el fomento de la equidad de género entre hombres y mujeres. *¿Pero qué ocurre con este programa curricular transversal como medio de reproducción de una enseñanza con equidad de género?*

La transversalidad es un medio que atraviesa el desarrollo de realidades, como lo es enseñar. Esta política desde un principio fue propuesta para incorporarse como tema transversal en todas las asignaturas de educación primaria y secundaria de principios del siglo XXI.

Desde el año 2000 hasta la fecha el trabajo por la incorporación de la equidad de género en los contextos educativos representan programas curriculares que parten de políticas públicas que buscan reorientar un trabajo, una conciencia que

desarrolle prácticas equitativas entre mujeres y hombres que conforman en este caso la escuela secundaria. Se habla aquí de una equidad de oportunidades, tratos y derechos. No hay que confundir la igualdad entre mujeres y hombres, sino más bien comprender que mujeres y hombres que conforman esta sociedad deben ser sujetos de las oportunidades educativas, pero también del mismo desarrollo intelectual y de trato.

2.3 La Transversalidad

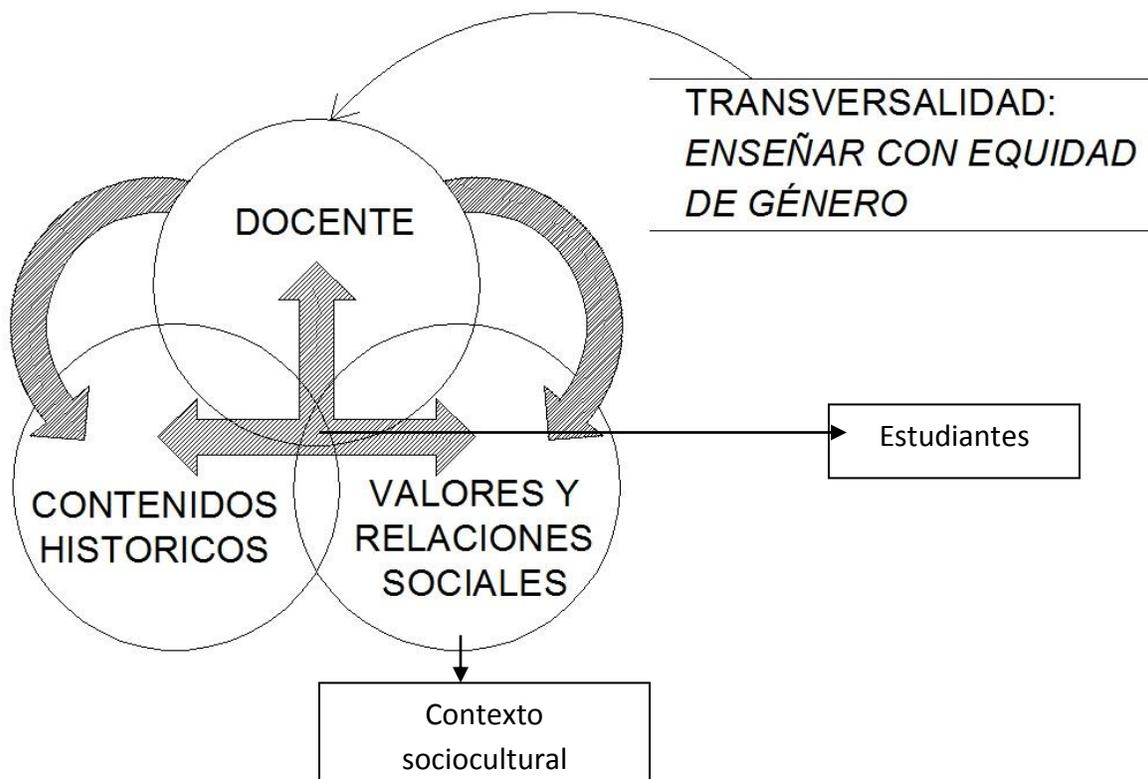
En principio, el hilo conductor de la *enseñanza con equidad de género* en todas las asignaturas fue el eje transversal denominado: currículos transversales⁵ en función de la Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB), que intentan atravesar los conocimientos enseñados, para atender los problemas del mundo, de la vida, valores y aprecio por la democracia, derechos humanos, equidad de género, igualdad ciudadana, respeto a la pluralidad y diversidad; así como el cuidado al medio ambiente (SEP, 2010: 17). Para el caso particular de la enseñanza de la Historia, se transformó en una competencia por desarrollar en *el alumnado*, para aprender a vivir en sociedad y democráticamente a partir del conocimiento histórico. Para el caso de los y las docentes, estos (as) tendrían que generar discursos, ambientes y relaciones con equidad entre alumnas y alumnos, figurándose así, como él y la principal responsables.

Tras esta situación, podemos ver como lo comparto en el siguiente esquema 1, que el docente es quien tiene una responsabilidad mayor por hacer cumplir la Política Pública, enseñar con equidad de género a través de la reivindicación de los valores sociales.

⁵ La palabra transversal significa cruzar, En el ámbito educativo, la transversalidad se refiere a la estrategia curricular mediante la cual algunos ejes o temas considerados prioritarios en la formación de nuestros estudiantes, permean todo el currículo, es decir, están presentes en todos los programas, proyectos, actividades y planes de estudio contemplados en el Proyecto Educativo Institucional. Como lo afirma Fernández (2003:5) la utilización de nuevas estrategias, metodologías y necesariamente formas de organización de contenidos (Velásquez, 2009: 38).

El maestro, es el encargado de hacer de la transversalidad una posibilidad real, por eso la transversalidad es considerada desde los planes de estudio como una estrategia docente, donde se intenta evidenciar una educación ligada a la vida y una vida social más educativa (Velásquez, 2009: 36). En suma, nuestro esquema 1 conjunta los medios de transición por el cuál debe avanzar el programa curricular enseñar con equidad de género en la enseñanza de la Historia.

Esquema 1. Transversalidad. En el diagrama de abajo se muestra como el docente es el responsable principal de la ejecución de la enseñanza con equidad de género. Este mismo, a partir del caso de la enseñanza de la Historia, retomará los contenidos de estudio de la asignatura para relacionarlos por ejemplo con los valores sociales y reconstruir una conciencia social y cultural sobre la realidad del país y la violencia existente en el mismo. Resultando así, un apoyo a la competencia “convivencia democrática” a favor de los y las estudiantes, como se expone en los objetivos competentes del Plan de Estudios de la mencionada asignatura y del programa currículo enseñar con Equidad de Género.



(Diseño propio de la autora)

Surge una pregunta: ¿en qué forma se establece para los docentes de la enseñanza de Historia? Por medio del Plan de Estudios 2011 se desarrolló una competencia dirigida a ellos y ellas para construir una Conciencia Histórica y de convivencia en los/las estudiantes. Apoyado por una metodología orientada con actitudes y comportamientos hacia relaciones sociales equitativas.

Cuestionando la situación mencionada: *¿Cómo él y la docente atienden dicha responsabilidad, cuando se presenta una asignatura androcéntrica? ¿Cuándo no hay una actualización bien definida sobre la enseñanza con equidad de género? ¿Cuándo emerge una cultura patriarcal en nuestra sociedad?* Respuesta que intento presentar más adelante con los resultados de la misma.

Para conocer esta situación, fue primero ineludible identificar desde el Plan de estudios los elementos necesarios para conformar una enseñanza con equidad de género a partir de la enseñanza de valores, desde el trabajo docente, tal como lo vemos en el cuadro 3 que abajo comparto.

Segundo, conocer los contenidos de la transversalidad que contempla diferentes temas correspondientes a la educación ambiental, formación en valores, educación sexual y equidad de género (SEP, 2010). Fundamentando así, la necesidad por los procesos de cambio que experimentan las y los adolescentes, propiciando una perspectiva para afrontar sus relaciones interpersonales (SEP, 2010: 27).

Tercero, corresponde al eje formativo que debe asumir cada profesor o profesora en sus contenidos de enseñanza. Para el caso de la enseñanza de la Historia, el o la docente tiene que reconstruir e instruir los hechos del pasado y temas sobre la diversidad y valores para generar un conocimiento integral, democrático y equitativo.

En suma, es un proceso que si bien se expone tanto en los materiales de trabajo que proporciona la SEP a los maestros, como en los planes de estudio que dejan flotando objetivos claros y precisos; esperando así que él o la docente las reproduzca con estrategias que a él o ella se le ocurra.

Elemento hacia una enseñanza con equidad de género (cuadro 3)

La implementación de temas transversales como la enseñanza con equidad de género, parten de los diseños curriculares que surgen como apoyo a las competencias que deben de desarrollar los/las docentes en su proceso de enseñanza. Generando así, un eje formativo en los/las estudiantes como la conciencia histórica para la convivencia democrática entre ellos y ellas.

Competencia docente ↓	Promover el desarrollo de actitudes y valores que fomenten la convivencia democrática en el aula y la escuela mediante la práctica cotidiana de valores como solidaridad, respeto, responsabilidad, dialogo, equidad y tolerancia, entre otros (SEP, 2011: 19)
Temas transversales ↓	Los diseños curriculares pueden ser vistos en dos niveles: contenidos propios y los temas transversales, especialmente en la Educación para la Igualdad de oportunidades de ambos sexos (SEP,2001:19)
Eje formativo:	Formación de una conciencia histórica para la convivencia. Busca desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes para comprender cómo las acciones, los valores y las decisiones del pasado impactan en el presente y futuro de las sociedades y de la naturaleza. Así mismo fomenta el aprecio de la diversidad del legado cultura, además de los reconocimientos de los lazos que permiten a los alumnos sentirse parte de la comunidad, de su país y del mundo (SEP, 2011: 24)

(Cuadro propio de la autora)

La transversalidad es un proyecto complejo y ambicioso que requiere de solidez para su eficaz funcionamiento.

Principalmente, se necesita de un trabajo arduo donde el/la docente se especialice sobre el tema, reconstruya críticamente ideologías patriarcales, desarrolle una Historia orientada a la reivindicación de la historia de hombres y mujeres en los distintos sucesos históricos; y fortalezca interacciones sociales y culturales hacia convivencias democráticas entre sus alumnas y alumnos dejando así, de lado, la reproducción de estereotipos de género.

Como se mencionó es un proyecto ambicioso, pero toca primero conocer qué está pasando dentro del aula respecto al tema, considerando innovaciones o

reproducciones. En consecuencia, dejemos de ver tendencias generales sobre el desenvolvimiento de las Políticas Públicas en educación, y rescatemos entonces particularidades en las escuelas, los profesores y las asignaturas.

2.4 Algunas cuestiones que debemos considerar desde la perspectiva de género.

¿A qué se refiere la enseñanza con equidad de género? La equidad de género, como programa curricular desde las políticas educativas, ha ingresado a los espacios escolares para fortalecer la construcción de equidad y la cultura de la no violencia en la escuela y contra la discriminación de la mujer, desde la perspectiva de género, con la finalidad de formar ciudadanos y ciudadanas comprometidos con un desarrollo incluyente.

Además, a diferencia de educación primaria, para la escuela secundaria se incorporó la perspectiva de género de forma transversal desarrollando por ejemplo discursos, actitudes y relaciones de respeto/equidad entre *la docencia* y *el alumnado* de forma cotidiana e incluyente. Determinado para todas las asignaturas del presente nivel de educación (SEP, 2011).

Otro de los objetivos respecto a enseñar con equidad que se refiere al “medio que permite brindar a las mujeres y a los hombres las mismas oportunidades, condiciones, y formas de trato, sin dejar a un lado las particularidades de cada uno de ellos que permitan y garanticen el acceso a los derechos que tienen como ciudadanos(as)”. Tomó mucha fuerza dentro de los discursos oficiales. (SEP-UPEPE, 2008).

Las Políticas Públicas con perspectiva de género, no refiere a políticas exclusivas para mujeres, ni dar recursos a mujeres pobres, sino tienen una dimensión cultural que busca cambiar representaciones de lo femenino y lo masculino, “generar nuevos discursos sobre las relaciones de género, nuevas normatividades y mecanismos para distribuir de manera equitativa los recursos, y pretenden modificar las prácticas sociales y dar paso a nuevas prácticas emergentes” (Guzmán, 2002: 17).

Estas políticas y con ello programas curriculares buscan incentivar nuevas prácticas sociales y generar una nueva subjetividad colectiva; esto es, “una subjetividad que avale lo que es la igualdad, una cultura de igualdad y de respeto a la diferencia”. (Guzmán, 2002: 18). Por lo tanto, este proyecto resulta interesante y ambicioso sobre todo en espacios escolares porque se podría traducir como el medio de transformación cultural que promueva la modificación de estereotipos entre hombres y mujeres, además de las oportunidades y accesos de educación en los (las) mismos.

Esta interpretación desde las políticas, puede ser compatible con el primer objetivo que se mencionó en este apartado, sobre enseñar con equidad; pero las tendencias de la pedagogía feminista cuestionan mucho los objetivos de la misma, sobre todo en el diseño y generalidad que contemplan para proponer políticas Públicas en educación de forma nacional o estatal, y aún con mayor inquietud en los objetivos y contenidos de las asignaturas establecidas en las escuelas; además de la concientización, preparación y difusión que los docentes pudieran desarrollar en sus clases y relaciones a favor de la misma.

2.5 Algunas discusiones

Desde una mirada especializada como los estudios de género, pondremos atención en la construcción de dicho programa curricular que parte de políticas educativas, no necesariamente para cuestionarla, sino para conocer dos enfoques que ayuden a comprender mejor su construcción y desarrollo dentro de las aulas.

Feministas dedicadas a la pedagogía como Lagarde, Ochoa y Morales, entre otras, ponen en duda la efectividad del proyecto con equidad de género, ya que consideran que para que sea óptimo el desarrollo de este tipo de proyectos o políticas requiere de un “desafío monumental que demande la participación de todos y todas, solicitando así una actitud generosa que le cierre paso a la exclusión, que construya las alianzas y busque la complementariedad con base en

el reconocimiento mutuo y la fuerza que se constituye en un compromiso común” en la transición (Loría, 2002: 48).⁶

Sin embargo, al tratar las desigualdades de género en/por medio de los ámbitos educativos, es fundamental evitar la creencia que la escuela se comporta como una institución maquiavélica al servicio de la reproducción mecánica de un orden de género injusto (Bonder, 2013). En tanto, la escuela y con ello sus proyectos educativos y programas curriculares como el que atiende la presente investigación; resulta importante mencionar que la escuela es una agencia socializadora en la que conviven en tensión, representaciones de género, resistencia y creación de regímenes de verdad, normativas, valores y prácticas que se consideran normativas, trasgresoras o legítimas (Bonder, 2013).

Interpretando esta afirmación, se estima entonces que tanto la escuela, los representantes de la escuela secundaria, principalmente los docentes; no importando especialidad, deben de concientizarse sobre la cuestión y trabajar permanentemente en conjunto, para que estas políticas educativas y programas curriculares no terminen en el papel o sólo en el discurso.

Desde esta perspectiva, el trabajo en equipo de los docentes sí puede lograr que la percepción actual hacia la mujer cambie desde el aula. El objetivo sería constituir a las mujeres como *sujetos sociales* reconociéndoles su valor social, lo que implica el contemplar a la mujeres como sujetos capaces de desarrollar un conocimiento propio, de participar en todas las actividades de la escuela sin clasificarlas en algunos específicamente, pero sobre todo modificar las construcciones o relaciones estereotipadas de alumnas y alumnos. Bajo, una situación que en vez de esperar cambios radicales en los/las maestros en corto tiempo, habría que sosegar actitudes de voluntarismo coordinados e impulsados por redes que los/las vinculen sistemáticamente a través de encuentros, estímulos como premios, becas, y ámbitos de investigación y reflexión. Elementos

⁶ Directora general del Instituto de Desarrollo Social En: Memoria del primer seminario Latinoamericano de Metodología de Capacitación en Género, (2002), INMUJERES, México.

fundamentales para motivar sobre todo cuidar a los/las docentes que se involucren en este tipo de programas (Bonder, 2013:21).

Esto requiere, que las instancias educativas apoyen la capacitación de los docentes de forma permanente. De lo contrario si se asume como un mero expediente de “información y no de formación”, el mensaje permanecerá en los sujetos tal vez algunos días, pero no promoverá cambios en el comportamiento y mucho menos en la conciencia (Duarte, 2002:61).

Por tanto, el éxito y efectividad del propio proyecto son necesarios tras distintos pasos de evolución: a) basarse en una experiencia de los sujetos; b) manejarse a través de metodologías idóneas para la edad y el trayecto educativo de los grupos; c) impartirse por personas que además de poseer conocimientos sobre el tema sean capaces de percibir las dinámicas que se generan en cada grupo (Duarte, 2002: 61).

No olvidando en esencia la sensibilización y concientización de los/las docentes, con un tratamiento cuidadoso y no engañoso que se justifique únicamente con documentos o discursos y no con hechos. Desde una sensibilización sobre el tema, donde se traduzca con un cambio de actitud ante el problema de la desigualdad, de la posición y situación de la mujer y el segundo momento la capacitación, que ya fue mencionado en el párrafo anterior. Después de esta breve explicación respecto a las Políticas Públicas y enseñar con equidad de género como programas curriculares y transversales, describiremos algunas de las tendencias de análisis de género, desde antecedentes, características, objetivos y propuestas pedagógicas.

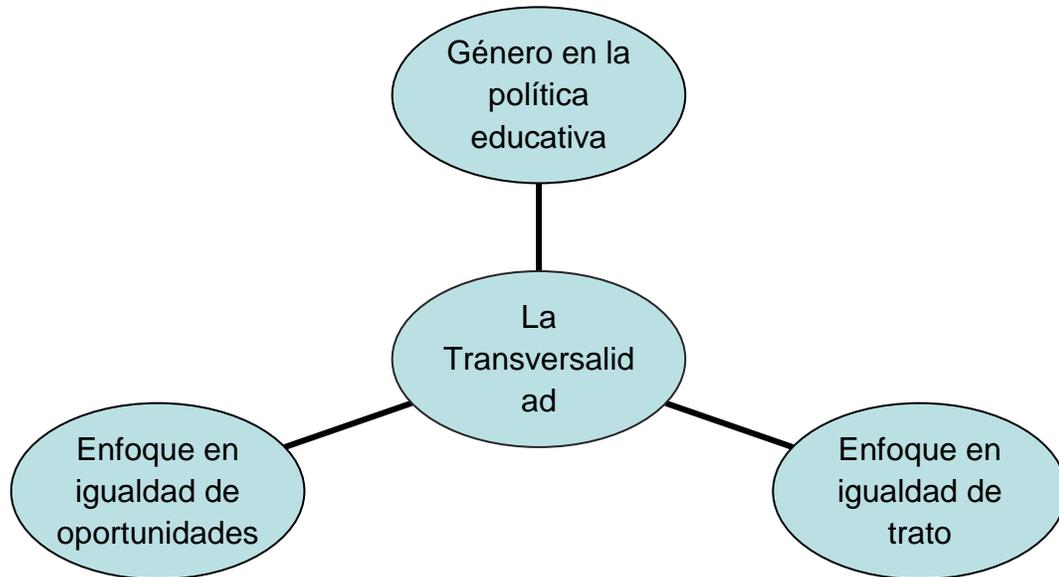
2.6 La propuesta oficial y sus tendencias de oportunidad e igualdad de trato

¿Por qué enseñar con equidad de género? Esta tendencia como ya se mencionó en otro apartado, surge de propuestas establecidas para mejorar la educación, a partir de proyectos políticos, que desde el discurso alientan el desarrollo y crecimiento del sistema educativo nacional.

Con relación al género, desde el discurso oficial se establece que se deben ampliar oportunidades educativas, reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad se requiere eliminar la exclusión, la discriminación y el rezago educativo (González, 2010: 116).

Esquema 2: Género y política pública

A continuación, comparto un cuadro que orienta el análisis de la propuesta educativa para enseñar con equidad de género: Cada eje, se estipula desde los documentos oficiales y educativos para el desarrollo formativo de principios del siglo XXI.



(Fuente: Zaremborg, 2010: 39 De acuerdo al esquema 2, visualizamos que existen dos enfoques importantes: *el de oportunidades y de trato*, que finalmente se engloban en los discursos oficiales la Constitución Política de nuestro país, establece en su artículo 4to: que el varón y la mujer son iguales ante la ley y por lo tanto tienen los mismos derechos y obligaciones.

Por otra parte la Ley de Educación señala la igualdad de trato, refiere que “todas las personas somos iguales” y que nadie puede recibir un trato por debajo de los derechos que rigen a todos (SEP, 2013).

Los textos constitucionales, lo mismo que las principales declaraciones internacionales de derechos humanos, recogen rasgos que no pueden ser tomados en cuenta para darle a una persona un trato diferente del que se le da a otra (Zaremborg, 2010).

Entre los más importantes tenemos de raza, el género, el origen étnico, el origen nacional, las condiciones de salud, las opiniones políticas, la ideología, las preferencias sexuales, discapacidades físicas o mentales (Ley Federal para prevenir la discriminación, 2004). Pasemos ahora a conocer los enfoques que trae consigo la Política Pública ya mencionada:

La igualdad de oportunidades en los años 70s y 80s, propusieron la introducción de medidas diferenciadas en beneficio de las mujeres que permitan igualar las oportunidades de mujeres y hombres. Esto es, la incorporación de acciones que posibiliten igualar las condiciones de mujeres y hombres.

El enfoque transversal de los años 90s tuvo como objetivo incorporar las perspectivas de género a la corriente principal de las políticas, considerando para ello el impacto de la acción pública en hombres y mujeres, y la transformación del balance y de distribución de recursos (Zaremborg, 2010).

Bajo este enfoque, la importancia de una concientización por la cultura política resulta fundamental ya que simboliza la síntesis heterogénea de valores, informaciones, juicios y expectativas que conforman la identidad política de los individuos, los grupos sociales y las organizaciones políticas.

Asimismo, la introducción de una estructura jurídica e institucional que regule las formas de convivencia social acordes con el ideal democrático, dependen de que la ciudadanía y las propias élites políticas redefinan su percepción del poder y la organización social. (Gutiérrez, 2005: 11).

En este contexto, se entiende que la intención de la política “enseñar con equidad de género”, es de impulsar un conocimiento que enseñe y fortalezca aprendizajes y actitudes para erradicar la discriminación existente en nuestro país, para que hayan relaciones sociales iguales y democráticas, considerando hombres y mujeres; pero sobre todo para que las oportunidades de ingreso, aprendizaje e interacción educativa sean equitativas.

Pero, ¿Acaso estos objetivos han podido llevarse a cabo en cada una de las asignaturas de educación básica? y sobre todo, en la asignatura de historia, que como ya se mencionó resulta ser sexista y androcéntrica.

O simplemente las Políticas Públicas para “enseñar con equidad de género” se han convertido en un anhelo de innovación que refleja una postura de inmediatez en el presente pero una negación del pasado (Plá, 2008: 176).

El análisis de este último planteamiento se presentará más adelante, principalmente cuando se vea la realidad dentro del aula.

2.7 Igualdad de Trato

El discurso oficial en uno de sus programas de la Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas (UPEPE) señala que la igualdad de trato dentro de la escuela es tarea de los docentes, a través de brindar a los y las alumnas las mismas oportunidades, condiciones y formas de trato, sin dejar a un lado las particularidades de cada uno de ellos; así como también admitirá el acceso a los derechos que tienen como ciudadanos (SEP, UPEPE: 2008).

El ser ciudadanos históricos les hace partícipes. Sin embargo, la Ley General de Educación establece en su artículo 12 que la violencia docente está definida como: aquellas conductas que dañen la autoestima de las alumnas con actos de discriminación por su sexo, edad, condición social, académica, limitaciones y/o características físicas que les infligen maestras y maestros. (LGAMVLLV, 2007: 13)

Existen otras cláusulas relacionadas en apoyo a la equidad en educación, que apoyan el discurso sobre la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres.

Existen un conjunto de discursos y documentos que exponen enfoques por los que debe ser conducida dicha equidad. Pero surgen dudas respecto a la función del docente frente a esta situación. En principio, porque los docentes traen una formación cultural muy arraigada que muchas veces puede adaptarse a los cambios culturales o políticos. Pero ¿qué es lo que pasa con el profesor que observé para esta investigación? ¿Conoce con claridad estas tendencias globalizadoras, especialmente sobre la equidad? Y si las reconoce, qué lleva a su práctica, *¿bajo qué circunstancias, elementos, materiales, perspectiva, o recursos fortalece o pone en práctica esta la política de “enseñar con equidad de género”?*

2.8 Igualdad de Oportunidades

La igualdad de oportunidades educativas, estipula la integración plena de los niños y las niñas, brindando así una “Escuela para todos”: Sin embargo, desde tendencias especializadas de igualdad de oportunidades con género lo ideal sería:

- Erradicar los estereotipos de género que se traducen en marginación escolar, social y laboral, instrumentando políticas de equidad e igualdad de oportunidades y de estrategias que reconozcan la diversidad.
- Favorecer el aprendizaje equitativo en los alumnos y alumnas que ingresan al sistema educativo, considerando y respetando sus diferencias en todo sentido.
- Homologar la calidad de la oferta en las escuelas y ofrecer los aprendizajes necesarios para lograr tanto la inserción al ámbito productivo como la movilidad social y de desarrollo de potencialidades de los alumnos y alumnas.
- Promover el respeto a los derechos humanos y la igualdad de oportunidades en el ámbito educativo pues con ello se logrará el bienestar de la sociedad en general.
- No sólo asegurar que las niñas y los niños asistan a las escuelas, sino buscar que, además, se reconozca y atienda la diversidad, cuidando que los niños y las niñas accedan a una educación de calidad (Pilar, 2009: 179).

Ahora bien, para entender si el programa curricular transversal “enseñar con equidad de género” se aplica en el proceso de la enseñanza de la historia, se requiere investigar la praxis de los maestros dentro del aula, de esta manera podremos definir otra mirada para redefinir la investigación sobre la enseñanza de la historia y cómo ésta incide en la construcción de la identidad de género en las/los jóvenes.

3 La Enseñanza de la Historia

3.1 Importancia de la Enseñanza de la Historia

La enseñanza de la Historia ha tenido distintos momentos y objetivos determinados por su contexto histórico, que a veces ha limitado la capacidad de desarrollo en un análisis crítico en los individuos, pero surge una duda *¿qué importancia tiene enseñar Historia en la educación básica?* La respuesta es que la enseñanza de la historia permite a los alumnos adquirir las competencias necesarias para realizar un análisis crítico tanto de su realidad actual como de los procesos históricos que la han generado.

La enseñanza de la Historia no sólo puede forjar una reflexión analítica en los alumnos, también, (dependiendo de su ejecución y contexto), puede tener distintos objetivos que hagan de ella una disciplina que transforme ideológicamente a las sociedades actuales. Este objetivo sería el ideal, sin embargo, es de suma importancia entender que el contexto de la enseñanza es determinante para el logro de este objetivo.

En el presente trabajo reconocemos como un tema fundamental de la enseñanza de la historia es lograr que los alumnos adquieran la capacidad de comprensión de la realidad social, cultural, aspectos cotidianos, problemas existenciales y relaciones interpersonales entre hombres y mujeres por medio de su dimensión histórica (Fernández, 2002: 19).

Sabemos dentro de los objetivos de la enseñanza de la historia en la educación básica se resaltan contenidos sobre procesos y acontecimientos importantes del pasado, sin embargo, se presentan a los alumnos como cronologías y datos que deben memorizar para los exámenes.

Las anteriores inquietudes también han sido abordadas desde las aportaciones de la corriente del pensamiento del *materialismo histórico* (s. XIX) y la *Escuela de los Annales* (s. XX) donde se “ampliaron las variables objeto de

estudio y favorecieron la extensión del concepto de protagonista” (Fernández, 2001: 62).

Otra cuestión interesante es que se puede enseñar historia propia y la de otros pueblos, esto con la finalidad de hacer conscientes a las nuevas generaciones de que la realidad actual es el resultado no solamente de la historia nacional sino de la confluencia de procesos históricos a escala mundial y que se remontan al nacimiento de las civilizaciones. Como lo señala Carr, la historia sirve para “que el hombre pueda comprender la sociedad del pasado e incrementar su dominio de la sociedad del presente” citado en (Florescano, 2012: 363).

El reconocimiento por parte de los docentes de los objetivos señalados anteriormente, podría redundar en un que la enseñanza de la Historia realmente pudiera lograr la formación crítica de los estudiantes, amén de un mejor aprovechamiento en la adquisición de conocimientos. Por ello es importante conocer la realidad en la práctica actual de los profesores de la enseñanza de la historia dentro del aula, identificando algunos posibles cambios dentro de la enseñanza histórica. Existen situaciones en la enseñanza de la Historia que la convierten en una realidad compleja desde la investigación científica y su adaptación dentro de las Políticas Públicas instrumentadas por la SEP.

Estas situaciones son importantes porque no sólo determinan los contenidos programáticos, sino que establecen prácticas docentes nutridas de normas institucionales; circunstancias que confrontan, en el caso de nuestra investigación, una enseñanza con equidad de género.

Primer problema. No es lo mismo hacer investigación histórica que enseñar historia (véase Plá, 2005: 196) y esto se extiende a todas las asignatura del currículo en la educación básica. No basta con que los maestros sean profesionales en su área, se necesita que sepan enseñar en el contexto en el que están los alumnos.

En el caso de las investigaciones respecto a las Políticas Públicas y la enseñanza de la Historia, surgen críticas hacia la realidad de adaptación dentro de las escuelas.

Existen alternativas de investigación que motivan la constante preocupación por reorientar una enseñanza de la Historia y modificar las Políticas Públicas para que dejen de ser ambiguas.

Algunas investigaciones proponen una reorientación de la *enseñanza de la Historia* hacia objetivos más claros y contextos más reales; y proponen el arbitraje para problemáticas como la violencia escolar en nuestro país, por el cual el docente, que es externo a la determinación de una Política Pública y ajeno al diseño de los “*planes y programas de estudio*”, participe voluntariamente con su clase y enseñanza hacia una educación más democrática que erradique la violencia escolar (Imberti, 2003: 168).

Esto en palabras de Harbison advierte que el docente puede intervenir con su autonomía para ejercer un impacto que haga funcionar propuestas de Políticas Públicas.

Segundo problema. Se refiere a la situación de la enseñanza de la Historia en una época de la llamada *globalización* que ha implicado transformaciones económicas, ideológicas, culturales y políticas entre otras. La *globalización* ha permeado en dos asuntos importantes en la enseñanza de la historia, la primera las fronteras culturales como lo señala Rodríguez (2012).

Tercer problema. Actualmente vivimos una crisis de nacionalismo, entendido éste como la forma de identidad característica a los estados nación, (Rodríguez, 2012: 69). Es en este contexto donde ha resurgido el tema de la aceptación de la diversidad, un ejemplo de ello son las “identidades opacadas” como el de las mujeres en la Historia; pero a su vez resurge una disolución de identidades en el marco nacional.

Esto se convierte en un escenario preocupante e implica la necesidad de repensar el objetivo de una enseñanza de la Historia, en nuestro caso dentro del contexto de la educación secundaria.

Tras este dilema de la obsolescencia de los contenidos y las formas de la enseñanza de la Historia, la necesidad de la aceptación de la diversidad, en contraparte con la tendencia a la disolución de una identidad nacional, toca repensar y decidir de forma inteligente qué queremos que se mantenga intacto.

Y si bien, el fenómeno de la globalización ha generado para la otredad una visibilidad, tendremos que continuar sin dejar a un lado la esencia de la historia nacional. Significativamente, esto representa un trabajo fino, constante y con conciencia, pero a su vez significa un trabajo en transición que no debemos dejar de lado. Cuarto problema. Radica en la formación profesional del normalista y profesional de los y los historiadores. Al ser el maestro y la maestra los mediadores de la reproducción o no de las políticas educativas como lo hemos visto con anterioridad, estos confieren un conjunto de características institucionales y académicas que determinan muchas veces el tipo de enseñanza histórica que imparten en el aula.

El interés de esta investigación, reside en comprender cuál es la preparación de los docentes que enseñan Historia y cuál es su búsqueda por enseñar una Historia con la colaboración histórica de las mujeres, dentro del aula. Considerando el enfoque y la interacción que establece el docente con sus estudiantes.

Esta situación se traslada a una condición ideológica generada por un aprendizaje histórico. Eso es, que la construcción ideológica se produce de manera sutil e involucra esquemas mentales (Plá, 2005: 140).

Por sí mismos, los contenidos de la asignatura no generan la formación esperada en los objetivos de los Planes de Estudio. Existe una dimensión muy importante que debemos considerar y es la de las relaciones cotidianas entre alumnos y maestros dentro y fuera del aula (como las festividades cívicas, los

recreos, las salidas, etc.) que intervienen directamente en las percepciones, actitudes y asimilación de los contenidos programáticos del currículo.

Quinto problema. Como ya se había mencionado desde la introducción, la enseñanza de la Historia y en el sentido de que en la práctica es sexista o androcéntrica. La enseñanza de la Historia es clasificada como excluyente; porque la construcción del pasado de la humanidad ha borrado y aislado del mapa cronológico la participación de las mujeres. En la historia oficial, el sujeto instituido ha sido la historia del hombre como dominante. Respecto a este contexto, el saber cómo el docente conoce y enfrenta la situación toma un peso importante para la investigación porque esclarecerá mucho aquella equidad de género que se pretende desarrollar a través del eje transversal “*enseñar con equidad de género*”.

Pero ¿qué importancia tiene reconocer estos problemas en la enseñanza de la historia básica? La importancia radica en que los discursos oficiales que se solicitan resultan ser para el docente frente a grupo, un conjunto de objetivos complejos y ambiguos en los contextos escolares, que al final de cuentas el único responsable de cumplirlos es el docente.

Desde las últimas Reformas Educativas, el enseñar Historia implica que los alumnos comprendan acontecimientos pasados, expliquen sus causas y consecuencias, sus cambios y continuidades a lo largo del tiempo, y su influencia en el presente.

Además, deberán conocer la ubicación temporal y espacial de los grandes procesos y sucesos históricos; con ello se pretende que los adolescentes desarrollen competencias para el análisis social y conformen su identidad individual y colectiva mediante el conocimiento de la cultura propia y la de otros pueblos del país y del mundo. Esto es que desarrollar como competencia, en la formación histórica, una conciencia histórica para la convivencia.

Finalmente, las Políticas Públicas para la enseñanza de la Historia, pretenden fortalecer las habilidades, los valores y las actitudes para que los

adolescentes participen con una actitud crítica y responsable en su entorno (SEP, 2006: 9).

Es importante considerar que la enseñanza de la Historia apunta a la construcción de significados sobre el pasado dentro de cada escuela, contextualizada histórica y culturalmente. Como señala Plá: “la institución escolar que norma y disciplina formas de pensar la historia y donde las relaciones de poder juegan un papel importante” en la formación histórica de los sujetos (Plá, 2011: 169).

Esto es, además de conocer cuáles son los objetivos de una Historia en los Planes y Programas de estudio de la SEP para la educación básica, nos enfocaremos en analizar qué otros aprendizajes se generan o no en el contexto escolar y las relaciones de poder y la práctica docente enfocados en la clase de historia y la equidad de género como eje transversal.

3.2 Algunas delimitaciones a considerar

A continuación menciono algunas piezas que determinan la enseñanza de la Historia en educación básica. Elementos, que estipulan, proponen, construyen y transforman la instrucción de la misma. Estos componentes, se han elegido como significativas porque poseen un poder que puede decidir qué y cómo enseñar historia: las Políticas Públicas, ejes curriculares y el docente.

La primera pieza que determina y legitima la enseñanza de la Historia, la conforman las diferentes Políticas Públicas del Estado mexicano. Gracias al discurso histórico escolar que diseña y representa una construcción de significados que habilita, sostiene y amplía “la cultura en la que está inmerso el estudiante, dado que la escritura funciona como mecanismo de reproducción de la ideología dominante” (Plá, 2005: 200).

Sin embargo, algunas investigaciones comentan que uno de los problemas de la enseñanza de la historia, como disciplina escolar, es la que “mayor control recibe desde el Estado por el papel ideológico que se ha otorgado” (Plá, 2005, 16).

Esto es un hecho que en este análisis resulta importante, porque hace visible el control que tiene el Estado por hacer de la misma un instrumento de educación política. Así como hace visible, la poca intención de involucrar contenidos históricos de la otredad, de aspectos culturales y sociales. Para el caso particular de esta investigación, es evidente que no existe un interés real por parte del Estado, de incluir a las mujeres mexicanas en todos los ámbitos dentro de los contenidos del currículo.

Sin duda, una Historia hegemónica que simplemente en propuestas y discursos expone la inclusión de la diversidad, pero en la práctica sus contenidos continúan siendo sexistas y discriminatorias porque no protagonizan a los y las otros, simplemente los menosprecia, aun cuando en el discurso oficial se haya enfatizado en los últimos tiempos el término de inclusión. Infortunadamente desde la perspectiva progresista y reformista, lo importante de la enseñanza de la historia, después de la Revolución Mexicana (y hasta nuestros días) es hacer de ella “un instrumento de educación política” (Florescano, 2012: 366).

Sin embargo, asumir que esto como única verdad sería asumir impotencia ante cualquier cambio, toca poner atención en cómo “la educación política” también puede resultar un elemento que beneficie a los y las estudiantes de educación básica, a la transformación cultural de la propia escuela secundaria, directivos y docentes. Recordemos, lo que desde finales del siglo XIX se decía: *“la enseñanza histórica es una parte de la cultura general puesto que permite incluir al alumnado en la sociedad en la que vivirá, haciéndolo asimismo capaz de participar en la vida social”* (Florescano, 2012: 367).

Por lo tanto, resulta aún más imperativo incorporar a “La historia política”, la historia de mujeres, jóvenes, ancianos, infantes etc. a todos los *sujetos históricos*, resaltando cómo ellos han sido no sólo partícipes, sino también protagonistas de la historia. La segunda pieza que se interpreta como un mecanismo de reproducción institucional es: el currículo. Entendido como una construcción social e histórica que hay que concebir desde su realidad contextual e intenciones políticas del Estado. El currículo en los discursos oficiales se plantea como

objetivos fomentar un “modelo de ciudadanía democrática, crítica, solidaria y participativa, donde forje a personas que piensen, sientan y actúen democráticamente” (Pagés, 2009: 41).

El peso que tiene el currículo dentro del proceso enseñanza es grande, ya que fuerza el camino que debe recorrer el profesor de historia, pero sobre todo, es el que puntualiza los conocimientos que debe adquirir el alumno dentro de la educación básica.

El currículo actual para la enseñanza de la historia no concibe como importante los contenidos históricos de mujeres. Esto ha sido así definido por las Políticas Públicas del Estado mexicano.

Si en realidad se pretenden lograr los objetivos mencionados en el discurso oficial el currículo debería modificarse, sobre todo si entre las intenciones del Estado es desarrollar modelos de ciudadanía y democracia participativa, seguramente en la práctica se deberían integrar elementos en el currículo para que las alumnas fueran conscientes de su importancia y participación histórica, en la vida actual y futura.

La tercera pieza, muy sustancial que pone en práctica la enseñanza de la historia es:

La docencia. Por un lado esta, la formación de los docentes, que han pasado de una “construcción positivista a una estructura de análisis y enseñanza basada en el materialismo histórico, lo que actualmente se enseña en las escuelas normales con la reforma de 1997; un didactismo sin presunción científica alguna”, (Plá, 2005: 33).

Aunque paulatinamente dentro de los procesos de desarrollo se pueden o no estar modificando procesos de enseñanza, hay que poner atención en conocerlos para encontrar posibles cambios o transformaciones.

Por otro lado, se encuentran los cambios culturales, sociales o contextuales que pueden partir desde las prácticas docentes; estos cambios pueden producirse cuando el profesorado “decide cambiar su estilo de enseñanza, parcial o

totalmente, inconsciente o conscientemente” (Pagés, 2009: 40). Aunque también hay que reconocer que el maestro de Historia reproduce ciertos valores que se han conformado históricamente, no en razón de su actividad profesional como lo menciona Rodríguez, sino porque en primer lugar es ciudadano de una sociedad donde los valores imperan (Rodríguez, 2012:87)

En suma, la importancia del papel del docente es fundamental, porque aunque tiene que enseñar a partir del currículo que le impone la SEP, él cuenta con un poder de decisión sobre cómo compartir y enseñar una historia nacional.

Respecto a la enseñanza de la Historia y con contenidos históricos de mujeres y en general de la otredad, resulta de gran interés que surja un proceso de concientización de los docentes para que asimilen la importancia y necesidad de conocer hechos opacados por la historia oficial, y dentro de sus posibilidades involucre dichos contenidos, para hacer una enseñanza de una historia quizá oficial, pero democrática y representativa para todos y todas identidades de nuestra sociedad.

Reconocer estos tres pasos que transita el conocimiento histórico en escuelas de educación básica, resulta ser una situación de confrontación, entre una “Historia hegemónica” y una historia que incorpore a la diversidad; entre un currículo la práctica docente.

El problema no termina ahí, sino transita a espacios escolares donde se reproducen actos y discursos de discriminación étnica, de género, física, verbal, y sobre todo una construcción cultural que minimiza a los y las que no representan el púlpito del poder económico y político en nuestro país.

Por lo anterior, urge la necesidad de un cambio de paradigma en el currículo de la enseñanza básica, tal como lo plantea Rodríguez, recuperando la diversidad como elemento fundamental para comprender las transformaciones sociales, culturales, educativas e históricas. Todo esto a partir de una “concientización cultural sobre la diversidad, entre ellos el tema de las mujeres; posteriormente de una reflexión de contenidos de los programas, de estrategias

didácticas, del rol social de la escuela y las nociones hegemónicas de ser maestro o maestra” (Rodríguez, 2012: 75).

Definitivamente es una propuesta compleja, pero necesaria sobre todo si se busca, responder las necesidades y cambios culturales y democráticos, tanto como de los retos que representa la globalización.

En suma, la razón de compartir situaciones complicadas de la enseñanza de la Historia, radica en la necesidad de hacer consciente la importancia de que en los procesos de enseñanza-aprendizaje esté presente una actitud cotidiana tendiente a la equidad de género, pero no solamente en las clases no sólo de Historia sino de las demás asignaturas y en todo el contexto de la vida escolar. Pero desde una transformación cultural, y en el caso de la asignatura mencionada, desde una reconstrucción de contenidos históricos que discriminan a las mujeres o no las toman en cuenta como *sujetos sociales*.

Estos planteamientos se pueden adaptar de forma productiva a todo el discurso oficial sobre la inclusión de la diversidad, de una educación hacia la democracia, de un interés por fomentar una cultura sin violencia, de una adaptación de cobertura sobre el respeto y reconocimiento de las diferentes identidades sociales y con mayor razón frente a la enseñanza de la Historia.

3.3 Tendencias y discusiones

La enseñanza de la Historia vive un hecho de confrontación por definir sus objetivos, contenidos y formas de enseñanza. Esta confrontación ha sido expuesta por especialistas dedicados al tema, que contraponen sus ideales contra el currículo impuesto por el Estado Mexicano.

Un ejemplo de ello, es el planteamiento de Plá, al mencionar que la enseñanza de la historia tiene un desarrollo complejo porque no sólo significa “narrar desde las aulas los acontecimientos históricos a los estudiantes, sino una

interacción con más factores que hacen de la enseñanza una práctica múltiple” (Plá, 2011: 169).

Otro ejemplo sería que los docentes compartieran sus propias historias con los alumnos, y se narraran en el aula historias de las comunidades donde viven los estudiantes, así como sus propias perspectivas culturales e históricas de ser adolescentes.

Así mismo, que los propios alumnos pudieran discutir en clase las finalidades educativas de los Planes y Programas de Estudio y que participaran como agentes del cambio dentro del tipo de enseñanza de la Historia.

Algunas investigaciones sobre la enseñanza de la Historia han caído en sólo analizar los libros de texto, pero asimismo se considera importante ver otros elementos que “no excluyan los procesos de enseñanza y aprendizaje, como las interacciones en el aula” (Plá, 2011: 170).

Entre estos elementos cabe resaltar las relaciones e intercambio entre el profesor y los alumnos en los procesos de enseñanza y aprendizaje; desde una perspectiva de género. Puesto que hay interacciones sociales que reproducen estereotipos y arquetipos que se trasminan en la narrativa histórica por parte del profesor y que está en parte determinada por su posicionamiento ideológico, su propia concepción de la enseñanza de la Historia y su situación de poder frente al grupo.

Tras esta problemática, surge una pregunta: *¿Cómo hacer que la enseñanza de la Historia transmita actitudes y valores para combatir la discriminación entre mujeres y hombres o la equidad de género? o ¿Cómo hacer que la enseñanza de la Historia de nuestros días, trabaje para contrarrestar una cultura sexista o androcéntrica en nuestro país?* Estas son cuestiones que deben abordarse con más atención, sobre todo desde el análisis del trabajo del profesorado, sus relaciones de género con los/las estudiantes y la ideología que permea en toda la educación escolarizada.

Las discusiones mencionadas anteriormente, provocan una preocupación porque invitan a cuestionarse realmente ¿qué puede resultar de una enseñanza histórica?

En la educación básica se han manifestado en algunos documentos oficiales de la SEP, se intenta motivar a los docentes en la enseñanza de la Historia, la Geografía y La Educación Cívica y Ética (SEP, 2011) desarrollando conocimientos encaminados para transformar mentalidades orientadas hacia una educación integral, que respondan a las necesidades de los estudiantes, sobre todo que apoyen la transformación cultural que erradique la violencia escolar.

Tras esta realidad, Sánchez comentó que la enseñanza de la Historia puede estar encaminada a fomentar el análisis, la comprensión e interpretación de los hechos históricos para forjar individuos “reflexivos y críticos tras el contexto de su realidad, todo esto por medio de fuentes históricas y la formación de los profesores”(as) (Sánchez, 2011).

No obstante, después del contexto de la violencia social que se vive en la actualidad, también resulta válido enseñar Historia para solucionar pacíficamente los problemas desde la tolerancia y el respeto a la diversidad, en palabras de Sánchez: “diversidad en un contexto de política autoritaria, discriminatoria o que vulneren los principios de dignidad humana, donde deben ser comprendidos desde la concientización de valores como la no discriminación, tolerancia, solidaridad e igualdad de género” (Sánchez, 2011: 4).

Concretando específicamente estas discusiones, compete puntualizar que la enseñanza de la Historia, además de ser una asignatura que proporcione información histórica de los hechos de la humanidad, podría conducirse tras el reconocimiento de su función como medio de transformación cultural sobre la representación de lo femenino y masculino. Esto estipulado también por el Plan de Estudios de Historia, para erradicar una cultura de violencia (SEP, 2011: 19).

Cabe preguntarse ¿cuáles son las funciones de la enseñanza de la Historia, establecidas en los Planes y Programas de Estudio, para modificar esa cultura de

violencia, y su enfoque con la enseñanza con equidad de género? Son preguntas complejas ya que la propuesta oficial sobre la enseñanza transversal, hasta ahora sólo ha sido una manera de incluir en los Planes y Programas demandas sociales tales como la equidad de género, el alto a la violencia entre alumnos y la inclusión a los alumnos con necesidades educativas especiales, así como a los indígenas, entre otros.

Analizando con detenimiento estos discursos, podrían ser más eficaces siempre y cuando se diseñaran con un mayor cuidado, considerando un trabajo en equipo, constante y consciente del cambio socio-cultural al que se desea llegar, contra la violencia, la discriminación de la mujer y de cualquier otro individuo.

Ahora bien ¿qué pasa en el aprendizaje de la Historia? Desde nuestra perspectiva el concepto de aprendizaje de la Historia integra la dimensión ideológica en el espacio escolar, el proceso de construcción se produce de manera sutil que implica esquemas mentales no únicamente del contenido histórico, sino de las relaciones sociales que se construyen entre sí.

Esto es, en el aula se reproducen los valores, actitudes y prácticas respecto a las relaciones de poder que se dan, detrás una “ideología oculta y que a veces se revelan” (Plá, 2005: 140).

Por esta razón, pensamos que es importante rescatar los procesos de identificación de los estudiantes con la Historia y con la noción que los educandos tengan respecto al aprendizaje histórico.

La historia de las mujeres ha sido considerada una cuestión sin interés tal y como lo menciona Díaz de Greñu en su trabajo doctoral (Díaz, 2010: 18), la historia “oculta la participación de las féminas detrás de las grandes hazañas masculinas en la participación de las mujeres”. Entonces podríamos cuestionarnos, ¿cómo las adolescentes se conciben como sujetos históricos en el proceso de enseñanza de la Historia?

¿Qué pasa cuando se habla de una historia sexista?, donde existe una ausencia de información histórica de las mujeres tanto en la Historia como en las

demás Ciencias Sociales (Juliano, 2003: 305). *¿Cómo es que las estudiantes se identifican tras contenidos históricos cuando se habla en su mayoría de hombres?*

¿Cómo es la ideología respecto a la comprensión de la historia, pero sobre todo en su comprensión de identidad de género dentro de los contextos históricos que el profesor le brinde? Y ¿Cómo la política educativa de enseñanza con equidad de género se manifiesta en este proceso de la enseñanza histórica?

Puesto que el interés del presente trabajo radica en conocer cómo se lleva a cabo el proceso de la enseñanza de la Historia en secundaria y cómo interactúan la política educativa de equidad de género en la asignatura., considerando así el principal tema de interés, el trabajo del docente y su interacción verbal, actitudes y relaciones con las y los estudiantes, para fomentar una identidad nacional, desde su concepción como sujetos históricos, pero también como mujeres y hombres.

En suma, estas pocas discusiones mencionadas, han generado inquietudes y representan la puerta que ha abierto mi interés por conocer la realidad de la práctica de un docente de Historia, frente al eje transversal “*enseñar con equidad de género*”. No únicamente visualizando su realidad, sino también identificando problemas y proponiendo algunas alternativas al mismo.

Pero antes de conocer la práctica docente, resulta importante iniciar con la discusión sobre la Historia vista como sexista y androcéntrica. Para ello, veremos brevemente algunos elementos sobre el tema.

3.4 Discusiones Androcéntricas y Sexistas en la Enseñanza de la Historia

Las siguientes líneas recuperan elementos que exponen información, desde una perspectiva de género, y califican a la enseñanza de la Historia en educación básica como androcéntrica y sexista. Este aparatado permite entonces:

- a) Conocer desde el eje transversal, libro de texto y contenidos programáticos propios existen prácticas androcéntricas, desarticuladas de los objetivos del propio Plan de Estudio de Historia en secundaria.
- b) Explicar por qué se clasifica los contenidos oficiales como androcéntricos, desde la visión género, específicamente hablando de la exclusión de las mujeres en los contenidos históricos.

Antes de continuar con los elementos que se recuperaron en la investigación, es necesario también tener claros los conceptos por los que se inicia el análisis del sexismo y androcentrismo.

Toca entonces presentar una explicación previa a los resultados que posteriormente se expondrán. En las últimas décadas, las ciencias sociales han introducido nuevas variables de análisis a su investigación.

Una de ellas ha sido la incorporación del género⁷ que ha venido a cuestionar algunas afirmaciones ya establecidas, donde se ha “excluido la participación de la mujer enalteciendo la función y el poder de los hombres tras afirmaciones androcéntricas⁸ respecto a las investigaciones sociales” (Fernández, 2002: 11).

Estas afirmaciones mencionan que la investigación y la enseñanza de la Historia se realizan a partir de construcciones androcéntricas que ponen en riesgo la comprensión histórica sobre la participación de los hombres y las mujeres en los procesos históricos.

⁷ El empleo del concepto género que se utiliza en la presente investigación, es un instrumento que visibiliza las diferencias sociales, culturales, políticas y económicas entre hombres y mujeres. Como categoría analítica, nos ayuda a descifrar la manera en que se han construido históricamente las formas de interrelación actuales entre los géneros, las maneras y las causas por las que han cambiado, así como los múltiples sentidos de estas transformaciones. En: Arteaga, (2006), p. 23.

⁸ El androcentrismo, consiste en analizar la evolución humana únicamente desde la perspectiva masculina, considerar que los hombres y sus actividades constituyen el centro del mundo y que son aplicables al resto de las personas. La experiencia masculina es la única válida y universal. Respecto a la enseñanza, forma parte de la currícula de todas las materias (Dolores, 2009: 305).

Asimismo, testifican que la historiografía y la enseñanza de la Historia son medios de reproducción ideológica patriarcal⁹, esta ideología no posibilita el reconocimiento de la equidad entre hombres y mujeres.

En principio, se debe ubicar el concepto de género como un proceso histórico específico de la diferencia sexual que nos permitirá forjar una “herramienta analítica donde se puedan generar nuevos conocimientos sobre las mujeres y la diferencia sexual, así como desafiar críticamente las políticas de la historia o de cualquier otra disciplina” (Scott, 2008, 29).

Esto puede entenderse desde algunas corrientes historiográficas, como en ciertos proyectos educativos, políticas públicas e incluso el propio contexto social en el que se promueve “*la enseñanza con equidad de género*”. Pero “en el caso de la presente investigación que pretende avanzar en la identificación de la manera en que el proceso de enseñar con equidad de género se da al interior del salón de clases, y reconocer las diferencias entre hombres y mujeres.

En consecuencia esto implica, desde la perspectiva de género la existencia de un androcentrismo en el conocimiento histórico plasmado en el Plan de Estudios de historia 2011 y en los libros de texto y con él, un sexismo¹⁰ que se manifiesta principalmente en el lenguaje y relaciones sociales dentro del aula.

Para el caso del androcentrismo, se nota una ausencia de información precisa y detallada sobre la historia de las mujeres. Por lo tanto, ellas son “imaginadas, representadas, más que descritas o narradas y se les ve poco y habla poco en los conocimientos sociales e históricos” (Perrot, 2006: 19).

En relación al sexismo, baste ejemplificar que tanto la Geografía, como la Historia, en tanto asignaturas tienen en común el aprendizaje de conocimientos

⁹ Desde este punto, se entiende por patriarcal el medio donde los hombres ejercen su poder sobre las mujeres y criaturas, mostrando discriminación, explícita e implícita, explotación económica y sexual, privación de derechos y en general todas aquellas prácticas que tienen como resultado el mantenimiento del poder masculino (Dolores: 2009: 255).

¹⁰ Sexismo: Es una actitud que se caracteriza por el desprecio tanto de mujeres en sí como de las actividades que realizan (Dolores: 2009: 305).

que se destacan por la trasmisión de valores y actitudes; estas actividades y relaciones se presentan de forma desequilibrada por contenidos históricos y la narración androcéntrica. De tal manera que refuerzan “una cultura sexista dominante en nuestra sociedad y educación” (Dolores, 2009: 303).

Ejemplo:

Dentro del Plan de Estudios de Historia se solicita el fortalecimiento de valores para promover la formación de una conciencia histórica para la convivencia (SEP, 2011), entendida tanto para hombres, como para mujeres. Pero, en los contenidos históricos del Plan de Estudios de Historia 2011, el primer bloque está conformado por el tema: *Culturas Prehispánicas y Conformación del Virreinato*. Siendo un bloque que refiere principalmente a las características políticas, económicas, sociales y culturales de los hombres en estas etapas históricas. Únicamente se hace mención a un personaje femenino, que en este caso es La Malinche, y en un aspecto muy general se refiere a la mujer mesoamericana como partícipe de la familia y en actividades de la cosecha.

Supongamos, si se abordara como tema la educación la educación que se impartía a la niñez de la región de Texcoco, hablando de la etapa Prehispánica, se podrían tocar temas relevantes tales como *La Importancia del Matrimonio Mexicano para poder acceder a una Educación, La Significación del Trabajo Femenino y Masculino en el Campo, La Consideración Jerárquica en los Aspectos Laborales tanto Femeninos como Masculinos, La Trascendencia e Influencia de las Deidades Femeninas en la Sociedad Mexicana*, por decir algunas.

En el aspecto de poder, como dominio territorial, se podría exponer el caso de la recuperación de tierras conquistadas en Monte Albán, esto por parte del grupo que fue conformado por mujeres de aquella región; Esto nos llevaría también a relatar temas y sucesos situados en la etapa de La Colonia, como *El*

Desarrollo del Mestizaje en la Nueva España y cuál fue la Participación Femenina para Alcanzar el grado Criollo, El Sometimiento de la Mujer a través de la Violencia Militar y el Abuso Sexual en la Nueva España, Los Roles Clasicistas de la Mujer en la Sociedad de la Nueva España, poniendo un énfasis especial en la figura femenina más representativa del S. XVII mexicano, Juana de Asbaje, más conocida como Sor Juana Inés de la Cruz; en torno a la cual, bien valdría la pena ahondar en el impacto que dejó en una sociedad dirigida por varones, el cómo fue que a través de su tesón por escribir que pudo heredar un gran conjunto de aspiraciones y anhelos, que aún hoy en día siguen vigentes.

Todos estos ejemplos nos llevan a confirmar que existe una información lo bastante amplia como para enriquecer el conocimiento sobre nuestra historia, sin que necesariamente se llegue a modificar, si no por el contrario, tener una visión más de conjunto en la que la participación de las mujeres en nuestra historia sea revalorada, toda vez que ella siempre ha estado presente.

¿Qué elementos son los que se muestran, en la investigación presente, y los convierte en prácticas sexistas y androcéntricas en la clase de historia? ¿Cómo surge esta tendencia por enseñar con equidad de género en la asignatura de Historia?

Desde la política educativa (RIEB), el Plan de Estudios de Historia, el currículo y en las competencias por desarrollar entre *la docencia y el alumnado*, se ha buscado incorporar el tema de género. Pero en cada uno se establece de forma general e imprecisa, porque simplemente no hay una definición clara de contenidos, habilidades y competencias, que especifique qué enseñar y a su vez, entender; que induzca el conocimiento de que tanto hombres como mujeres somos parte de una misma historia y que además debemos de ser tratados con respeto y equidad.

El discurso oficial pretende que con estas propuestas se erradique la violencia hacia las mujeres en el espacio escolar, desarrollando una cultura de la no violencia para forjar aprendizajes que conduzcan hacia una convivencia

democrática. En fin, hacia un conjunto de objetivos generales que aterrizan en concepciones contradictorias o periféricas respecto a las nuevas tendencias educativas que las Políticas Públicas nos ofrecen. Por ejemplo, se dejan de un lado situaciones como el androcentrismo en la enseñanza de la historia que no permiten una información histórica con equidad de género.

Por ejemplo, al parecer, desde la RIEB, propuestas de género están encaminadas a que el profesor de las distintas asignaturas de educación básica, construya espacios y conocimientos para ampliar las relaciones sociales hacia un contexto educativo democrático. Sin embargo, no se observa qué contenidos históricos se deban usar para fomentar dicha equidad de género, ya que los contenidos existentes y referidos al tema son contados y se trabajan en contextos culturales y sociales.

Cuadro 3: Objetivo de la RIEB

Reforma Integral para la Educación Básica

La RIEB se constituye como una Política Pública que impulsa la formación integral de todos los alumnos de preescolar, primaria y secundaria con el objetivo de favorecer el desarrollo de competencias para la vida, a partir de aprendizajes esperados, estándares curriculares y desempeño docente y de gestión. Y esto requiere entre otras cuestiones: la especialización de docentes en servicio, desarrollo de materiales educativos, nuevos modelos de gestión que garanticen la equidad y calidad educativa, pertinentes a los contextos, niveles y servicios, teniendo como referente el logro de los alumnos “(Plan de Estudios 2011, SEP)”.

El Plan de Estudio de Historia que rige dentro de la escuela secundaria, establece objetivos generales, que no necesariamente enfatizan un conocimiento relacionado con la equidad de género; sino que, por medio de las competencias que se desarrollan dentro de la enseñanza de la historia, se incide en el

fortalecimiento de valores para promover la formación de una conciencia histórica para la convivencia.

Cuadro: 4. Objetivo del Plan de Historia (2011)

Plan de estudios 2011 (Historia)

Los propósitos: desarrollar nociones espaciales y temporales para la comprensión de los hechos históricos del país y del mundo; desarrollar habilidades para el manejo de la información histórica; reconocer que son parte de la historia con identidad nacional para valorar el patrimonio cultural y cultural; participar de manera informada, crítica y democrática en la solución de problemas de la sociedad “(Plan de Estudios, Historia, 2011)”.

En el proceso de enseñanza la SEP estipula el desarrollo de equidad de género, pero desde un currículo transversal, por lo que este concepto resulta muy general. Pero es un primer intento para que los objetivos de la educación básica y de la (RIEB) estén encaminados en consolidar la enseñanza con equidad de género.

Cuadro 5: Objetivo de los ejes transversales

Currículo transversal: Enseñanza

Tiene como propósitos enseñar para atender problemas del mundo y de la vida, así como una serie de valores como el aprecio por la democracia, los derechos humanos, la equidad de género, la igualdad en la ciudadanía, el respeto por la pluralidad y la diversidad y el cuidado del medio ambiente. Fuente: “Planeación didáctica para el desarrollo de competencias, 2010, SEP”.

Con respecto a los objetivos

Respecto a las competencias en la enseñanza de la Historia, se exponen la formación de una conciencia histórica para la convivencia. Siendo ambiguo su

planteamiento, que queda a la interpretación de los docentes. Véase en el cuadro 7. En fin, son propuestas y acuerdos turbios y poco definidos hacia una enseñanza de equidad entre hombres y mujeres.

Cuadro 6: Competencia en la enseñanza de la Historia: Formación de una Conciencia Histórica para la Convivencia

Los alumnos desarrollaran conocimientos, habilidades y actitudes para comprender cómo las acciones, los valores y las decisiones del pasado impactan en el presente y futuro de las sociedades y la naturaleza. Asimismo, fomenta el aprecio por la diversidad del legado cultural, además del reconocimiento de los lazos que permiten a los alumnos sentirse parte de su comunidad, de su país y el mundo.

Fuente: "Programa de Estudio, 2011, SEP".

Finalmente, la guía para el trabajo cotidiano de la enseñanza de la historia es el Plan de Estudios de Historia. En el Cuadro 7 observamos la indiferencia de la historia hacia las mujeres en cada uno de sus bloques.

Aunque, en el bloque 4 ya surge el interés por rescatar un poco de historia femenina, esto no necesariamente es una implicación a la transformación total. Aún es muy pronto para dar una respuesta a esta realidad, pero sí hay contenidos históricos como los de una Historia Patria que habla de "fenómenos, héroes, batallas y cronologías que describe exclusivamente acerca de patrias" (Tenorio, 2010: 146).

Y con un poco de lógica refleja una ausencia una participación histórica de la otredad y en nuestro caso de la investigación de las mujeres.

Cuadro 7: Contenidos del Programa de Estudio: Historia

Tercer grado de secundaria

Bloque 1: Culturas prehispánicas y Conformación del Virreinato de Nueva España.

En mi opinión, las temáticas resultan ser hechos particulares en aspectos políticos, sociales, culturales y religiosos, sin mencionar algo sobre la participación de las mujeres

Bloque 2: Nueva España desde su consolidación hasta la Independencia.

Abordan temas sobre guerras, hechos sociales, desarrollo económico y artístico. Tampoco se emprende alguna participación femenina.

Bloque 3: Del México independiente al inicio de la Revolución Mexicana (1821-1910).

Son temas sobre luchas políticas, sociales, manifestaciones culturales y desarrollo económico. La participación femenina está ausente.

Bloque 4: La Revolución Mexicana, la creación de instituciones y desarrollo económico (1910-1982).

Hay temas sobre procesos políticos, desarrollo económico, luchas políticas, transformaciones sociales y la obtención del derecho al voto para la mujer, como noción de la igualdad de género, como tema para comprender el periodo. También, se hace mención de la mujer en la sociedad y en el mundo laboral desde algunos de los temas para analizar y reflexionar.

Bloque 5: México en la Era global 1982-actualidad.

Se abordan las crisis económicas, la lucha de movimientos sociales, guerras internacionales, manifestaciones culturales y problemas sociales. El tema de la mujer en el proceso histórico nuevamente está ausente.

Fuente: "Programa de Estudios 2011, SEP".

El libro de texto como instrumento privilegiado de la enseñanza de la historia, también intentó incorporar la historia de las mujeres en sus distintas páginas y bloques, pero lo hace desde una explicación social y cultural, como lo establece el plan de estudios de Historia. Lo que implica en principio un una falta de interés del sistema educativo por incluir una historia de mujeres sólida, desde los sectores políticos y económicos. Cuadro 8.

Para el caso de esta investigación, el libro asignado por la CONALITEC ¹¹ a la secundaria observada, fue Puga T., *Historia 2*, Terracota; presentó, desde la perspectiva de género, características androcéntricas por la ausencia de

¹¹ Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos es un órgano público descentralizado dependiente de la Secretaría de Educación Pública de México cuyo objetivo es proporcionar libros de manera gratuita a los alumnos de educación básica de escuelas públicas.

contenidos históricos femeninos. Ejemplo, en las imágenes del texto se encontraron fotografías de mujeres, pero desde los espacios sociales, culturales y religiosos Puga, T., *Historia 2*, Terracota, 2012.

Desde los contenidos del libro de texto, también se miró a las mujeres en iguales contextos históricos, porque hay un interés por promover únicamente una historia patriarcal, cuyo contenido no tiene más de tres párrafos. Sin embargo, la esencia de contenidos del libro continúa siendo desde la perspectiva de género patriarcal y androcéntrica porque visibilizan minoritariamente a las mujeres en contextos no participantes ni nacionalistas.

En el bloque 1 habla sobre las culturas prehispánicas y la conformación de la Nueva España. Incluyéndose así cinco imágenes que corresponden a mujeres que simbolizan personajes importantes como por ejemplo la Malinche y Sor Juana Inés de la Cruz, pero hacen una vaga definición textual de ellas. Además, algunas otras imágenes exhiben roles sociales y de género dentro del contexto social y comercial que determina una explicación poco importante para el contenido en la enseñanza de una historia nacionalista. No obstante, mencionadas imágenes resultan ser un medio trascendente para reconocer el papel que las mujeres han desarrollado durante distintos años y contextos sociales, políticos, culturales y económicos.

El bloque 2: Corresponde a la Nueva España y su consolidación, hasta la Independencia. Se observan diez imágenes de la participación de las mujeres en un contexto familiar como amas de casa, madres al cuidado de los hijos: en el comercio como vendedoras en los mercados populares; religiosos como monjas y sociales como esposas. Lo interesante también resultó ver información sobre las mujeres que realizaban trabajos divinos y el rechazo social que vivían diariamente. (Como es el caso de María Candelaria bruja de región).

Bloque 3: Consumación de la Independencia e inicio de la Revolución. Toma quince imágenes sobre roles de la mujer indígena y las esposas de personalidades políticas importantes. Pero aún se observan las tendencias

androcéntricas porque enaltece los hechos masculinos en el libro de texto; además a las mujeres las ubican en espacios secundarios en la sociedad, la religión y la economía, restándole así la importancia al papel que han jugado las mujeres en la historia nacional. Bloque 4: Instituciones revolucionarias y desarrollo económico. Destaca en particular siete imágenes sobre la información de la vida e historia de las mujeres, que también abre puertas a temas como su participación y representación en los movimientos sociales, así como su ingreso y visibilidad en espacio laboral, destacando así una efímera participación en la historia económica y social.

Bloque 5: México en la Era Global. Es un bloque que casi no pone atención en la participación de la mujer en la historia. Sin embargo, se exponen cuatro imágenes sobre temas económicos y crisis que la sociedad vive en ese periodo del siglo XX, donde la participación de la mujer en ese periodo resulta vulnerable ante una mentalidad patriarcal y la situación económica del país.

A continuación se presenta un cuadro que resume un poco el contenido de las imágenes del libro de texto con relación al rol de la mujer en la Historia nacional.

Cuadro 8: La mujer en la Historia desde el libro de texto (Historia 2)				
Bloque 1	Bloque 2	Bloque 3	Bloque 4	Bloque 5
1. En la portada hay una fotografía de la llegada de Hernán Cortés y Malintzin. 2. Fotografía de la invención de la tortilla para mostrar que las mujeres	1. Imagen sobre una familia acomodada y española. 2. Imagen de un mercado con mujeres mulatas y la mezcla	1. Imagen de Minerva en la coronación de Iturbide. 2. Imagen de dos mujeres que muestran la mantilla que	1. Imagen de una dama en un mercado popular. 2. Imagen de adelitas con un grupo de soldados. 3. Imagen de unas mujeres de San Cristóbal de las Casas,	1. Imagen de las chinas poblanas 2. Imagen de Doña Ramona, una chaman de Sonora. 3. Dos imágenes

<p>enseñaban el proceso de hacer tortilla a sus hijas.</p> <p>3. Fotografía y explicación sobre la Coatlicue, diosa de la tierra y madre del sol, en la mitología náhuatl. Esto para mirar los atributos de la escultura.</p> <p>4. Información sobre las escuelas mesoamericanas y la enseñanza para hombres y mujeres.</p> <p>5. Información sobre los roles que tenían las mujeres en el comercio.</p> <p>6. Imagen, llegada de Hernán Cortés y a su lado la Malinche</p> <p>7. Fotografía e información sobre vida de Sor Juana Inés de la Cruz. Al que dedican más</p>	<p>de razas.</p> <p>3. Dos imágenes de la Virgen de Guadalupe, como protectora de la Ciudad de México.</p> <p>4. Imagen y explicación de familias de indios.</p> <p>5. Imagen de dos tortilleras</p> <p>6. Imagen de la mezcla de una india y español.</p> <p>7. Imagen de la libertad de Francia</p> <p>8. Imagen de la familia de Carlos V.</p> <p>9. Mujer del siglo XVIII</p> <p>10. Imagen e información de María Candelaria que expresó</p>	<p>usaban las mujeres de ese momento.</p> <p>3. Imagen de Doña Dolores Tosca de Santa Anna.</p> <p>4. Imagen de una reunión de mujeres y hombres para despedir un difunto.</p> <p>5. Imagen de Fernando VII y su familia.</p> <p>6. Imagen de la Condesa de Canal S XIX.</p> <p>7. Imagen del archiduque y Maximiliano de M. Habsburgo y Carlota.</p> <p>8. Imagen de una mujer con su familia humilde</p>	<p>Chiapas.</p> <p>4. Imagen de mujeres tarahumaras al borde de un cañón en la sierra Tarahumara.</p> <p>5. Imagen de una mujer rural y en situación de empobrecimiento.</p> <p>6. Imagen de campesinos, entre ellos mujeres que visitan la capital de la República.</p> <p>7. Imagen de maestra dando clase en el área de Nezahualcóyotl</p> <p>8. Información sobre el papel de la mujer en la primera mitad del siglo XX hasta los años 70s.</p> <p>9. Novela (<i>Santa</i>).</p>	<p>de mujeres en crisis económica, una pidiendo monedas regaladas y la otra haciendo tortillas en comal.</p>
---	---	--	--	--

<p>información.</p> <p>8. Fotografía de una mujer esposa de un español.</p>	<p>sus poderes por hablar con la virgen.</p>	<p>en Coyoacán.</p> <p>9. Imagen de una mujer de la clase alta.</p> <p>10. Imagen de mujer lavandera.</p> <p>11. Imagen de roles de hombres y mujeres, del siglo XIX.</p> <p>12. Imagen del fandango mexicano, donde baila una mujer y un hombre.</p> <p>13. Imagen de mujeres y sus oficios.</p> <p>14. Imagen de una pareja de peones.</p> <p>15. Imagen de la pobreza de los campesinos, entre ellos mujeres</p>		
---	--	---	--	--

		<p>16. Imagen del Chinaco y la China. Imagen del pueblo mexicano.</p> <p>17. Imagen de una mujer y castigo inquisitorial de la colonia.</p>		
<p>El cuadro fue elaborado por la autora a partir del libro: Torres Puga, <i>Historia 2</i>, Terracota, 2010, utilizado en el tercer grado de secundaria</p> <p>Nota: Explicación de una mujer esposa de un oidor español que le jala de los cabellos a un hombre por robarle las naranjas. Esto para mostrar el maltrato a los indios por parte de los españoles y para la mostrar la existencia de naranjas, jamás para explicar el poder de la mujer.</p>				

En suma, en cuanto a reformas, planes, currículo y libro de texto, la promoción de la equidad de género en la enseñanza de la historia resulta compleja por conducirse únicamente al reconocimiento democrático de las relaciones sociales dentro del aula. Sin tocar así, contenidos que incluyan a las mujeres en la enseñanza de la historia.

Por lo que nos concierne preguntarnos ¿Qué se entiende por enseñar con *equidad de género* desde los objetivos educativos de historia? ¿Cómo el profesor puede enseñar la equidad de género si sus contenidos resultan androcéntricos y en consecuencia sus relaciones y discursos pueden tener tendencias de estos contenidos?

Desde los objetivos oficiales enseñar Historia en las escuelas secundarias resulta plasmar conocimientos históricos que responden a la identificación nacional, sin contemplar como importante la participación de las mujeres.

En términos androcéntricos, evidencian que más allá de pensar en hechos históricos entre hombres y mujeres, se continúa enseñando historia protagonizada casi exclusivamente por hombres. En palabras de Tuñón:

“La Historia ilumina algunos aspectos de sus vidas mientras oculta otros, las luces construyen un arquetipo, las sombras ocultan las opciones y realidades que, como género, han vivido” (Urrutia, 2006: 377).

Pasemos a ver el desarrollo de la metodología de la investigación. Desarrollo que se caracteriza por la descripción del problema y la descripción del contexto y análisis de la escuela, maestro, aula y estudiantes observados.

CAPÍTULO 2. -METODOLOGÍA

2.1 Enfoque metodológico

El presente trabajo de investigación tuvo como propósito identificar la manera en que la “enseñanza con equidad de género” es asumida dentro de un espacio escolar (específicamente de la clase de Historia de tercer grado de secundaria) signado por una diversidad de variables que dejan sentir su peso en la manera en que el docente comprende, retoma, traduce y/o reproduce las directrices institucionales que, en los últimos años, han planteado la necesidad de asumir dicha perspectiva de género dentro del sistema educativo nacional. Se optó por una metodología de corte cualitativo.

La investigación cualitativa de acuerdo con Guzmán y Gonzales (2000:1) tiene como objetivo “comprender y analizar los significados e intenciones del fenómeno educativo rescatando las visiones de los actores que participan en él y que le dan sentido”. Así mismo, la utilización de algunas herramientas de corte etnográfico se debió a que ellas posibilitan describir e interpretar lo más apegado de la realidad las interacciones entre un grupo de personas. De tal forma, que de acuerdo con Goetz y LeCompte (1988:41) el objeto de estas herramientas es aportar valiosos datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos. Con todo lo anterior se buscó conocer lo que sucede en el aula de clase y por ende conocer los aspectos que se interrelacionan a fin de lograr una mejor comprensión de lo que ahí sucede.

Cabe mencionar que respecto al paradigma cualitativo y cuantitativo se puede afirmar que:

El cuantitativo hace énfasis a la medición objetiva (de los hechos sociales, opiniones o actitudes individuales) y demostración de la causalidad y la generalización de los resultados de la investigación. Por su parte, el paradigma cualitativo enfatiza en el actor individual: descripción y comprensión interpretativa

de la conducta humana, en el propio marco de referencia del individuo o grupo social que actúa. (Cea D Ancona, 1998:46).

2.2 Técnicas de investigación

Nuestro trabajo optó por usar herramientas principalmente cualitativas entre las cuales la observación no participante dentro del aula fue la sustancial aunque se reforzó con entrevistas tanto con el maestro como con sus estudiantes.

2.2.1 Observación no participante

La observación es una de las herramientas de la recolección de datos de índole etnográfica y en la cual encontramos dos tipos: la participante y la no participante. Como ya mencioné esta investigación adoptó la observación no participante en virtud de que se intentó no alterar el contexto estudiado al mantenernos al margen de la actividad docente del profesor.

De acuerdo con Goetz y LeComte (1988) la educación no participante consiste en la contemplación de lo que esta aconteciendo y el registro de los hechos sobre el terreno. El estudio descriptivo de la observación posibilita detallar los acontecimientos que ocurren dentro del aula de clase (cuestión que en nuestra investigación sucedió de manera exclusiva), pero también en la escuela en general (rituales de entrada y salida de la escuela, descansos, reuniones de los docentes, etc.), la comunidad e, incluso, en los hogares de la comunidad.

El punto central en los que se realizó la observación fue la escuela y consistió en los siguientes aspectos:

Escuela:

- se realizó un croquis.
- Realización de un plano y descripción de la distribución del aula de clase.
- Dinámica de la clase, esto es, actividades realizadas del docente y participación de los estudiantes etc.

- Diferencia de trato de las alumnas y los alumnos por parte del docente, tanto en el aspecto verbal como en el no verbal y la consecuente reacción a las participaciones en clase, los ejemplos y preguntas aportados por los y las estudiantes entre otros.
- Actitudes y comunicación no verbal
- Interacción social entre el alumnado y con el docente, y entre las alumnas y los alumnos.
- Fomento entre la interacción entre el alumnado, es decir, si trabajan en equipo, en parejas o de forma individual.
- El docente ejemplifica su clase con los referentes directos de los estudiantes.

Para el caso de la presente investigación la observación no participante en el aula de la clase, se utilizó en modelo de Ned Flanders (1970) conocido como FIAC (Flanders Interaction Analysis Categories), que propone diez categorías: siete se refieren al docente (ejerciendo una obediencia directa e indirecta), dos al alumnado, una de género y otra dedicada a los silencios y momentos de confusión.

A continuación expongo únicamente las que se utilizaron en el presente trabajo:

Persona	Categoría	Descripción
Maestro	1 Acepta las expresiones emocionales y afectivas de los y las estudiantes	Acepta y pone en claro una actitud o el tono afectivos de un alumno o alumna. Los sentimientos pueden ser positivos o negativos. El docente permite al estudiante expresar lo que siente de manera espontánea.

	2 Estimulación. Alaba o anima	En esta categoría se encuentran las expresiones de apoyo a la participación del estudiante. Por ejemplo., hace bromas para romper el hielo en la clase sin que ello implique agredir o humillar a algún sujeto en particular.
	3 Acepta o utiliza ideas del estudiante	Hace alusión al esclarecimiento, desarrollo de ideas expuestas por algún alumno o alumna. Se incluye también las ocasiones en las que el docente retoma las ideas del estudiante para aportar elementos para la clase.
	4 Responde al estudiante	En esta categoría es importante describir la manera que el docente reacciona o contesta al estudiante después de que este haya respondido una pregunta.
	5 Expone y explica	Hace alusión a la exposición de información curricular (tema de la clase). En la que puede utilizar diversidad de recursos materiales.

	6 Da instrucciones	Directrices, normas u órdenes que se espera que el estudiante cumpla.
	7 Crítica o justifica su autoridad	Esta afecta la conducta del estudiante. El docente regaña algún alumno o alumna; explica las razones de su conducta, por qué lo ha de hacer: todo con el objetivo de reafirmar su autoridad.
Docente y estudiante	8 Comunicación no verbal	En este caso se incluyen todas aquellas emisiones de sonidos, gestos, movimientos corporales, etc. que no entran en la categoría dos.
	9 Discriminación	Esta categoría puede ser realizada tanto por el/la estudiante como por el profesor.
	10 Roles de género	En esta categoría se incluyen aquellos estereotipos que se tienen respecto al género. Cualquier comentario que haga alusión a la condición de género de los hombres o de las mujeres, así como del registro de las reacciones.
	11 Silencio o confusión	Pausas, cortos periodos de silencio (nadie toma la iniciativa para iniciar el proceso) y momentos de ruido (donde todos hablan

		al mismo tiempo) en los que la comunicación resulta imprecisa.
--	--	--

Cabe mencionar que, obviamente, la utilización de estas categorías se realizó partiendo del interés general de mi investigación que fue identificar la forma en que la variable “género” se expresa al interior del salón de clases, específicamente durante la impartición de la asignatura de historia.

2.2.2 La entrevista

Retomando a Francisco Sierra (1998), en términos generales la entrevista es una herramienta que consiste en una conversación verbal entre dos o más personas en las que se reúnen datos por medio de una serie de preguntas sobre un problema en específico.

Conforme a la necesidad de, en un primer momento, obtener información y posteriormente complementar la información lograda de la observación, se decidió que la entrevista con preguntas semi-estructuradas podría ser utilidad para los fines de la investigación. Esta herramienta fue aplicada al docente de la asignatura como a los estudiantes del grupo a fin de poder delinear un panorama general del trabajo docente y de entender cómo es que los estudiantes y el profesor conciben la interacción.

2.3 Referentes de la investigación

Nuestro objetivo de la investigación también requirió la utilización de tres referencias para la realización del análisis de la información levantada en campo.

El primero de ellos fue el de **Entrada**: muestra principalmente el conocimiento previo sobre la enseñanza de la equidad de género que el docente posee y sobre los medios (administrativos, de actualización y formación) a los que ha tenido acceso para conocer este tema. El objetivo de este referente fue

conocer principalmente qué conocimientos tenía el docente sobre enseñar con equidad de género como tendencia pedagógica y su aplicación para “*enseñar con equidad de género*”, como eje transversal. Éste no aporta información sobre el desarrollo de la transversalidad, ni de las relaciones de género dentro del aula, pero sirve para delimitar el marco de la comprensión del docente observado sobre el tema.

El segundo referente fue el **Proceso**: Este apartado comparte la identificación de dos elementos señalados por Nancy Fraser: “la Justicia distributiva” que tiene que ver con la medición de acceso y oportunidades a una educación secundaria entre hombres y mujeres. Y “la Justicia cultural o simbólica” que se relaciona principalmente con la caracterización de las relaciones de género que se establecen entre el docente y los y las estudiantes. Este apartado permitió comprender la tendencia política y la preferencia feminista sobre “*enseñar con equidad de género*” a partir de dos ejes:

- a) La transversalidad desde un enfoque distributivo y político; y
- b) La equidad desde un ámbito cultural y de relaciones de género.

El tercer referente denominado **de Producto** y en él se exponen, principalmente, algunos elementos que hacen visible la práctica de una transversalidad de género desde los contenidos de la asignatura de Historia bajo la perspectiva del “Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo” (PNUD). Asimismo, se toman en consideración los contenidos históricos patrios y la ausencia de una historia de mujeres en tanto en los libros de texto como en los Planes y Programas de Estudio de la SEP. De igual forma este referente coadyuva a comprender el enfoque con el que el docente condujo la incorporación de los valores sociales desde el eje transversal que le solicita el plan de estudios.

2.4 Contexto de la investigación

2.4.1 Antecedentes Históricos del Edificio

La escuela secundaria como institución educativa ha transitado por distintas épocas, mismas que han marcado sus funciones y que se han determinado por las condiciones de su operación. Oficialmente, la información histórica expresa que la escuela secundaria se estableció en 1925 con apoyo de Moisés Sáenz, quien abogó por una formación a favor de las necesidades educativas de la población adolescente.

De principios de siglo XX la secundaria “nace ligada a la preparatoria, ya que el esquema educativo estaba constituido por la escuela primaria, dividida en elemental y superior” (Sandoval, 2000: 37) cuyo paso posterior era la preparatoria, que abarcaba cinco años.

Una vez establecida la escuela secundaria, los objetivos de la misma estaban encaminados a formar individuos con preparación técnica o profesional, cuyo fin fue proporcionar herramientas y conocimientos necesarios para el trabajo productivo en caso de que los educandos no continuaran estudiando; nivel dirigido a alumnos de entre 12 a 15 años de edad.

El surgimiento de la secundaria como lo reporta Sandoval (2000), envolvió una búsqueda de legitimidad y contenido propio: popular, vocacional para los adolescentes. Siendo un puente entre la primaria y preparatoria, normal o estudios técnicos, a fin de permitir conocimientos útiles para el desenvolvimiento al mundo del trabajo, siendo determinante ante la fragmentación de un ciclo al que en el México posrevolucionario pocos tenían posibilidad de acceder o concluir (Sandoval, 2000: 336) y articulándose así con los intereses políticos, sociales y educativos del país.

Físicamente, el edificio muestra una remodelación porque forma parte de los edificios declarados como patrimonio de la nación por el Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH) dadas sus características coloniales.

La Escuela Secundaria # 29 “Don Miguel Hidalgo y Costilla” está localizada justo en el centro de la Delegación Tlalpan en la Ciudad de México.

El edificio de la escuela posee una historia importante de la época colonial, que data del siglo XVI. Históricamente, fue un hospicio de misioneros Dieguinos.

Posteriormente en 1828 se instaló la Casa de Moneda Estatal, (recordemos que Tlalpan en ese entonces era entonces capital del Estado de México y que no fue hasta 1855 cuando se integró a la Ciudad de México) También funcionó como cuartel y albergue de finales del siglo XIX y principios del XX. Fue hasta 1954, cuando se asignó el predio para la Escuela Secundaria, las obras para adecuar el edificio se concluyeron hasta el año de 1970.

Recientemente, las instalaciones del inmueble fueron restauradas por la delegación y por el programa escuelas modelo, donde se restauró el interior y exterior del edificio, respetando características de estilo Barroco.

2.4.2 Ubicación de la Escuela

MAPA DE UBICACIÓN



<https://www.google.com.mx/maps/@19.2896608,99.1688049,3a,75y,46.99h,98.22t/data=!3m4!1e1!3m2!1sC4Apx4T9bi36rgGV5fXSQg!2e0>

La escuela cuenta con salones en dos niveles, área deportiva, talleres, centro de cómputo, sala de maestros, dirección, auditorio, biblioteca, patio central y sanitario. Además, frente a las escaleras principales de la escuela se encuentra un mural con representaciones históricas de México frente a las escaleras principales de la escuela.

2.4.3 Escuela Secundaria (FACHADA PRINCIPAL)



IMAGEN TOMADA DE GOOGLE MAPS

<https://www.google.com.mx/maps/@19.2896608,99.1688049,3a,75y,46.99h,98.22t/data=!3m4!1e1!3m2!1sC4Apx4T9bi36rgGV5fXSQg!2e0>

Delegación Tlalpan

El contexto de la escuela juega un papel importante, ya que las relaciones entre la escuela y el paisaje reflejan realidades sociales que particularizan la comunidad de ese lugar.

La Delegación Tlalpan (cuyo nombre náhuatl se traduce como “Lugar de tierra firme”) cuenta con un territorio que representa 312 km cuadrados del área del Distrito Federal¹², posee atractivos que lo conforman sus calles empedradas y sus construcciones antiguas, tiene una infraestructura de salud amplia, medios de comunicación y transporte accesible a las diferentes partes de la ciudad, iglesias, museos y edificios con una trayectoria histórica, así como centros deportivos, parques, bosques y atractivos turísticos.

Disfrutan un rico calendario de fiestas desde el mes de febrero hasta diciembre, conmemorando principalmente los días patronales de los santos de

¹² Fuente: <http://es.wikipedia.org/wiki/Tlalpan>

pueblos de sus alrededores: San Lorenzo Huipulco, Santa Úrsula Xitla, La Asunción Chimalcoyotl, San Pedro Mártir, San Andrés Totoltepetl, San Miguel Xicalco, La Magdalena Petlacalco, San Miguel Ajusco, Santo Tomás Ajusco, San Miguel Topilejo y Parres El Guarda.

Dentro del centro de Tlalpan, como en todas las delegaciones del Distrito Federal se festejan las fiestas nacionales y distintas festividades como de los diversos barrios que tiene la delegación, por ejemplo: San Lorenzo Huipulco, Santa Ursula Xitla, Barrio del niño Jesus, y Barrio de la fama¹³. Tiene lugares de distracción social como restaurantes, bares, cantinas, mercado, iglesia y la explanada donde la gente se reúne para convivir y asistir a los diferentes eventos que organiza la Delegación.

2.4.4 Características de la Población Estudiantil

Los resultados las entrevistas aplicadas a las y los estudiantes que tienen entre 12 y 15 años de edad dieron como resultado que los alumnos se sienten orgullosos de sí mismos(as) por asistir a la esa escuela, por estar en sus primeras opciones de ingreso a este nivel educativo.

Sobre todo el grupo al que al que se le hizo la observación, se notaron contentos(as) y satisfechos(as) por terminar su periodo de secundaria en esa escuela.

Son estudiantes de clase social baja y media baja, viven la mayoría con papá y mamá, existiendo casos de familias pequeñas como ejemplo mamá e hijo. Los niveles educativos de los padres y madres van desde primaria hasta licenciatura. Trabajan en diversos oficios y trabajos profesionales: educadores, técnicos, secretarias, comerciantes, obreros, trabajadores de oficinas, también en oficios como carpinteros, albañiles, zapateros y auxiliares de limpieza. Las madres

¹³ <http://www.tlalpan.gob.mx/index.php/turismo-tlalpan/34-tradiciones-usos-y-costumbres>

en su mayoría en este grupo, son amas de casa y algunas trabajan como obreras, comerciantes o empleadas domésticas.

La mayoría de los/las estudiantes cuentan con computadora en casa y tienen acceso a herramientas que facilitan su desempeño académico como internet, libros y enciclopedias. Una minoría está representada por los alumnos que no cuentan con casa propia, teléfono, internet, computadora, habitación privada, pero si cuentan con celular e internet en el mismo.

Algunos de los(as) estudiantes además de asistir a la escuela secundaria, también acuden y practican deportes en centros deportivos de la zona. Dentro de sus intereses académicos, la mayoría de los alumnos manifestaron su deseo de continuar sus estudios hasta concluir estudios profesionales, por sus capacidades intelectuales, dicen ellos, sin limitarse por carencias económicas de sus hogares.

2.4.5 El Salón de Clase

Las instalaciones físicas del aula son un elemento a considerar para comprender la dinámica de la clase, así como su organización grupal, y sobre todo, las herramientas que se encuentran dentro y que auxilian o dificultan la cotidianidad de las clases.

También fue interesante conocer el contexto donde se presentan realidades significativas para adquirir aprendizajes o innovaciones del conocimiento que no necesariamente se reproducen por normas o discursos institucionales sino de interacciones entre estudiantes y docentes.

El aula se encuentra justo frente a la entrada y patio principal. Como parte de la construcción colonial, es un aula con techos altos, pero no muy amplio para sus 41 alumnos(as). El espacio es pequeño, tiene mesas individuales para estudiantes, el escritorio del profesor(a) está al fondo del aula y al lado del pizarrón. Tiene ventanas que dan al patio principal y a los sanitarios, no tiene algún archivero, ni pizarrón electrónico, tiene buen alumbrado, y durante los

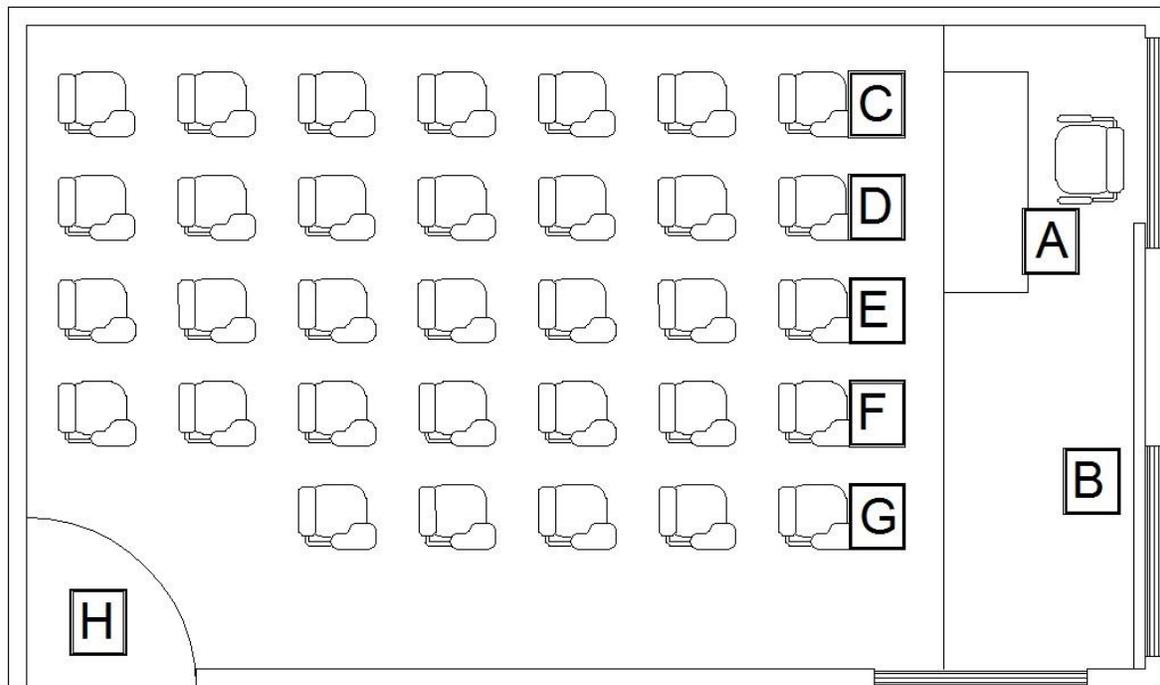
meses de observación, se adornó con pequeñas figuras para las festividades de día de muertos y la navidad.

Hay una cosa importante por considerar, la ubicación del aula se encuentra frente al patio principal y es muy visible desde la dirección de la escuela; generando así una preocupación en el docente por mantener el orden del grupo.

Esta situación la considero importante porque el docente en su clase ansiaba constantemente reflejar un orden, trabajo y disciplina en su clase en todo momento aun cuando sólo se estuviera pasando asistencia o revisando tareas.,

Las energías de los/las estudiantes evidenciaron desorden e incluso la falta de atención al profesor. Bajo las características del salón de clase ya mencionadas, sin duda existe una cotidianidad áulica que parte de una cultura escolar fuerte. Para ver un ejemplo de la estructura física del salón veamos el croquis 1.

Croquis 1



Este es el orden como se encuentra el salón de clase.

La letra A corresponde al escritorio. Lugar donde casi el profesor pasaba la mayor parte de su clase.

La letra B se encuentra el pizarrón y el profesor lo utilizaba para escribir información.

Las letras C, D, E, F y G corresponden a las filas del *alumnado*. Se encuentran sentados por número de lista, aunque hay algunos alumnos que la orientadora del grupo colocaba en lugares específicos para mantener el orden.

La letra H determina la puerta de acceso al aula.

En la fotografía que a continuación presentamos se observa el uso del aula por parte del profesor y los alumnos.



Imagen 1

El profesor se encontraba sentado al fondo a la izquierda, por lo que no se le nota, pero estudiantes que se encontraban hasta el final casi no tenían visibilidad con el profesor ni el pizarrón.

2.4.6 Distribución de los espacios dentro de la escuela.

A pesar de que el edificio es muy amplio y cuenta con dos niveles, los espacios son insuficientes para albergar cómodamente a la numerosa población escolar.

En el *croquis 1* se muestra la planta baja del inmueble. Ubicando así como primer punto la entrada principal, la Dirección escolar se encuentra a la izquierda de la entrada al igual que los sanitarios. Al lado derecho de la entrada se encuentra la Dirección TV. Frente a la entrada vemos el patio principal (que es muy pequeño en relación a las necesidades de la población escolar). Al lado derecho del patio principal se encuentran cuatro salones. Al lado izquierdo del patio principal al centro del inmueble se encuentran las escaleras de acceso a la planta alta y un pequeño auditorio. Atrás del auditorio se encuentran dos salones uno que se usa como sala de maestros y otro que excede las medidas del auditorio y tiene al frente el patio principal y detrás las canchas. (Es en este salón donde realizamos la observación la clase). Al fondo del inmueble se encuentra el área deportiva dos salones más, un patio y un edificio que recorre el lado izquierdo del inmueble, éstos dos últimos están asignados para el uso del turno nocturno. En la planta alta se encuentran cinco salones (uno de ellos destinado a la biblioteca escolar) y dos laboratorios. (Ver croquis 2)

Por su ubicación el salón asignado al grupo de tercero B es problemático, porque, por una parte se encuentra a la vista de la Dirección escolar y por ello los maestros tienden a ser más rígidos con los alumnos en cuanto al comportamiento deseado por los docentes, esto es los quieren “sentados y callados”, (o como ellos le llaman “mantener el orden”), pero por otra parte el aula al estar ubicada en ese sitio da pie para que los alumnos constantemente se distraigan porque sienten

curiosidad por lo que pasa en el patio y quien entra a la escuela se asomen a ver qué pasa en el patio o en el paso a las canchas.

Croquis 2 Primer nivel



CALLE MONEDA

2.4.7 Proceso Administrativo para la Investigación

Para poder realizar la observación en la escuela secundaria que referimos, primero se realizó un trámite administrativo para solicitar el permiso de ingreso al plantel ante las instancias pertinentes de la SEP. Autorizaron la solicitud de observación a una clase de historia en el turno vespertino, sin embargo, fue la Directora Leticia del plantel, quien apoyó esta investigación.

De acuerdo con los lineamientos establecidos por la Coordinación de la Zona Escolar de la SEP a la que pertenece la secundaria #29, así como la Directora del plantel, durante la observación de la clase se respetaron los horarios así como el no alterar el orden del grupo, (esto quiere decir que nos dieron permiso sólo de realizar una observación no participante) por ésta razón no pudimos realizar observación participante y plantear actividades con el grupo, que hubieran arrojado más elementos para esta investigación.

El segundo paso de la investigación, fue organizar los tiempos de la indagación, cuya búsqueda tuvo una duración de tres meses (octubre-diciembre) del año 2013.

Asistí dos veces por semana lo que corresponde dos horas a la semana, en un horario vespertino y frente al grupo más destacado de aprovechamiento académico por los terceros. El resultado de esta indagación por aprovechamiento corresponde a diez observaciones de la clase de Historia y una entrevista al docente observado.

El tercer paso fue la transcripción de las diez observaciones, y la entrevista del docente. Este trabajo se desarrolló sin quitar ni aumentar o interpretar información. Estas transcripciones apoyaron la identificación de problemáticas y novedades en la enseñanza de la Historia y su propuesta transversal con equidad de género.

2.4.8 La Asignatura de Historia

Para la Dirección de la escuela, la asignatura de Historia para segundo y tercer grado es importante, la Directora lo mencionó durante una conversación efectuada, ya que además de que ella fue maestra de historia, es la asignatura que está encargada de organizar los periódicos murales con apoyo de los profesores del plantel. Durante la Ceremonia Cívica semanal, hay participación de los grupos primero, segundo y tercer grado para realizar las Ceremonias Cívicas, donde no sólo participan los profesores de Historia, sino todo el personal que labora en la institución.

La clase de Historia para tercer grado se imparte cuatro veces por semana, durante 50 minutos cada una. Se evalúa durante cinco bimestres y se especializa en Historia de México desde: Época Prehispánica hasta la Época Actual. Dentro de sus objetivos oficiales, enfatiza el desarrollo de distintas competencias tales como: “comprensión del tiempo y espacio histórico, manejo de la información histórica y la formación de una conciencia histórica para la convivencia” (SEP, 2011: 23). La última competencia va encaminada a la enseñanza y aprendizaje en *equidad de género*, y al desarrollo de ambientes de aprendizaje y armonía para prevenir por ejemplo el bullying dentro de las aulas según los planes de estudio de historia del 2011.

En suma, la asignatura de historia juega un papel importante para la Dirección de la escuela, sobre todo porque es la encargada de organizar las festividades patrias y ceremonias cívicas. Además, la Directora aplaude mucho la enseñanza de la Historia, según ella, porque tiene excelentes profesores de historia y buenos resultados bimestrales y anuales.

CAPÍTULO 3. - RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

La observación nos dio como resultado un diagnóstico de la situación y la reproducción de la enseñanza con *equidad de género* en un docente de la clase de Historia, de tercer grado de secundaria, entendida desde la dimensión de análisis con enfoque de *género*.

3.1 Modelo de FIAC:

Persona	Categoría	Descripción	Resultados
Maestro	1 Acepta las expresiones emocionales y afectivas de los y las estudiantes	Acepta y pone en claro una actitud o el tono afectivos de un alumno o alumna. Los sentimientos pueden ser positivos o negativos. El docente permite al estudiante expresar lo que siente de manera espontánea.	El docente observado en ningún momento utilizó expresiones afectivas en los y las estudiantes del grupo.
	2 Estimulación. Alaba o anima	En esta categoría se encuentran las expresiones de apoyo a la participación del estudiante. Por ejemplo., hace bromas para romper el hielo en la clase, pero sus bromas no son acosta de nadie.	El docente desarrolla un ambiente flexible para la comunicación e
	3 Acepta o utiliza ideas del estudiante	Hace alusión al esclarecimiento, desarrollo de ideas expuestas por algún alumno o alumna. Se incluye también las ocasiones en las	El docente pocas veces considera las opiniones de los y las estudiantes, ya que en su mayoría el condice la clase.

		que el docente retoma las ideas del estudiante para aportar elementos para la clase.	
	4 Responde al estudiante	En esta categoría es importante describir la manera que el docente reacciona o contesta al estudiante después de que este haya respondido una pregunta.	El docente retoma participaciones para reafirmar lo que él explica en la clase.
	5 Expone y explica	Hace alusión a la exposición de información curricular (tema de la clase). En la que puede utilizar diversidad de recursos materiales.	Explica la clase de Historia y contextualiza los hechos históricos con sucesos presentes.
	6 Da instrucciones	Directrices, normas u órdenes que se espera que el estudiante cumpla.	El docente da instrucciones. Cuando se trata de disciplina y sobre la asignatura mantiene un orden no muy exigente.
	7 Crítica o justifica su autoridad	Esta afecta la conducta del estudiante. El docente regaña algún alumno o alumna; explica las razones de su conducta, por qué lo ha de hacer: todo con el objetivo de reafirmar su	El docente no crítica actitudes o comportamientos de los y las estudiantes, pero si reafirma el respeto que a él se le debe tener.

		autoridad.	
Docente y estudiante	8 Comunicación no verbal	En este caso se incluyen todas aquellas emisiones de sonidos, gestos, movimientos corporales, etc. que no entran en la categoría dos.	El docente no expresa algún gesto, sonido o movimiento corporal que afecte el respeto de los y las estudiantes.
	9 Discriminación	Esta categoría puede ser realizada tanto por el/la estudiante como por el profesor.	El docente no presenta un acto de discriminación a sus estudiantes.
	10 Roles de género	En esta categoría se incluyen aquellos estereotipos que se tienen respecto al género. Cualquier comentario que haga alusión a la condición de género de los hombres o de las mujeres, así como del registro de las reacciones.	El docente si separa roles de género dentro del aula entre alumnas y alumnos. Principalmente los que tienen que ver con fuerza física y aprovechamiento académico entre sus estudiantes.
	Silencio o confusión	Pausas, cortos periodos de silencio (nadie toma la iniciativa para iniciar el proceso) y momentos de ruido (donde todos hablan al mismo tiempo) en los que la comunicación resulta imprecisa.	No hay actitudes o algún hecho de silencio o actitud que ponga la clase compleja.

3.2 Referentes de Entrada

El Cuadro A nos muestra cómo se tradujo el eje transversal “enseñar con equidad de género” en la estructura escolar. Desde la promoción de la propia institución escolar, la directora del plantel y el docente de la clase asignada a la observación.

Cuadro A Acceso a la información: el presente cuadro se retomó por sus categorías diseñadas por Nieves (Velásquez, 2000). Considerándolo necesario para comprender la información previa respecto a la reproducción de la enseñanza con equidad de género.

	La escuela	El profesor	Características
Promoción en la escuela sobre la equidad de género.	√	√	A Través de las juntas académicas y el Plan de Estudios 2011, se infiere en la “enseñanza con equidad de género”, como eje transversal, de manera general.
Organización de temas transversales en el currículo.	X	√	La Directora solicita a los (as) docentes, aplicar la transversalidad en todas las asignaturas, y les indica que para ello se apoyen en los cuadernillos de actualización. El docente observado plantea el enfoque de “enseñanza con equidad de género”, dentro de su plan de clases.
Concreción de contenidos en los temas transversales.	X	√	El profesor toma dos ejes: 1. En el P Plan de Estudios que incluye la enseñanza de valores y su relación con problemas sociales actuales; que cruzan en los contenidos históricos de su clase. 2 De acuerdo con la percepción del docente sobre sí mismo, él enseña con “equidad de género” porque trata igual a los alumnos que a las alumnas.
Actualización sobre equidad de género.	√	√	La Directora conoce en general los objetivos de la “enseñanza con equidad de género”, desde la perspectiva de los cursos de actualización de la SEP para directores y los cuadernillos del

			<p>profesor.</p> <p>El profesor, tiene hasta el momento, un curso sobre <i>“Educación Inclusiva: tarea compartida para la atención a la diversidad”</i></p>
Trabajo con otras instituciones y padres de familia.	X	X	<p>La Directora ha autorizado que instancias de apoyo social y gubernamental entren al plantel para hablar sobre derechos humanos, equidad de género, violencia de género y relaciones sexuales, dirigidos especialmente a estudiantes. Al grupo observado, no le tocó alguna intervención sobre equidad de género.</p>
Materiales transversales de apoyo.	√	X	<p>La SEP ha hecho llegar a la dirección el cuaderno: “Equidad de género y prevención de la violencia”, pero son resguardados en la biblioteca, y sólo llega 1 ejemplar.</p> <p>El docente no tiene material de apoyo en particular sobre el tema. Tiene su Plan de Estudios y con ello las competencias para desarrollar, como ejemplo la enseñanza de valores sociales dentro del aula.</p>
Evaluación.	X	X	<p>No se realizan evaluaciones dentro del plantel a la planta docente sobre los temas transversales. Sólo en evaluaciones de carrera magisterial, pero el docente observado no participa.</p>
Relaciones sociales escolares con equidad de género.	√	√	<p>La escuela y el profesor reconocen con sus discursos, por promover en las relaciones sociales valores que conduzcan hacia una equidad de género.</p>
Equidad de género en historia.	X	√	<p>La Directora le asigna ese trabajo al Profesor El profesor, esporádicamente comenta algún hecho social o cultural de las mujeres en la historia. Menciona algunas violencias sociales que viven las mujeres hoy en día y enaltece la promoción de los valores sociales en general. Sin embargo desde las relaciones sociales que establece con el alumnado(a) dentro del aula</p>

reproduce algunos estereotipos de género.

* Elementos tomados de Nieves (Velásquez, 2000: 39). Información brindada por la escuela secundaria analizada.

Aporto un segundo **cuadro: A 2** que comparte particularmente información de la entrevista hecha al docente, respecto a medios que cruzaron en él, con relación al tema sobre “equidad de género”.

Cuadro A. 2. Espacios de acceso a la información sobre equidad de género

La importancia del presente cuadro recae en la información que nos proporciona sobre otros medios, que no necesariamente refieren a la institución escolar, sino a medios de comunicación, familia y sociedad que interfieren en la información sobre equidad de género en el docente.

	ACCESO A LA INFORMACIÓN
PROFESOR	Equidad de género
Política educativa	x
Escuela secundaria	x
Curso de actualización (COMPETENCAS)	√
Curso de actualización (equidad de género)	x
Enseñanza de la historia (Plan de estudios, 2011 y Planeación didáctica 2010)	√
Medios de comunicación	√
Sociedad	√
Familia	√

Las observaciones que rescato en los cuadros A1 y A2 muestran que existe falta de información especializada sobre el tema equidad de género en particular. No hay un conocimiento claro y mucho menos enfocado a la pedagogía.

Con las observaciones al profesor de Historia se desprenden los siguientes puntos importantes:

- La enseñanza con equidad de género como eje transversal en las diferentes asignaturas, como agente de promoción a la igualdad de géneros, cumple específicamente con los objetivos del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) en nuestro país. Este fue el principal medio de información inicial que el docente tuvo para conocer, para orientar su quehacer en el desarrollo de competencias y, como parte de ellas mediante el nuevo enfoque de enseñanza transversal contenido en el Plan de estudios de Historia 2011.

Sin embargo, la difusión que ha tenido dicho programa ha conocido los más variados obstáculos institucionales o administrativos de la Secretaría de Educación Pública, que no han permitido una difusión sobre la enseñanza con equidad.

La escuela secundaria, la dirección y su personal docente han construido su propio concepto sobre enseñar con equidad de género. Concepto, que muchas veces se define desde diferentes enfoques. En el caso particular del docente, entiende que hay que reconocer mentalmente la equidad ente los alumnos y las alumnas. Pero no se nota un conocimiento sólido sobre a qué se refiere dicha equidad, aún en la enseñanza de la Historia. Sin embargo, se refleja una intención y actitud positiva por llevar a cabo una enseñanza con equidad, asunto que debe considerarse trascendente.

El personal directivo y apoyo académico no puso insistencia y exigencia en la actualización sobre el tema en el profesor. Únicamente se ofrece una actualización general sobre las competencias que el docente debe desarrollar (ambiente de aprendizaje, desarrollo del pensamiento, inclusividad, trabajo colaborativo, evaluación formativa y aprendizaje) pero sobre la transversalidad se habla poco y se enfoca por reconocer “problemas comunes de la vida para revalorar algunos valores hacia el aprecio a la democracia, los derechos humanos, la equidad de género, la

igualdad en la ciudadanía, la diversidad, el cuidado del medio ambiente” etc. Plan de Estudios (SEP, 2010: 17).

El docente, ha expresado su propio interés para hacer cumplir los objetivos del plan de estudios y las competencias desde la perspectiva de equidad de género, apoyándose también en otros medios como la televisión, radio e internet y la familia. Esta interpretación, de acuerdo con el comentario del propio docente, es un asunto que toda la sociedad debe asumir, por ello desenvolverse en la clase de Historia.

- Como proyecto político educativo, y con ello la “*educación integral*”, el eje transversal y “la *enseñanza con equidad de género*” han tenido poca difusión para la escuela vista particularmente, y el docente observado.

Sin embargo, como ya se mencionó al inicio de la investigación (Harbison: 1992) en él docente recae la mayor responsabilidad de actualización, trabajo, constancia y resultados de cualquier proyecto educativo. En suma, se apoya esta afirmación, porque a pesar de los diferentes obstáculos, el docente observado y asumido su responsabilidad, además que ha tenido iniciativas propias hacia la comprensión de cómo aplicar el lineamiento de “*enseñar con equidad de género*” en su clase.

Pero toca revisar ahora cómo el docente enfrentó la situación, dentro del aula “transversalmente” a partir de los contenidos programáticos de la asignatura de Historia.

3.3 Referente de Proceso

El referente de proceso se clasificó en dos líneas: oportunidades educativas por *género* y *relaciones de género* desde un mismo enfoque. Estos dos elementos apoyaron para ver el proceso y contexto en el que se llevó a cabo la enseñanza con equidad de género, visualizando así al docente, estudiantes, salón de clase y materiales de apoyo para la clase de Historia.

Para la identificación de las líneas de oportunidades educativas por género y las relaciones de género se retomó la perspectiva de Fraser (1997:5) para desarrollar un control de equidad de género en educación, a partir de dos premisas:

- a) **Justicia Distributiva:** apoya para ver el acceso equitativo de mujeres y hombres a la educación y sus beneficios correspondientes a las oportunidades educativas. Este medio, no precisamente observa la práctica docente, sino se incorporó para ver, desde los intereses transversales: la equidad de género en el ingreso de estudiantes a la secundaria asignada a la observación.¹⁴ Anotó que la situación de ingreso no la determina el docente, sino la dirección escolar y principalmente los resultados del examen de selección de ingreso a educación secundaria.

- b) **Justicia Cultural o Simbólica:** visualiza la construcción de una justicia referente a la socialización correspondiente a las relaciones de género. En el caso particular de esta investigación, se observó el tipo de relaciones de género que se mantuvieron durante el primer bimestre del ciclo escolar 2013-2014

Bajo estos dos parámetros comparto los puntos de observación de la investigación, logrando así los siguientes cuadros (B, C1, C2 y C3):

3.3.1 Justicia Distributiva

El cuadro B consigna el número de alumnas y alumnos que hay en el aula, las condiciones físicas en las que se desenvuelven alumnas y alumnos, y finalmente el aprovechamiento que tuvieron durante el bimestre de observación.

¹⁴ Anoto que la situación de ingreso no la determina el docente, sino la dirección escolar y principalmente los resultados del examen de selección de ingreso a educación secundaria.

CUADRO B. Justicia Distributiva

JUSTIFICACIÓN DISTRIBUTIVA	Alumnas	Alumnos	Total
No. Alumnas (os)	23	18	41
Condiciones escolares: aula, butacas, libros gratuitos, uniforme gratuito, acceso a todos los espacios escolares.	√	√	Buenas condiciones
Promedio del 1 ^{er} bimestre en la asignatura de Historia de México (ver anexo 3)	5.1	3.7	8.8 promedio de 10
Cuadro de honor 1 ^{er} bimestre	3	1	4 (alumnos y alumnas)

Nota: Los datos de este cuadro fueron proporcionados por el profesor observado.

Los resultados del cuadro B comparten la información sobre una existencia de justicia distributiva en la escuela secundaria, e incluso en el salón que se observó vemos 23 alumnas y 18 alumnos, una población poco más alta en las alumnas.

Desde la óptica de Fraser adaptadas a la educación, la escuela secundaria observada si permitió una favorable población de hombres y mujeres. Es una escuela mixta, donde se compartieron equitativamente a todas y todos los estudiantes las instalaciones, beneficios y algunos recursos como uniformes, materiales, libros e incluso algunas becas, que no son destinadas por sexo, sino

por necesidades económicas del alumnado y por su promedio o aprovechamiento escolar.

Además, se vio que el desempeño de las alumnas durante el primer bimestre fue mucho mejor que el de los alumnos, inclusive, desde la perspectiva del docente, puesto que mencionó en la entrevista que “las alumnas en su clase de Historia eran más responsables”.

En suma, estos indicadores de “*justicia distributiva*” nos arrojan que el ingreso o el tipo de población que esta escuela secundaria tienen, el cual no es determinado ni por el docente, ni por alguna cuota de género, sino simplemente por el promedio obtenido en el examen de selección.

La situación cambia mucho respecto a la “*Justicia Cultural*” que Fraser destaca (ibid, p. 5). Esto es, la construcción de una socialización entre el docente y sus estudiantes resulta diferente, principalmente por las relaciones de poder y estereotipos de género que inconsciente o conscientemente el docente ejecuta en su clase y con sus alumnas y alumnos.

3.3.2 Justicia Cultural

Identificar la construcción de socialización entre hombres y mujeres es un trabajo complejo porque se cruzan e interconectan aspectos culturales, sociales, y psicológicos, entre otros. En este trabajo, sólo avancé en la identificación de ciertos elementos que no ayudan a ver la forma en la que la justicia cultural se plasma en la cotidianidad y relaciones de género.

En principio, ubico dos hechos importantes de la clase:

Primero encuentro un proceso de cotidianidad en las clases del profesor de Historia. Segundo, las relaciones de *género* entre el docente y sus estudiantes. Ambos factores mostraron información importante para la investigación, porque permitieron visualizar hechos que no fácilmente se pueden observar y que cobran relevancia en el desarrollo de la clase de Historia. Por ejemplo, cuando el docente

entraba al aula siempre saludaba en voz alta al grupo, en la medida que se acercaba a su escritorio quienes respondían al saludo, eran los y en su mayoría las alumnas que estaban frente al escritorio del mismo. Esto ocurría constantemente, al grado de forjar una actitud de indiferencia del docente al saludar a los jóvenes en particular, y que se sentaban al final del grupo. Lo que se percibe aquí es que las costumbres escolares juegan un papel predominante tanto en el docente como en los/las estudiantes, al grado de presentarse situaciones, que aparentemente no tienen consecuencias. Sin embargo, se da por sentado el hecho y se hace caso omiso a los resultados que pueden propiciar la reproducción de relaciones irrespetuosas o de desigualdad.

El maestro siempre llegaba de 5 a 10 minutos más tarde y les daba el saludo a sus estudiantes ¡Buenas tardes chavos! ¿Cómo están? ¿Qué vimos en la clase pasada? Los alumnos le responden de forma desordenada: ¡bien! Pero quienes respondían, como ya lo mencioné en el anterior párrafo, eran aquellos que estaban sentados cerca del escritorio del profesor, mientras los demás jugaban, platicaban o simplemente lo ignoraban.

Después del saludo, había tres tipos de inicio de la clase: el primero: explicaba el tema del día; el segundo, pedían que continuarán en clase elaborando alguna exposición, cartel o trabajo como producto de entrega para su calificación de una clase anterior. Tercero, dictaba un tema y posteriormente solicitaba la solución de alguna actividad como cuestionario, mapas conceptuales, crucigramas, enunciados incompletos y siempre solicitaba presentación y limpieza en el trabajo.

La clase de Historia es muy similar a otras, el docente tenía constantemente un interés por mantener a los alumnos sentados y en silencio, limpieza en el trabajo, llevaba una libreta de evidencias del trabajo diario; así como también les señalaba a sus alumnos que en su clase el cuaderno de cada alumno debía llevar el siguiente orden: fecha, margen, carátula, mapas de ubicación espacial y temporal etc. Además, de actividades como cuestionarios, crucigramas,

enunciados para complementar, mapas conceptuales, mapas geográficos, líneas de tiempo, entre las más destacadas.

Lo interesante fue notar elementos desde el análisis de *género*, y para ello señaló que el profesor siempre dirigía el saludo a los alumnos que le ponían más atención, en este caso en su mayoría eran las alumnas que se encontraban sentadas cerca del escritorio, situación intrigante porque aunque estaban los/las estudiantes sentados por número de lista, durante la clase del docente, algunas se cambiaban de lugar y quedaban frente al escritorio del docente y él permitía esos cambios, pero si era un alumno o alumna con comportamientos no admitidos por el docente no consentía los cambios de lugar.

El pase de lista, cuando no lo hacía el profesor, le encomendaba esta tarea a alguna de las alumnas, que en opinión de él, representaban personas con honestidad y responsabilidad, a diferencia de los alumnos. Según el docente, la naturaleza de las alumnas las lleva a ser más responsables, respetuosas y sinceras; por ello él confiaba el apoyo que las alumnas asumían desde las indicaciones del profesor.

Claramente como lo hemos visto en el ejemplo anterior, se nota una reproducción de estereotipos de género, particularmente sobre lo que debieran ser las alumnas frente al grupo. Sin embargo, esta situación lleva al docente a reproducir inconscientemente estereotipos de género y la asignación de roles en sus estudiantes frente a la clase.

La revisión de libretas, le ocupa casi una clase completa, formaba a los/las estudiantes, calificaba la libreta, brindando una oportunidad a los que no entregaban su libreta. Nuevamente, cuando el profesor no tenía tiempo, no las revisaba, asignaba a cuatro alumnas para que ellas examinaran rápidamente las libretas y anotaran el cumplimiento o no de los apuntes y tareas de las clases.

Como una primera nota, ubicó que el pase de lista a veces lo hacía el profesor y en otras ocasiones le daba la libreta a una de sus alumnas que estaba

sentadas cerca de él. Al igual, la revisión de libretas funcionaba para corroborar que los y las estudiantes hubieran o no realizado la tarea. La mayoría de las veces la revisaba el profesor de forma meticulosa, pero cuando en la clase se saturaba de actividades, ponía cuatro alumnas a revisar la tarea y ellas tenían que anotar todas las tareas del grupo en la libreta del profesor. Otro recurso fue el uso de la libreta de reportes¹⁵ se hacía poco, aunque siempre habían llamadas de atención a los y las estudiantes, el profesor trataba de controlarlos y no reportarlos.

En respuesta a esto, el profesor señaló en la entrevista que estas actividades las realiza de forma automática porque esos roles que se adquirieron por costumbre y habilidad para hacer su trabajo más eficiente.

Docente: Esto es, cumplir con acciones para hacerse visibles, rápidas y útiles que no me quiten mucho tiempo.

En este contexto inferimos que efectivamente el profesor puede estar repitiendo acciones que los demás profesores hacen cotidianamente. Pero además, también se reproducen estereotipos de género, que pasan por alto los valores sociales que en un principio se asumen y al final se olvidan en casos particulares como la asignación de roles de género durante la clase.

Definitivamente se notan dos cosas en este contexto del aula; primero, el ambiente escolar tiene que ver mucho con la formación institucional y profesional de los docentes y con una presión constante de la Dirección del plantel interesada en cumplir la normatividad de la SEP.

Hoy en día la situación de los docentes en general, tienen que someterse a las reglas de la escuela, lo que implica revisar los cuadernos de los alumnos, llevar la lista de asistencia, cumplir con las tareas “extras” que les asigna la Dirección (periódicos murales, participación en los concursos de la SEP) aplicar exámenes y mantener callados y sentados a los alumnos durante los 50 minutos

¹⁵ Una libreta de reportes es aquellas que utilizan los y las docentes para anotar actitudes de los y las estudiantes caracterizados como de “mal comportamiento” dentro del salón de clase.

de su clase, porque de lo contrario la Directora les llama la atención y los evidencia como “malos maestros”. También de esto se les exige que cubran todos los contenidos del Plan de Estudios y que todos los alumnos “avancen” conforme a los contenidos asignados en cada bimestre.

Estas presiones hacen que la labor del docente sea estresante, sobre todo porque todo esto se le requiere para poder conservar su trabajo, lo que expresó en varias ocasiones el profesor del grupo observado, ejemplo: *la asignatura de Historia es pesada, y se hacen aún más, por la presión, carga de trabajo y poco tiempo que nos asignan para todas las actividades escolares.*

El segundo hecho importante identificado en la clase es que a pesar del ambiente escolar que el docente enfrenta y asume diariamente, él posee un cierto espacio de libertad de decisión para enseñar lo que a él le interesa y favorecer al mismo tiempo el cumplimiento del Plan de Estudios, tal como lo comentó Sandoval, “los maestros a pesar de su contexto institucional, cuentan con la libertad de decisión únicamente para seleccionar cómo, qué y cuándo enseñar lo que se debe enseñar” (Sandoval, 2000: 286). Por ejemplo, el docente analizado, expuso contenidos de una historia patria porque así lo marca el Plan de Estudios, pero en su espacio de libertad dentro del aula, él decidió incorporar temas sobre los problemas de violencia social que vivimos en México para reivindicar algunos valores como el respeto, la solidaridad, trabajo en equipo y la empatía. Estos valores los recalca constantemente en la clase, porque su preocupación personal del contexto de violencia social de al menos en el Distrito Federal era latente en su persona y podía llevarse una clase para ejemplificar situaciones de peligro en la ciudad de México. Respecto a la “enseñanza con equidad de género” lo asumía solamente como el respeto a todos en general.

A) Las relaciones de género:

Ubiqué que el profesor mantenía relaciones de género desiguales entre sexos.¹⁶ Durante la observación contemplé algunos elementos como: asistencia grupal, dinámica verbal entre los docentes, llamadas de atención, participación, oportunidad de diálogo y sobre todo la interacción equitativa entre los docentes con los alumnos. Estos elementos me apoyaron para poder responder las siguientes interrogantes: *¿Qué ocurre con las relaciones sociales entre el grupo del profesor? ¿Cómo es su relación con las alumnas y los alumnos? ¿Qué tipos de valores sociales participan en su clase respecto a relaciones con equidad? ¿Qué objetivos tienen esos valores en la clase?*

Muchas son las dudas con relación a las interacciones que se establecen en el aula, sobre todo porque es una cuestión compleja de analizar. Sin embargo, existen estudios que han generalizado las clases escolares y las han sexuado y homogeneizado, ejemplo: “la educación de las mujeres sigue siendo una vía regia por la persistencia de las relaciones inequitativas entre géneros”(Bonder, 2013:14); de tal forma que han olvidado reconocer hechos y actitudes, por ejemplo de docentes que han puesto atención al reconocimiento de una equidad de género principalmente en relaciones sociales entre estudiantes de diferentes sexo, sin poner alguna resistencia como en el docente observado para la presente investigación. Tratemos de conocer un poco la clase del profesor, para centrarnos en una realidad concreta, que existe en el Distrito Federal:

Al desarrollar el conteo de las interacciones de las 10 clases analizadas, lo que observé fue que hay una diferencia entre las interacciones realizadas entre los alumnos, muy a pesar de que el docente se esmeraba en diferentes propuestas, no olvidando el trato que se le debía dar a las personas por el simple hecho de ser diferentes en general. Desde las acciones y diálogos del profesor observamos que

¹⁶ Entendido como la interacción profesor- estudiantes, toda la trama de comunicación que se da entre el docente y alumnos(as) dentro del aula, espacio de enseñanza (Edwards y Mercer) En: Parga, (2009) La construcción de los estereotipos de género femenino en la escuela secundaria, UPN, México.

aunque hay que en ese grupo hay más alumnas que alumnos, el docente atiende más a las mujeres en aspectos de conducta, colaboración o corrección. Con los alumnos pasa algo diferente, el docente se dirige menos a ellos, sobre todo para dar oportunidad a la participación y corrección de comportamiento.

Ahora iniciemos con la representación de dos cuadros interesantes sobre la observación desigual o equitativa de las relaciones de género entre el docente y los estudiantes, a través de la comunicación y de algunas actitudes dentro del aula, a partir del Cuadro 1.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

CUADRO C 1. Justicia Cultural o Simbólica: por diálogo

Puntos de observación	Clase 1		Clase 2		Clase 3		Clase 4		Clase 5		Clase 6		Clase 7		Clase 8		Clase 9		Clase 10	
	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H
Asistencia	18	18	23	17	19	18	16	20	21	17	21	15	19	18	21	17	23	17	24	18
Intercambios verbales del profesor con los estudiantes	5	1	4	3	7	2	2	4	8	4	8	4	10	9	2	1	7	4	11	9
Número de palabras dirigidas	3	2	6	4	9	4	2	3	10	6	9	5	12	9	5	4	9	8	15	9
Atención prestada	2	1	3	2	6	4	2	3	6	3	8	5	8	7	3	1	7	4	9	7
Amonestaciones	0	1	1	0	2	4	1	0	3	1	2	1	2	1	1	1	3	1	2	4
Expresiones de afecto	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Expresiones de ridiculización por parte del docente.	0	0	0	0	1	0	1	0	2	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Uso de diminutivos en alumnas y alumnos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Uso aumentativos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Pide colaboración	2	1	2	1	2	0	2	0	2	1	2	0	3	0	0	0	1	1	4	1
Uso del genérico	4	4	3	3	6	6	4	4	4	4	6	6	4	4	5	5	3	3	7	7

Nota: Para la evaluación de la justicia simbólica se retomó el cuadro de Parga (2008) en su investigación sobre la construcción de estereotipos.

Los números rojos indican mayor atención en las alumnas. Los números azules indican la solicitud de cooperación de las alumnas.

En el *Cuadro C1*, se observa primero una interacción mayor del docente con las alumnas, de las 10 observaciones de clase, sólo observé una clase distinta, en las 9 restantes el maestro interactuó entre 2 a 11 veces en la clase. A pesar de que había interacciones principalmente con llamadas de atención y participación, eran muy cortas desde el número de diálogos o intervenciones que se presentaron entre alumnos y el maestro, pero siempre dirigidas por éste último.

Respecto a las intervenciones que el docente permitía a sus estudiantes, correspondía en su mayoría a las alumnas, una porque eran quienes participaban más y dos porque el docente así lo decidió durante las 10 clases observadas.

En cuanto a las amonestaciones que el maestro realizaba era riguroso con las alumnas, pero también a los alumnos les llamaba la atención, en este caso se observó equidad de trato a ambos géneros por parte del profesor. No obstante, destaco que las llamadas de atención al grupo en general eran mucho mayores, pero las hacia generalizando y con voz más sutil. En cuanto a la forma de tratar a los alumnos y las alumnas, el docente definitivamente no hizo alguna expresión de afecto en particular con alguna alumna o algún alumno en particular, en ocasiones nombró con diminutivos a objetos de la clase, pero nunca a algún alumno o alumna en particular.

La observación arrojó como resultado que el docente establece relaciones diferenciadas de acuerdo con el sexo de los alumnos, reproduciendo estereotipos de género.

La relación con los alumnos no es de indiferencia, sino simplemente el maestro no hace caso a ellos porque además ellos no siguen sus indicaciones. Se podría pensar, que el maestro enfrenta una lucha de poder con los alumnos particularmente, pero cae en la omisión del comportamiento de los estudiantes. Sin embargo, no dejan de existir relaciones sexistas, principalmente porque el docente quiere evitar cualquier problema en su clase, controlando más al sector femenino que al masculino.

También se apoyó la investigación con el *Cuadro C2* para visualizar la existencia de un lenguaje sexista. Este cuadro contiene algunos criterios para poder determinar si existe una discriminación de *género*. Con la finalidad de conocer un lenguaje orientado hacia una identidad sexual, todo esto tomado de los lineamientos de la Administración Pública Federal expresados en la documentación de INMUJERES (INMUJERES, 2007). El cuadro C2, visualiza cosas interesantes como la existencia de un lenguaje genérico, el maestro casi siempre se dirigió como *alumnos* a todos los asistentes de su clase, fueron muy contadas las ocasiones en que utilizó la expresión “*alumnas y alumnos*”.

Cuadro C 2. Criterios para eliminar el lenguaje sexista

Criterios para eliminar el lenguaje sexista		
Criterio	Expresión sexista	Lenguaje incluyente
Uso de genéricos	El hombre en la historia ✓	Hombres y mujeres en la historia
Uso de abstractos	Los representantes de la historia ✓	Los o las representantes de la historia
Uso de artículos	Los trabajadores en la historia ✓	Los y las trabajadoras en la historia
Uso de títulos académicos	El profesor de las sociedades ✓	El profesor y la profesora de las sociedades
Uso de tratamiento de cortesía	La señorita profesora	La profesora ✓
El androcentrismo	Los hombres ilustres y sus esposas ✓	Hombres y mujeres ilustres y sus cónyuges
Uso de la arroba	Directoras y Directores ✓	El cuerpo directivo
Los grupos en situaciones de	Indígenas y la mujer	Las y los indígenas, las

exclusión	✓	mujeres
Uso de diminutivos	Las mujercitas	Las mujeres ✓

Fuente: “Criterios para eliminar el lenguaje sexista de la Administración Pública Federal”, (2008), INMUJERES, p.63., México.

Dentro de su discurso histórico, como podemos observar en el *Cuadro C2*, efectivamente se expresaba cómo los hombres de la historia, sin contemplar a las mujeres; de igual forma, no incluía en su hablar a las mujeres. Respecto al uso de títulos que apunta el cuadro, nunca expresó alguna profesión de alguna figura femenina en la historia, siempre eran los guerreros, los conquistadores, los gobernantes, los líderes y los héroes de orden masculino en general.

De acuerdo al análisis realizado, el discurso del docente se conformaba solamente de contenidos androcéntricos porque las pocas veces que aludió a las mujeres en la historia, fueron para ubicarlas como las esposas que se dedicaban a la familia, los soportes femeninos que impulsaban a la milicia sin tener un reconocimiento como tal, y esto se repitió en todas las etapas de la Historia.

Sin embargo, en cuanto se dirigía a una autoridad superior, como “el Director o la Directora”, entonces sí enfatizaba el cargo incluyendo el carácter de género, esto con la finalidad de poner en el mismo plano jerárquico a ambas figuras. Finalmente, hacía una generalización hacia grupos de orden de exclusión, por ejemplo: “los indígenas”, “los esclavos”, “los ancianos”, “los niños”, no había más palabras para referirse específicamente a cada uno de estos grupos. El único punto, que podemos valorar favorablemente, desde el cuadro referente a un lenguaje incluyente, fue que no incorporaba diminutivos para dirigirse a las alumnas o a los alumnos; aquí sí existía una diferencia, ya que no tenía una actitud de minimización hacía ninguno de los sexos en la su clase.

En suma, prevalecen lenguajes y relaciones sexistas en el salón de clases, que nos atrevemos a remitir en su origen en la construcción patriarcal imperante en nuestra sociedad. El docente inconscientemente hablaba, respondía, dialogaba y comunicaba sin pensar o recordar la existencia de hombres y mujeres.

Él simplemente habla así porque así lo aprendió, lo asumió y se acostumbró. En tanto, para poder transformar esta situación sexista, se necesita de un trabajo y transformación cultural que reconozca a las mujeres, en este caso en la escuela; e iniciar una comunicación o diálogo que implique una profunda convicción e interiorización de lo que significa y conlleva la *equidad de género*.

Se comprende que muchas instancias para facilitar su comunicación, su discurso o su diálogo generalicen, en un sentido androcéntrico y se da por entendido que implica por igual a hombres y mujeres.

Es importante también asumir y acostumbrarse a particularizar a hombres y mujeres, sobre todo, porque inconscientemente se aprende a pensar también en las mujeres, no como un todo, sino como una parte de la sociedad que tiene derechos y obligaciones, así como capacidades y oportunidades.

Ambos cuadros C1 y C2 resumen principalmente relaciones verbales que el profesor establece, que sin duda describe y fomenta un lenguaje sexista en la clase de Historia. Ahora, no por el hecho de haber medido estos elementos de diálogo, ello implica que el docente conscientemente dialogue intencionalmente de la forma mencionada a propósito, simplemente que es el resultado de un contexto cultural en el que él ha crecido y está construyendo, por lo que le resulta inevitable tener un lenguaje sexista. No lo justifico, simplemente evidencio la existencia de un lenguaje sexista.

Esto nos invita a reflexionar sobre la importancia del lenguaje dentro de la clase; como cultura y herramienta de la comunicación, que posee un papel importante en la reproducción de la desigualdad. A diferencia de esta situación, por medio del mismo lenguaje se podrían ir dando cambios en los discursos que reflejen una concepción del mundo con equidad de género entre hombres y mujeres. Cambios, que desde luego el profesor observado aún no tiene comprensión, y por ende, tampoco una iniciativa para la transformación de sus formas de comunicación.

Presentamos el *Cuadro 3* que contempló algunas actitudes de docentes hacia sus estudiantes. Este cuadro C3: Justicia es producto de la entrevista realizada al docente, que evidencia específicamente la reproducción de actitudes sexistas, a partir de las observaciones y las respuestas a la entrevista realizada al docente. (Ver anexo 1)

Cuadro C3. Actitudes Sexistas

Docente: Actitudes Sexistas		
	Alumnas	Alumnos
Agresividad		√
Ternura		
Autoridad	√	√
Sumisión		
Obediencia	√	√
Valentía		√
Miedo	√	
Competitividad	√	√
Solidaridad	√	√
Preocupación	√	
Cuidado	√	
Responsabilidad	√	√

En el *Cuadro C3*, se observa que el profesor pone atención en las alumnas, porque ellas tienen un aprovechamiento alto en la asignatura, a diferencia de los alumnos, pero además porque tienen un mejor comportamiento (de acuerdo a los parámetros del propio profesor y de las políticas de la Directora del plantel). Por tal motivo, insiste en la corrección de su aprendizaje, pero

también cae en actitudes que limitan su aprovechamiento, como la reproducción de estereotipos sexistas que asigna a alumnas y alumnos.

De acuerdo con lo que mencionó el docente, la poca atención que les pone a los alumnos es porque ellos “tienen poco interés por aprender Historia y porque son más irresponsables en la clase”, además de que son los más inquietos y tienen el más bajo promedio del grupo; por lo tanto, toma una actitud de despreocupación en los alumnos y no insiste ni en su aprovechamiento y ni en su buen comportamiento.

En cuanto a la conducta, pudimos constatar que el docente, desde el inicio de las observaciones, llamaba la atención casi por igual a todas y todos, pero al final era más insistente con las alumnas; sobre todo, en guardar silencio, sentarse bien, y no permitir o fomentar ciertos comportamientos entre ellas y sus compañeros (lo que comúnmente llamamos “llevarse”) porque, según él no era un buen comportamiento por parte de ellas.

Como ejemplo se reproducen algunas de las frases dirigidas hacia las alumnas:

Profesor: - Alumna, guarde su celular.

Profesor: - Karen, se calla y se sienta bien, por favor.

Profesor: - Karla, no se cambie de lugar.

Profesor: - Pamela, si se lleva con su compañero se aguanta... eh.

El profesor no asumió una actitud o diferenciación del potencial académico de las alumnas y alumnos. Entendiéndose así, como “discriminación el acto o diálogo discriminatorio, aquellas actitudes y prácticas sociales, que de manera directa o indirecta, en forma intencionada o no, propician un trato de inferioridad” (Torres, 2009:19) en las alumnas o en los alumnos, sea cual fuere el caso.

Observamos de manera minuciosa, y comprendiéndolo desde los rasgos de la exclusión tales como: sentimientos que se asocian con estereotipos, prejuicios que llevan a considerar a personas como inferiores o diferentes, en un sentido

intelectual, social o moral, lo que se traduce en prácticas de degradación o invisibilidad, se podría pensar en un acto de diferenciación por las actitudes del docente.

Esto es, cuando el docente reproduce actitudes estereotipadas, consciente o inconscientemente, referentes a las capacidades físicas de alumnas y alumnos, él puede estar cayendo en un tipo de exclusión de género, que se contrapone a un trato con equidad de género.

Ejemplo: En una de las clase de Historia

Profesor: - Pamela, por favor ve a la biblioteca por el libro de Gómez.

Pamela: - Sí profe.

Profesor: -Pamela siéntese o la cambio de lugar.

Pamela: Pero si estoy preguntando sobre la clase profe, ¡ay! se pasa.

Profesor: - ¡Ya, guarde silencio señorita!

Pamela No responde.

Ejemplo:

Alumno 1: -Maestro ¿puedo ir al baño?, ¡estoy enfermito! Me voy a zurrar... ji, ji, ji.

Estudiantes: -jjiji.

Profesor: -¡No! Porque acabas de entrar de receso.

Alumno1: - ¡Ah!, maestro, pero si me anda, ¿por qué no voy a ir?

Profesor: -¡Ay, ya! Ve rápido por última vez.

Observación A. Generalmente en su clase, el profesor en cuestión delegaba encargos a las alumnas como ir por un libro, copias, pertenencias del profesor a la sala de maestros, pase de lista y revisión de libretas; tanto podía ser Pamela, Fernanda, como cualquier otra alumna.

En cambio, con los jóvenes casi no lo hacía, aunque en alguna ocasión mandó a un alumno a que cerrara la ventana y el alumno lo hizo, pero no respondió verbalmente a comparación de las alumnas.

Por otra parte, el profesor casi siempre hablaba en masculino, por ejemplo: jóvenes, chicos, muchachos y chavos. Difícilmente se conducía como alumnos y alumnas, chavas y chavos. Cuando se dirigía a alguna alumna en particular, la llamaba por su nombre.

Cuando les llamaba la atención, resaltaba sus malas conductas, o por lo menos las que lo eran para él, y el tipo de orden y los modales que debían mantener los y las alumnos en su clase. Por ejemplo: “¡Siéntese bien señorita!”, “¡Qué manera de hablar es esa jovencita!”, “¡Compórtese bien compañera!”, “¿Es usted una señorita?”, “¡No se “lleve” con sus compañeros, deje el celular que viene a estudiar!”, etc.

Con relación a la escuela y la educación, el profesor marcaba los estereotipos de lo que tenían que ser las alumnas y los alumnos: “buenos estudiantes”, los mejores de la escuela por promedio y “disciplina”, sus normas estaban marcadas por las de la dirección escolar y por su comprensión del plan de estudios. En general, el profesor cumplía con el deber de cuidar y vigilar el comportamiento de los/las alumnas en el aula.

Sobre los valores que el docente intentaba reproducir en su clase, se refería únicamente al respeto, al trabajo en equipo, a la solidaridad y sobre todo a la empatía, pero, definitivamente, su preocupación central radicaba en mantener su concepto de disciplina en el aula.

Esto implicaba señalar conductas para prevenir accidentes en clase, pero también adecuaba conductas convencionales a las alumnas como: “sentarse bien” y “comunicarse con palabras adecuadas con los compañeros”, esto de acuerdo con los parámetros del propio docente, para que las alumnas “se dieran respetar con sus compañeros”. No obstante, la preocupación del docente por mantener su concepto de orden pesaba más, a pesar de que al acontecer algún tipo de “desorden” en el salón, lo pasaba como algo normal, sin agrandarlo para reflexionar sobre él, ni buscar otras formas de solucionarlo, aun cuando, en algún caso, se ofendiera a alguno/a de los/las estudiantes de la clase.

Observación B. En una clase el profesor estaba repartiendo los exámenes a los/las estudiantes. Cada uno de ellos se levantaba para ir por su examen al ser nombrado por el docente. De momento, un alumno le quitó la silla a la adolescente después de ser nombrada y una vez que regresó, ella no se dio cuenta y cayó al suelo, nadie la auxilió para levantarse. Todas y todos se rieron, incluyendo el profesor y él le preguntó únicamente, ¿Se encuentra bien? Dirigiéndose al alumno de la broma, el docente le dijo: “Joven, ¡Se tranquiliza!” La alumna, con esfuerzos se levantó y con una voz tenue le dijo al profesor, “estoy bien”. En ese momento, el chico de la broma continuó riéndose, pero el profesor no atendió más la situación y continuó dando los exámenes.

Si analizamos la situación, este caso puede ser un ejemplo donde se puede en primer lugar reflexionar acerca de algunos valores: como la solidaridad para apoyar a la compañera a levantarse por parte de sus compañeros, como por el propio profesor; el respeto hacia los propios pares; etc.

En segundo lugar, consideramos que un llamado de atención era importante para respetar a la compañera, para que el docente refrendara su autoridad, así como también para sancionar al alumno y así evitar en un futuro algún accidente de mayores consecuencias.

Como tercer punto, podemos señalar, con respecto de la libertad de expresión, que el profesor ya no permitió que la alumna manifestara su enojo con la “orientadora educativa”¹⁷ o la Directora, lo pasó por alto y continuó con su clase, únicamente le dijo al joven que se calmara y no lo reportó.

La actitud de la alumna con el maestro fue de aceptación. Ella se levantó, respondió al docente que todo estaba bien, pero definitivamente se veía en su

¹⁷ La orientadora educativa es la que persona asignada para atender los problemas de un grupo y de sus estudiantes, relacionados con su comportamiento, calificaciones y algunos otros problemas que los estudiantes presenten.

rostro vergüenza por la burla y enojo con el compañero de la broma. Ella ya no se quejó, sus compañeras no la apoyaron, pero tampoco externó su molestia.

¿Qué hubiera pasado si fuera un alumno al que le hicieran la broma? Los alumnos en particular de ese grupo eran más contestatarios frente a hechos que no les gustaban. Ellos al ocurrir algo parecido se quejaban o incluso respondían de la misma forma al que hacia la broma. Ellos se defendían entre ellos y el docente intervenía con llamadas de atención más fuertes para que se controlaran y no generarán ruido o desorden.

Otro ejemplo se comparte con relación a las burlas

Profesor: -No Pamela, ese es Rivera de Frida, no Fernández el descubridor, ja, ja, ja.

Profesor: - Compañera, ¿Se siente bien?, ¿Por qué no se? ja, ja, ja.

Profesor: -Alumna, antes era bien portada, ahora parece.... ja, ja, ja.

Con estas palabras, no se trata de descalificar al docente, sino de corroborar la existencia de ciertas desigualdades de género en las relaciones sociales, que son organizadas y jerarquizadas por la diferencia sexual entre hombres y mujeres.

Vemos un conjunto de hechos complejos que caracterizan la clase del profesor como una clase que denominamos en “*transición momentánea*”. Porque el docente tiene que reproducir de una forma u otra este eje de “*enseñar con equidad de género*” desde su propia perspectiva, pero lo titulamos como “*transición momentánea*” porque el docente se enfrenta no sólo con una cotidianidad escolar y cultura patriarcal, sino con su propia historia individual que le hace cometer actos de reproducción y estereotipos de género en sus relaciones e intenciones con los alumnas y alumnos a su cargo. En tanto, que este problema requiere para su solución desde la perspectiva de “*enseñar con equidad de género*”, de un proceso de construcción nueva mentalidad sobre la existencia de la equidad entre hombres y mujeres

Pero qué nos dice el docente respecto al trato a sus estudiantes:

Otro ejemplo de ello es el fragmento de la entrevista con el profesor

Pregunta: ¿Considera que hay actividades diferentes entre las alumnas y los alumnos en su clase?

Profesor: Sí, su género lo determina así, aunque es difícil constatarlo.

Pregunta: -¿A qué se refiere?

Profesor: - Que todos son diferentes. Así como también los hombres y mujeres se comportan de forma diferente.

Pregunta: - ¿Con usted las alumnas y alumnos se comportan diferente?

Profesor: - Por supuesto.

Exponemos un ejemplo más:

Profesor: - “Bueno, pues las chicas obedecen más, y los chicos hay que estarlos arreando”.

Estas afirmaciones denotan que no hay que olvidar el elemento cultural que predomina en el salón de clase. Comprendamos esto, como el espejo de una cultura que se encuentra en proceso de reconstrucción.

Detrás de los parámetros culturales a los que se hace mención, hay que reconocer también las situaciones problemáticas y exigencias que viven día con día directivos, profesores (as) y estudiantes. Un primer ejemplo de ellos es que a pesar de la existencia estereotipada de algunos de los roles masculinos y femeninos, hay evidencias de que algunas alumnas que, a pesar de contar con elementos que no les permiten desarrollarse, persisten en ser escuchadas.

Segundo, el profesor aunque era el responsable y ejecutor de ciertas relaciones sociales en su grupo como lo hemos señalado las alumnas casi no “se defienden”, pero los alumnos sí y el profesor lo permite, reconoce teóricamente el trato con equidad de género entre hombres y mujeres, ya sea por el Plan de Estudios, sus cursos de actualización o quizá su entorno; y aunque no lo aplica como tal, empieza a nombrarlos como ellas y ellos de manera paulatina, y de esa

forma justifica conscientemente e inconscientemente su trato y enseñanza con equidad de género.

Sin embargo, entre los estudiantes pasa algo diferente, respecto a la *equidad de género*. Al menos en el grupo que se observó, se ve una mayor concientización referente al tema de equidad.

B. Relación de género entre alumnas y alumnos

Las relaciones de género entre estudiantes de diferentes sexos se presentan en un contexto complejo no únicamente definido por los parámetros culturales en los que los roles están “predeterminados”, sino de una jerarquía social y masculina.

Aunado a esto, ubiquemos que los y las adolescentes se encuentran en un momento de aprendizaje sobre qué deben ser y cómo deben comportarse, hay una búsqueda de identidad que se enfrenta de formas particulares dentro del salón de clase y con la interacción social en general. Para ver un poco esta situación, presento algunos ejemplos que evidencian principalmente un ambiente de “jerarquía masculina” y una búsqueda de “reconocimiento femenino” de las alumnas frente a sus compañeros y el docente.

Rescatemos algunos fragmentos de la entrevista con el docente para ejemplificarlo. *Pregunta: ¿Cómo es el aprovechamiento escolar y el liderazgo femenino en su clase? Profesor: -Bueno, es que como ellas están en la escolta y tienen los promedios más altos, los chicos las respetan y en ocasiones las protegen.*

Observación de clase: en la clase de Historia los alumnos y alumnas acordaban el diseño de una exposición sobre la llegada de los españoles a tierras mesoamericanas. Un equipo que estaba integrado una alumna y cuatro alumnos.

Uno de ellos, que al parecer era líder de los alumnos varones era quien ponía atención a las indicaciones de la alumna para desarrollar su exposición. En

general, ese alumno fue el intermediario para que los demás trabajaran en lo que la alumna indicaba respecto a las actividades que se realizarían en su exposición.

Cuando expusieron el tema, quien dirigió la exposición fue el “alumno líder” quien fue el que apoyo a la alumna del equipo, pero ella sólo explicó la introducción y los demás continuaron con la exposición.

Se comprende que una alumna que establece su liderazgo en el grupo, anuncia una actitud independiente con iniciativa en ella, pero ¿qué ocurre respecto a ese liderazgo? Es un liderazgo con una personalidad propia, o es un liderazgo que necesita ayuda, cuidado y cooperación de los alumnos varones.

Se tiene que mencionar que existe algún tipo de liderazgo dentro de figuras femeninas, esto pronunciado desde palabras del profesor es intrigante, pero mirar con inquietud ese liderazgo nos ofrece otro panorama.

Lo que pudimos observar en este ejemplo es que el liderazgo de la alumna no fue un liderazgo abierto, puesto que ella diseñó la estrategia y diseño de la investigación y la exposición y, sin embargo, al exponer el tema ante el grupo ella quedó relegada a sólo participar en la introducción del tema ante el grupo. Ello nos muestra que en la práctica cotidiana dentro del aula existe una relación de jerarquía desigual entre sexos.

Otra conclusión desde las observaciones realizadas es que los alumnos impiden a las alumnas desarrollarse libremente. Evidenciamos que sí existe un reconocimiento de los alumnos sobre las capacidades intelectuales de las alumnas, pero no se ve aquel liderazgo que el docente reafirma, porque los alumnos, principalmente el líder de ese equipo no permitió que la única alumna participante en el equipo se colocase como líder, aun cuando por parte del líder existió un respeto por la capacidad de la alumna. Algunas alumnas se enfrentan e intentan posicionarse frente al contexto patriarcal dentro del aula, ponemos como ejemplo a una alumna que se sienta al final de las filas, cerca de la puerta. Esa alumna, cuándo no entiende o escucha la clase levanta su mano, y si el profesor

no le da la palabra, simplemente interrumpe la clase y expone sus dudas o interviene dando su opinión.

Desde la perspectiva del profesor “ella es inquieta, irrespetuosa, se lleva con sus compañeros varones y no es muy responsable en la clase”.

Presentamos un ejemplo de interacción maestro-alumna:

Profesor: Pamela, ¡cámbiate de lugar porque estás dando mucha lata y más con Bernardo!, por favor.

Como esta situación, había otros momentos donde ella participaba acertadamente; en otras el profesor no le daba la palabra y decía: “que hablen los que nunca hablan”. La cambiaba constantemente de lugar porque conversaba con sus compañeros.

El profesor generalmente enviaba a ésta misma alumna la biblioteca a traer el libro de apoyo que él utilizaba para su clase.

Esa misma alumna respondía a las bromas de sus compañeros y les hablaba con palabras altisonantes, durante mi estancia en el salón observé que tenía actitudes de menosprecio hacia sus compañeros, y siempre manifestaba sus inconformidades sin solicitar apoyo del profesor.

Desde otra perspectiva la alumna en cuestión presenta inquietud e interés por conocer y aprender sobre lo que ha visto en clase o se ha enterado por otros medios, precisamente confundió a Diego Velázquez con Diego Rivera porque conoce sólo parcialmente la historia de Frida Kahlo.

Ella misma manifiesta constantemente sus ideas y de acuerdo a mi observación puedo concluir que desea tener el reconocimiento tanto de su profesor como de sus compañeros. Cuando los demás se burlaban de ella, contestaba, “al menos participo y no me quedo callada como ustedes”. Sus compañeras no la apoyaban, pero tampoco discutían con ella.

Este contexto ejemplifica, que existen patrones conductuales e ideológicos patriarcales que no permiten el desenvolvimiento de las mujeres dentro del aula y que el profesor no contribuye a este cambio. Por tanto, es una cuestión cultural que responde a la necesidad de conocer más sobre la construcción histórica y sociocultural de una alumna en particular y de las demás alumnas y alumnos en general.

¿Pero qué ocurre en el caso de los varones? No, simplemente es parámetros de comportamiento que constantemente deben atenderse. En el grupo observado, los alumnos si reconocían su falta de interés por aprender, pero sobre todo por cumplir con las responsabilidades como estudiantes. En general, ellos no trabajaban en la clase, no participaban y constantemente estaban frente a su celular o jugando con sus compañeros durante la misma. El docente les llamaba la atención, pero no insistía mucho por las respuestas y actitudes de indiferencia que los alumnos le mostraban.

Sí había alumnos responsables, atentos a la clase, pero en minoría. Respecto a las relaciones de género, ellos definitivamente se aliaban a la indiferencia que el docente reproducía con ellos, porque sabían y era notorio que era una lucha de poder entre el docente y alumnos y evitar contextos de desorden y sanciones desde la dirección escolar. En cuanto a las alumnas, ellas jugaron un papel de inferioridad sobre el mando en el salón de clase, pero de superioridad por su cumplimiento académico dentro del salón de clase.

Respecto a la relación entre “compañeros” y “compañeras”, los varones trataban con respeto a las mujeres únicamente por sus capacidades y cumplimiento escolar, esto tenía mucho peso sobre ellos, puesto que el nivel académico del grupo representaba el estatus que tenían frente a los demás terceros. Los alumnos del *Tercero B*, mencionaron que además de ser “superiores” por estar en el último grado” eran mejores por tener el promedio más alto.

Con los ejemplos anteriores, visualizamos dos tipos de comportamiento en las alumnas, reafirmados por una parte una jerarquía patriarcal y un contexto cultural; y por otra parte observamos que el docente no pone mucha atención a eventos de esa naturaleza sobre violencia verbal o emocional en las alumnas.

Esto es, subsunción¹⁸ de la alumna se empieza a definir como de sumisión ante la autoridad del docente y de su compañero líder del equipo, y aunque ella reconoce su habilidad intelectual, se resigna a que sus compañeros serán quienes decidan su participación en la exposición.

La segunda alumna que enfrenta este contexto patriarcal adopta un comportamiento similar a la primera y además, se empeña en sobresalir en la clase con su participación personal, esto significa que ella tiene que tener una actitud de “ataque-defensa” en cada clase. Esta alumna en particular mencionó en uno de los cuestionarios aplicados, que su mamá le enseñaba a defender sus derechos no como persona, sino como mujer. Entonces, definitivamente se acuerda de lo que en su momento Dolores (2003:233) mencionó, sobre la construcción de identidad y de relaciones de género son producto, de además de una construcción cultural, de una socialización en contextos como la familia, la escuela, comunidad y medios de comunicación entre otros.

En particular, el espacio escolar y para el caso de la investigación, la escuela secundaria representa un laboratorio donde se experimentan modelos de comportamiento que determinan estereotipos de género entre modelos de feminidad y masculinidad.

En tanto, insisto en el cuidado de la transversalidad y enseñar con equidad de género porque deben de asumirse con conocimiento y responsabilidad,

¹⁸ De acuerdo con el Diccionario de la lengua de la real academia española, definimos para este trabajo subsunción como “Consideración de algo como parte de un conjunto más amplio o como caso particular sometido a una norma general o más amplia” (ver <http://lema.rae.es/drae/?val=subsunci%C3%B3n>).

reconociendo a su vez este tipo de reproducción y códigos de género que continúan reproduciéndose día con día en los espacios escolares.

C. Algunas consideraciones en: Relaciones entre estudiantes, dentro de la escuela secundaria

Apoiado por un trabajo en equipo de la comunidad escolar, y sobre todo de una actualización constante a todos y todas las docentes que participan en el enfoque de la “enseñanza con equidad de género”.

En el caso particular de la enseñanza de la Historia, debemos cambiar los contenidos androcéntricos y realizar una concientización sobre las relaciones sexistas que *los docentes* pudieran estar reproduciendo en sus clases.

En suma, la situación de las relaciones entre estudiantes es un tema aún más amplio, pero lo que se intentó mostrar es que en una clase, sea de Historia o alguna otra asignatura, el enfoque de la enseñanza que el docente desarrolle en sus clases, su comportamiento, interacción y comunicación sus estudiantes determinará el propio enfoque que los estudiantes construyan en su instancia escolar; además de su construcción e histórica sobre los conocimientos históricos.

En el caso de nuestra observación, el profesor intenta ejercer una “justicia con equidad de género” sin embargo, en el contexto escolar se evidencia la reproducción de estereotipos de género en las alumnas y alumnos. Es importante señalar que los estereotipos continúan siendo un medio de reproducción de la desigualdad sexual.

Entonces queda claro que ninguna de las instancias escolares (específicamente la Dirección y los docentes), tienen aún la preparación, concientización, sensibilización, ni conocimientos sobre cómo llevar a cabo este tipo “enseñanza con equidad de género”. Asimismo que el discurso desde las Políticas Públicas no tiene efectos sustanciales sobre la realidad en el aula.

La cotidianeidad en el aula, como ya lo observamos en las páginas anteriores, sigue siendo un obstáculo para la aplicación de las Políticas Públicas, y en especial la “enseñanza con equidad de género” requiere que los directivos y los docentes adquieran competencias para planear sus clases tomando en cuenta este “eje transversal” de manera tal que redunde realmente en el desarrollo de competencias significativas tanto para los alumnos como para las alumnas.

Cabe observar que los cambios culturales de las últimas décadas promueven el “reconocimiento” por parte de los varones, de las capacidades intelectuales de las mujeres en el aula, pero ello no es producto de la Política Pública de “enseñar con equidad”, sino por el momento histórico en el que actualmente vivimos.

En suma, los indicadores de proceso nos proporcionaron los siguientes resultados:

En principio, el eje transversal “*enseñar con equidad de género*” desde la creación de la Reforma Integral en Educación Básica (RIEB, 2009) pretendía el acceso educativo de forma equitativa entre hombres y mujeres. En el caso de la escuela observada esto se había dado desde los años 90’s, cuando se estableció la obligatoriedad de la educación secundaria (Plan de Estudios, 2011).

Señalaremos a continuación algunos de los resultados de los “referentes de proceso”:

1. De acuerdo con el concepto de “Justicia distributiva” de Fraser (1997) la escuela observada cumple el requisito de “enseñar con equidad de género”, puesto que para el ingreso de los alumnos y las alumnas se toma en cuenta el promedio del examen de admisión y no el sexo de los aspirantes.

Esta situación no es asunto de los y las docentes, sino la responsabilidad y la decisión recaen en la Dirección del plantel y la normatividad de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

2.- La convivencia democrática en los espacios escolares también fue otra propuesta de la política “enseñar con equidad de género”. Sin embargo, en la investigación sólo se observó para el caso de la enseñanza de la Historia de tercer grado y grupo B de la escuela secundaria.

Asumiendo como prioridad, la indagación de las relaciones de género entre el docente y las y los estudiantes. Los resultados de los indicadores de proceso mostraron desde la justicia cultural de Fraser la existencia de relaciones estereotipadas entre el docente y los y las estudiantes.

Con respecto al docente observado, podemos concluir que a pesar de su buena disposición por acatar el lineamiento oficial de “*enseñar con equidad de género*”, confronta obstáculos culturales, e intenta con sus pocos medios y pocos intereses sobre el tema a partir de sus recursos.

Sin embargo y a pesar de su actitud por apoyar propuestas de política pública como en particular la de la transversalidad, él se enfrenta cotidianamente con su propia construcción cultural y patriarcal, que en el fondo se contraponen con los objetivos de una interacción de equidad de género entre el alumnado.

Esta situación, definitivamente la desarrolla *inconscientemente* porque al asignar roles diferentes a alumnas y alumnos, aplica automáticamente y sin percatarse parámetros patriarcales, que en su momento que desde su clase de Historia implican una construcción cultural y de identidad contrarias al discurso oficial y a la posición consciente del profesor.

Para un proyecto educativo o para la propia sociedad mexicana que espera del docente, una educación con equidad, la forma en que el profesor atiende el punto de la equidad de género es un progreso trascendente, sin embargo para la presente investigación, sí es definitivamente una evidencia de transformación cultural, que el docente está afrontando, y se irá construyendo y, seguramente si concientiza constantemente sus actitudes y su comunicación irán transformándose poco a poco.

Adicionalmente a los obstáculos y trabas culturales propias y sociales, el docente ante grupo enfrenta la 'cultura escolar' y la normatividad institucional, que le exigen el mantenimiento de un orden, el cumplimiento de los planes y programas de estudio, así como sus calendarios, aunados a diversas disposiciones, a veces de último momento, por parte de las diferentes autoridades institucionales; sin olvidar que debe evitar problemas en su grupo, y ciertamente evitarse problemas en su trabajo.

Estos hechos mencionados se colocan cotidianamente en marco de normalidad, esto es la reproducción de estereotipos de género, las relaciones de género con interacciones violentas y la indiferencia del docente frente a esta dinámica oculta, se consideran como un hecho natural y difícilmente se podrán deconstruir si no se dan a conocer.

Por último, la escasa capacitación docente en el eje transversal *Enseñar con Equidad de Género*, ha traído consecuencias negativas, porque al haber tenido una capacitación un tanto superficial y no diseñar actividades que involucren a fondo al docente con el replanteamiento de sus propios quehaceres; esto ha permitido la continua reproducción de estereotipos de género y desigualdades en las interacciones que el docente sigue ejerciendo con sus alumnas y alumnos.

La propuesta de enseñar con equidad de género y profundizar las transformaciones culturales en los contextos escolares, deben de atenderse prontamente, considerando investigaciones y propuestas pedagógicas que vayan en función y contrarresten esos obstáculos mencionados. Sin duda que es un trabajo en conjunto, pero apoyar a docentes con esta tarea resulta un imperativo prioritario.

3.4 Referentes de Producto

Se eligió esta última fase de indicador, principalmente para ver el proceso de enseñanza oficial que el docente desarrolla en la clase de Historia. Este

apartado, a diferencia de los dos anteriores, se caracteriza por observar los contenidos históricos y su relación con la enseñanza con equidad de género.

Aunque en algún momento del trabajo se mencionó que esta enseñanza con equidad de género, desde sus objetivos tenía que ver más con las relaciones de género y la accesibilidad educativa entre hombres y mujeres, es necesario conocer desde los contenidos de la asignatura, qué temáticas se abordan al acometer la historia de las mujeres en el marco de una historia oficial o nacional.

Porque si se recuerda, la enseñanza de la Historia representa un espacio importante, para fomentar el análisis y la comprensión de la sociedad actual. Además, puede promover la concientización sobre la diversidad social y ahondar sobre las personas que no conforman históricamente la élite y que en la actualidad representan un sector importante en la sociedad, del cual son parte los y las estudiantes.

La enseñanza de la Historia es una opción que ha mejorado gracias a la reivindicación de valores sociales, destacando que el docente en cuestión los reivindica en sus clases, para concientizar sobre la situación de violencia que vive la ciudad de México; así mismo la clase de Historia se puede enseñar a comprender mejor los conflictos sociales, políticos y económicos generados por una política autoritaria y discriminatoria, que viola los principios de dignidad humana en nuestro país y en nuestro presente; a partir de valores como la no discriminación, la tolerancia, la igualdad de género y la solidaridad, tal y como se ha planteado ya en el presente trabajo.

Asimismo, reconocer la necesidad de recuperar las identidades opacadas por una Historia nacional, tal y como lo señala Rodríguez (2012:70) resulta un objetivo interesante, pero sobre todo significativo para los y las estudiantes que se identifiquen con ellas.

Para exponer los resultados sobre los indicadores de producto, se inicia con el cuadro D, que apunta los ejes que deben cumplirse para el desarrollo de la

transversalidad desde la Planeación Didáctica para el Desarrollo de Competencias.

En él vemos que el desarrollo de las competencias son reconocidas por la escuela, la Dirección del plantel, pero quien asume y cumple con esa responsabilidad es el docente, además, hay un intento en el mismo docente por reflexionar y enseñar con valores de respeto en su clase.

En principio se retoman los referentes que propuso el PNUD para la Planeación Didáctica para el Desarrollo de Competencias:

Cuadro D: Planeación Didáctica para el Desarrollo de Competencias

TRANSVERSALIDAD			
Cumplimiento desde el PNUD Cumplimiento desde la Planeación didáctica	La tarea es reconocida por la escuela.	Escuela √	Profesor x
	La Dirección apoya el proyecto.	√	√
	La Dirección tenga una clara visión sobre cómo será el proyecto del PNUD.	x	√
	Entrenamiento continuo del personal y desarrollo de capacidades.	x	X
	Buena comunicación entre los puntos focales de género a nivel nacional y regional.	x	X
	Fortalecimiento de las competencias cívicas en la clase.	X	X

	Reflexión sobre actitudes o hábitos que generen valores de respeto.	X	X
	Reflexión sobre la clase del docente para evitar la exclusión y reconozca la diversidad de género, etnicidad, entre otras en su planeación didáctica.	X	X

*Indicadores retomados por el PNUD Chile, 2006 y por la Planeación Didáctica para el Desarrollo de Competencias SEP, 2010.

*La (√) indica que se lleva a cabo la transversalidad. El (×) indica que no se lleva cabo la transversalidad.

Con base en el cuadro anterior, observamos que los indicadores que realizó Velázquez (2009), en su trabajo de transversalidad, nos indican para el proyecto *Equidad de Género*, que dentro de las escuelas de educación básica, aún no se han especificados adecuadamente las líneas de trabajo, esto es no existe una difusión amplia, ni suficiente hacia docentes, directivos y autoridades educativas; no hay una distribución amplia de materiales y actualizaciones; pero sobre todo no hay una política pública clara y tenaz, sino actitudes que se dirigen un cumplimiento presente, formal e institucional, que difícilmente conducirá a transformaciones de fondo del sistema educativo.

Considero que los ejes transversales son medios que permiten conocer las “nuevas tendencias en el contexto educativo”, sin embargo, se quedan en “buenos propósitos” al no existir dentro de las estructuras de la SEP, personal capacitado para promover de una forma concreta y permanente dichos ejes, y mucho menos existe un monitoreo y evaluación en los salones de clases. Es por ello que tanto el docente observado como los demás profesores y profesoras tienen que “interpretar” (cada uno por separado) que es “enseñar con equidad de género” y lo aplican en sus clases de la manera en que ellos deciden.

Ahora bien, cómo es la situación en cuanto a los temas históricos que el docente tiene que incluir en la clase de Historia. El desarrollo de la *transversalidad* implica que se presenten temas en este caso históricos con temas como por ejemplo los valores sociales y su relación con la eliminación de la violencia hacia las mujeres.

3.4.1 Contenidos históricos y la clase del profesor

Los resultados obtenidos de la política pública enseñar con equidad de género no fueron innovadores, por la clara presencia de un androcentrismo heredado, tanto en el Plan de Estudios de Historia como en el libro de texto.

Aun cuando hay un porcentaje mínimo de información en ambos materiales, que expresan contenidos históricos de las mujeres en distintos periodos históricos, aunque, principalmente son ubicados como información complementaria.

La intención de incorporar pequeños apartados de historia de las mujeres existe, pero las describen en roles y espacios domésticos, sociales, económicos y culturales. Se podría justificar así la *transversalidad* de contenidos históricos en la asignatura, pero definitivamente para los ojos de la pedagogía feminista, esto está lejos de ser una práctica que conduzca a la enseñanza con “*equidad de género*” porque para existir una igualdad de contenidos tendrían que destacar a las mujeres como sujetos históricos desde la historia política, social, cultural y económica.

Además la historia de la construcción de la nación participan hombres y mujeres por igual aunque en el registro sólo quede el accionar de los hombres. Sin embargo, tanto en el libro de texto y en los contenidos del Plan de Estudios contienen un pequeño apartado sobre algunos roles femeninos como el ser madre de familia o esposa de algún personaje importante para la Historia nacional.

No hay una representación política o económica con trascendencia nacional de las mujeres, sino simplemente constituyen una representación que complementa la información al del pasado histórico.

3.4.2 Temas históricos sobre las mujeres en la clase

La enseñanza de la Historia en educación básica contiene en su mayoría elementos patriarcales. Aun cuando existe una presencia de contenidos sobre historia de mujeres tanto del Plan de Estudios como del libro de texto, no hay objetivos muy claros sobre incorporar cuestiones de género, sobre todo con estas propuestas educativas.

Lo que observamos en la clase del profesor fue que sí abordó incipientemente temas sobre la historia de las mujeres. Particularmente información social y cultural, pero nada más. Ejemplo:

1. *-Profesor: -Cada miembro de las familias prehispánicas tenían un quehacer diario, las mujeres se dedicaban a la cosecha. El poblamiento fue lento hasta que llegaron a formar ciudades y los hombres eran los jefes de las familias. ¿Qué entendieron sobre lo que les estoy explicando?*

Alumna: -Sobre las tradiciones prehispánicas y como vivan en ese entonces.

[Los demás no responden nada]

2. *Profesor: - Además, las mujeres mesoamericanas también tenían como responsabilidad de los hijos y de sus casas.*

[Los alumnas y alumnos no ponen atención al profesor. son explicaciones con enunciados, que no rebasan los 3 minutos]

3. *Profesor: - Quieran o no, Hernán juega un papel importante y dicen que son los padres de nuestra mexicanidad... en un mural están sentados la Malinche y Hernán... no recuerdo el autor. Pero a ¿qué se refiere mi abuelo blanco y negro?*

Alumna: - Era de padre blanco y de madre negra.

Profesor: -Recomiendo el libro sobre los aztecas, porque narra el encuentro de Moctezuma con Cortés.

4. Profesor: -Trabajen sobre el arte barroco en sus láminas de exposición, ¿algún equipo habla sobre Sor Juana Inés de la Cruz o Carlos de Sigüenza I Góngora?

Estudiantes: -No, no, no.

Profesor: -¡No! Bueno, gracias.

Estas son las veces que durante las 10 clases observadas se mencionó sobre las mujeres en la historia. Explicaciones, como ya se dijo que no rebasaban más de los 5 minutos. Tampoco los alumnos y alumnas mostraron interés por el tema de las mujeres en la Historia.

Aunque las preguntas que durante ese momento se realizaron las respondieron principalmente alumnas, solamente se hizo mención de dos de las mujeres más reconocidas en la Historia: La Malinche y Sor Juana Inés de la Cruz.

Respecto a este tema, pocas fueron las clases donde el docente refirió temas históricos sobre la mujer mesoamericana y durante la reconstrucción de la Nueva España. Con esta breve descripción el profesor da por sentado que ya se cubrieron los contenidos del Plan de Estudios.

Cuadro D1. Referente únicamente al primer bimestre

Plan de Estudios	Historia oficial	Historia de mujeres
Las culturas prehispánicas y la conformación del Virreinato de la Nueva España.		
Ubicación temporal y espacial de las culturas prehispánicas, los viajes de exploración y	Económica.	×

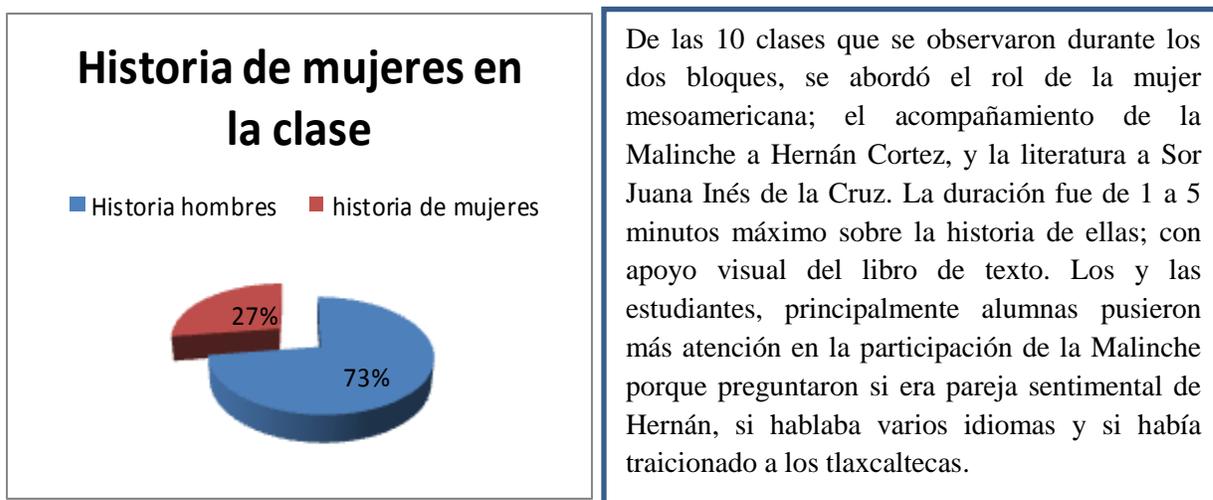
la conquista española.		
El mundo prehispánico.	Económica, política y sociedad.	Mujeres en la agricultura.
Conquista y expediciones españolas.	Política y económica.	x
Años formativos de la Nueva España.	Económica y social.	x
Nueva España y sus relaciones con el mundo.	Económica.	x
La llegada a la madurez en la época de la Conquista.	Política, económica y religiosa.	x
Arte y cultura temprana.	Sociedad y cultura.	x
Temas para analizar y reflexionar.	Cultura y sociedad.	La mujer y la herbolaria

Esto es un problema además de cultural y sexista, político. La inclusión de la historia de las mujeres sigue siendo una discusión que parte de una falta de cultura de género en los proyectos educativos y en las escuelas de educación básica. En consecuencia, la reproducción de estereotipos es un hecho permanente que continuara vigente mientras no se modifique o trabaje por una cultura de género.

Respecto a las intenciones del docente por apoyar la inclusión de la historia de las mujeres, definitivamente resulta tener una actitud androcéntrica, más que sexista.

Esto es muy claro, en la entrevista él destacó que el objetivo de su clase es cumplir con lo establecido en el Plan de Estudios, por lo tanto no hay información histórica de las mujeres, simplemente de valores sociales. Véase el Cuadro D 2 donde se destaca el porcentaje de información sobre las mujeres en la Historia nacional durante las 10 clases, únicamente se mencionó en tres sesiones y fue con una duración de 1 a 5 minutos.

Cuadro D 2. Referente a la inclusión de las mujeres en la Historia desde la perspectiva del profesor.



Sin lugar a dudas el número de veces que el docente incorporó el tema de las mujeres en los hechos históricos que se ofrece en su clase, determina que sigue siendo bajo una conducta androcéntrica. Aunque si las incluye desde su propia perspectiva, no conducida por el Plan de Estudios, sino por el libro de texto. Por tanto, las menciones a la Malinche y a Sor Juana I. Cruz eran obligadas por ser parte del texto, pero el docente hizo sólo una breve mención en su clase.

Este esquema es significativo, porque aunque el profesor expone principalmente una historia masculina como comentario complementario para su clase, se observa que por lo menos realiza un intento por dirigir la atención hacia la perspectiva femenina y trata de consolidar estos hechos históricos en la

instrucción del alumnado. Sobre todo, porque en el Plan de Estudios no se hace mención a estas importantes figuras de nuestra cultura, únicamente en el libro de texto con la imagen de la Malinche y el rol de las mujeres mesoamericanas.

En suma, la Historia que imparte el profesor, resulta androcéntrica porque reproduce una Historia nacional, que ignora la participación de la mujer en la misma, en donde sobresale la participación de los hombres. Pero *¿qué impacto pudo tener esta mención mínima de la historia de las mujeres?* En particular, dos alumnos preguntaron *¿Cuántos nombres tuvo la Malinche? ¿Era amante de Hernán Cortés?* Dos alumnas preguntaron, *¿Hablaban varios idiomas?* Y si era de origen español o mesoamericano. Ya que tenía la posibilidad de hablar dos idiomas.

En la misma clase una alumna preguntó sobre el origen de la Malinche e hizo una reflexión del origen y capacidad de la Malinche, ante esto el profesor respondió simplemente que era hija de un cacique y no llevó al desarrollo de una respuesta más amplia, porque no era tema de interés para el Plan de Estudios, pero tampoco fue tema de interés para el docente.

El profesor comentó en la entrevista: (ver anexo 1)

“La importancia de abordar temas históricos de las féminas resulta necesario: pero en particular los adolescentes varones les gusta más la historia porque se sienten identificados ya que se habla de figuras históricas masculinas; sin embargo, las alumnas ponen atención a la conciencia de género. Esa es la situación que yo veo, porque además, en mi clase trato de promover una convivencia democrática entre hombres y mujeres”.

Entrevista: - ¿A qué se refiere con conciencia de género en las alumnas?

Profesor: - Pues lo que ahora se escucha, el trato por igual a hombres y mujeres.

Entrevista: -¿Y qué ocurre con las alumnas? ¿Cómo enseña con equidad de género?

Profesor: -Ah, bueno, sí explico algo de la participación de las mujeres, pero como se cuenta con poco tiempo, no puedo abundar más en el tema.

Entrevista: -¿Entonces usted cumple con lo establecido en la SEP respecto a la clase de Historia?

Profesor: -Sí.

Entrevista: -¿El hecho de tratar por iguales a hombres y mujeres significa que cumple con la política “enseñar con equidad de género”?

Profesor: -Sí, porque es lo que hemos comentado en las juntas de evaluación. Hablamos sobre el cumplimiento del Plan y la evaluación. Pero como aspectos a considerar para no tener problemas de violencia, comentamos que hay que tener cuidado con el trato que les damos a las chicas y a los chicos.

En principio, la importancia de apoyarse con el Plan de Estudios y enseñar para forjar una conciencia histórica hacia la convivencia, resulta trascendente en la clase del profesor. Esto es interesante porque vemos que la necesidad de resaltar el tema de los valores, significa el medio para efectuar dicha competencia; además de educar con equidad de género.

La intención principal fue analizar cómo era la aplicación de la Política Pública de “enseñar con equidad de género” en el salón de clases. Y la conclusión (después de las observaciones de la clase de Historia, el análisis de los contenidos programáticos y del libro de texto) fue que no se aplica. Además porque la clase de Historia no lo permite desde el proyecto de la Historia oficial. Esto no representa una irresponsabilidad del docente, sino simplemente una organización del sistema educativo, donde los contenidos para la enseñanza de la Historia intentan presentar un esquema general de las etapas históricas, sin por ello lograr que los alumnos desarrollen habilidades de aprendizaje y construyan conocimientos significativos.

La enseñanza de la Historia se encuentra sometida a un sistema educativo que se preocupa más por el cumplimiento maquillado de las normas institucionales que el docente tiene que cumplir que por la función que éste pudiera tener si se tomara en serio su papel y tuviera libertad de cátedra.

Tampoco se observó alguna resistencia del profesor hacia algún cambio cultural, social y político. Por el contrario, el docente intenta cubrir esos cambios institucionales que le pide la SEP, pero se enfrenta con obstáculos inamovibles como la Historia oficial y el cumplimiento institucional que no lo dejan actuar con más libertad. Pero eso no lo responsabiliza, sino lo reta para responder a necesidades presentes, aunque de forma incipiente o incorrecta.

El docente además de ser un individuo social que tiene por trabajo enseñar Historia y cumplir con los requisitos institucionales que le imponen, es un individuo que también está inmerso en los cambios culturales de nuestra sociedad. Por ello, reconoce la importancia de enseñar con valores para promover el respeto mutuo y la equidad de género, dejando a un lado la cultura patriarcal en que vivimos.

Lo anterior, alienta el interés por ahondar en esta investigación, toda vez que la realidad actual está cambiando y se observa una disposición de los docentes tanto para tratar con “equidad de género” a sus alumnos, como “enseñar con equidad de género” sus materias.

Una vez que observamos algunas características del docente y su clase, es importante saber las opiniones de los las estudiantes respecto a la equidad de género y la clase de Historia.

Presentamos a continuación el análisis de las entrevistas que se realizaron a las alumnas y alumnos de la clase.

1. El profesor aborda temáticas de historia de las mujeres incipientemente, para detonarlo como un conocimiento secundario, sin embargo, surgen dudas principalmente sobre la participación de Doña Marina, como la

nombra el profesor. El tiempo de dedicación es casi nula, pero ya hay un acto de visualizar la importancia de las mujeres en la Historia oficial.

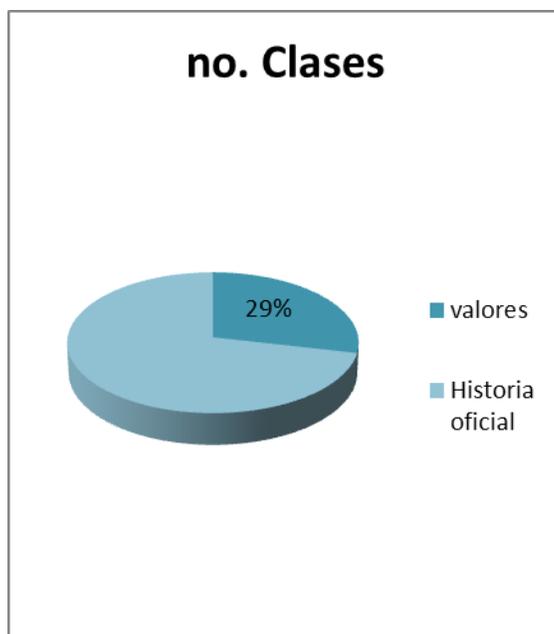
2. Hay inquietud de dos alumnas por conocer más sobre la historia de las mujeres. Esto no quiere decir que las demás alumnas lo ignoren, sino simplemente permiten la palabras a las alumnas que más preguntan en la clase. Bajo la temática que el profesor aborda, las alumnas, se interesan por preguntar. En cambio, la mayoría de los alumnos ignora el tema y únicamente ponen atención cuando se le pregunta al profesor sobre si era amante de Hernán Cortés. Ríen un poco.
3. Los dos alumnos que preguntaron sobre si era amante de Hernán Cortés en principio se reían, pero el profesor no les siguió el juego y simplemente respondió, “eso no lo podemos saber” y continuó con su clase.

Por lo tanto, el reconocimiento de mujeres y hombres en la historia oficial es desigual. En consecuencia, resulta un obstáculo para el desarrollo de una transversalidad de género, por el simple hecho de prevalecer la información masculina en la narración de los acontecimientos y hechos históricos.

3.4.3 Los valores sociales en la clase

El docente enfocó su transversalidad de equidad de género a través de la enseñanza de los valores sociales. ¿Cuáles son esos valores que el docente manejó en sus clases de Historia?

Cuadro E. Valores sociales



Sobre los valores sociales, se expusieron principalmente en 4 clases donde se relacionaron con los temas históricos. La cual permitió abordarlo aproximadamente durante 20 minutos. Tanto alumnas como alumnos pusieron atención y participaron con las preguntas que el profesor realizó.

Los valores que se hizo mención fueron: respeto, igualdad, libertad, tolerancia y cooperación

La situación de los valores en la clase surge porque el profesor anunció algunas problemáticas sociales que se vivieron durante las guerras mesoamericanas y en la época de la Conquista y la Colonia.

Como lo vemos en el cuadro E, de las diez clases la intervención y reivindicación sobre los valores sociales, lo socializó con la violencia que se vivió durante esas épocas. En cuatro clases explicó y dedicó tiempo a los temas, reivindicó los valores como el respeto a la sociedad; la libertad, la tolerancia y la aceptación de la diversidad. Que se promovieron durante la Guerra de Independencia. Sin embargo no mencionó en sus clases la participación de la mujer en la reivindicación esos mismos valores sociales.

El profesor si aplicó en sus clases la *transversalidad* en lo que se refiere a la Política Pública llamada "*valores para la convivencia*" porque resaltó los valores de que él consideró pertinentes al tratar tanto algunos temas históricos como su importancia en las relaciones cotidianas de nuestra sociedad actual.

Cuadro E1. Durante las sesiones, se vieron los siguientes temas transversales

BLOQUE 1	Temas transversales	BLOQUE 2	Temas transversales
<ul style="list-style-type: none"> . Cultura prehispánica. . Exploración de Hernán Cortes. . Conquista española. . Conquista religiosa. . Fundación de la Corona Española. . El Virreinato de la Nueva España. . Minería de la Nueva España. 	<p>Valores (acciones morales y el problema de la violencia).</p> <p>Roles de mujeres y hombres en la época prehispánica.</p> <p>Participación de la Malinche.</p> <p>Violación, robo y conspiración.</p> <p>Violación a la religión mesoamericana.</p>	<p>Arte Barroco.</p> <p>Identidad Novohispana.</p> <p>Nacionalismo criollo.</p> <p>Significado del Guadalupanismo.</p> <p>Conflicto social.</p>	<p>Sor Juana Inés de la Cruz.</p> <p>Fiestas patronales de la comunidad.</p>

La inclusión de valores como la equidad de género y la adaptación de hechos históricos de las mujeres definitivamente no fueron prioridad de docente. Simplemente fue un requisito que él mismo hizo por cumplimiento a la normatividad institucional.

3.4.4 Valores y violencia social en la clase

¿Por qué el docente relaciona los valores sociales con la violencia social del País? Para responder a esta pregunta, transcribo la opinión que el docente nos proporcionó durante la entrevista.

Profesor: La Historia es importante para conocer la realidad de nuestro país, pero por el poco interés que los chavos tienen por la materia estamos como estamos. Sin embargo, enseñar valores sociales resulta necesario para fortalecer la mentalidad de los estudiantes, aunque se contrapone con la realidad, ya es duro luchar contra eso... (Refiriéndose a los problemas sociales de nuestro país)

aunque como ya lo dije, hay que enseñar valores como la libertad, el respeto, la solidaridad y el trabajo en equipo... son necesarios para fortalecer la enseñanza de principios para la vida.

Observador: ¿Por qué la libertad, el respeto, la solidaridad y el trabajo en equipo son importantes? ¿Estos son las más importantes?

Profesor: -¡Ah no! bueno, sí creo son muy importantes porque con los problemas actuales hay que tener valentía para enfrentarlos y empezar a respetarnos, ayudarnos y vivir mejor. La clase de Historia sirve para recordarles a los chicos que tenemos que ser libres y socializarnos de manera pacífica.

Observador: -¿La idea que nos comparte tiene que ver con el Plan de Estudios?

Profesor: -Ah no, es mi opinión.

Observador: -Entonces ¿Esto se discute en sus cursos o juntas académicas?

Profesor: - Sí lo conversamos en las juntas escolares, pero se interesan más en temas como, índice de reprobación y deserción de estudiantes.

En consecuencia, la situación del profesor respecto a los valores resulta atrayente porque parte de sus propias tendencias ideológicas y no desde su formación institucional o laboral.

No obstante, con los proyectos de la Reforma Educativa (Plan de Estudios, 2011) el planteamiento de educar bajo estos términos es muy limitante y consecuentemente va perdiendo interés para el propio profesor que lo pretendió motivar.

Para Ornelas, existe un enfoque cultural por el que habría que trabajar más y conducir un proyecto educativo democrático y equitativo. Mediante la reproducción de valores con el fin de “formar ciudadanos y fortalecer la nacionalidad, sin descuidar el ámbito de la creación de hábitos de trabajo” (Ornelas, 1995: 167).

La reivindicación de los valores sociales, culturales y personales en la clase es visiblemente necesario, es por esto que el profesor en turno debe de complementar su clase con actividades que puedan cubrir estos rubros, tales como la investigación, la exposición personal y la comunicación verbal entre ambos sexos debe ayudarse a partir de una estrategia para poder fusionarlos con los hábitos normales que se tiene en el aula, como el uso del libro de texto, el trabajo en equipo y la exposición grupal.

Para poder corroborar el aprendizaje de estas metas, se puede recurrir a la evaluación teórica y a la comprobación física, esta última basada en el comportamiento del alumnado, que consiste en responsabilidad, puntualidad, participación y la disposición al diálogo.

El profesor no parece estar orientado a una ideología socialista, liberal o de otras tendencias, sino él busca permanecer trabajando en la SEP bajo el cumplimiento de lo que institucionalmente le solicitan. En cuanto a los valores, asume que es el medio para enseñar hacia una vida democrática. Como él mismo lo señaló ante el grupo: "...la participación del profesor debe ser un ejemplo para los alumnos... por lo tanto, el respeto como valor entre ambas partes es fundamental y trascendente".

Ejemplo:

Clase: Sociedad mesoamericana:

Profesor: - Recuerdan que un problema que vivimos en nuestro presente es la violencia ¿Qué saben de eso?

Alumno 1: -La Guerra de Siria.

Alumna 2: La corrupción en nuestro país.

Profesor: La sociedad carece de muchos valores, pero un problema que siempre ha existido ha sido la violencia que existe desde la cultura Mexica y atrás...

Además, otro problema de nuestro presente puede ser la pereza, la mentira, la violación, el aborto o los que podríamos nombrar como antivalores...

Entrevista: -¿Por qué relaciona problemáticas sociales de nuestro país para ejemplificar su clase?

Profesor: -Porque es algo que los chavos viven cotidianamente y sirve para que ellos reflexionen.

Entrevista: - ¿El aborto es un antivalor?

Profesor: -Sí, porque se hace inconscientemente. Bueno, aunque ya ve que ahora existen libertades que se convierten en libertinajes.

Aun cuando el profesor se ciñe al libro de texto en cuanto a la enseñanza de la Historia, enfatiza en su clase la importancia de los valores. Sin embargo, afirma la existencia de antivalores como el aborto. Al parecer, el profesor tiene arraigado el tema del cumplimiento de valores sociales, no sólo en la reivindicación de los mismos con su clase, sino como recomendaciones para la vida de los (las) estudiantes. Pero también, destaca tendencias ideológicas retrógradas, que no están de acuerdo con algunos derechos de las mujeres, como es el caso del aborto.

Las clases del profesor están prefabricadas por que las ha utilizado durante varios ciclos escolares, no hay mucha información nueva, es un reciclaje de trabajos y resúmenes pasados. Lleva una libretita de apuntes y con ella conduce la explicación, apoyada de un libro de la biblioteca de la escuela, sobre historia de México. Al parecer, los temas que expone ya son más que conocidos por él, por lo que no se le dificulta abordar los temas históricos.

Parga señala que en el ámbito educativo, *la igualdad de oportunidades* va más allá del acceso a la escuela, la desigualdad está situada en los discursos, en los referentes del quehacer cotidiano, en el aula y en los diferentes modos de vida (Parga, 2008: 163).

La “*igualdad de oportunidades*” implica brindar las mismas oportunidades de acceso a la educación a mujeres y hombres; el trato debe ser equitativo, esto es un trato que no discrimine a las alumnas y a los alumnos; y brindar las mismas oportunidades de aprendizaje y participación escolar a mujeres y hombres.

Pero ¿Qué ocurre con el profesor cuando se le encomienda poner en práctica dentro del aula las Políticas Públicas?

En principio, el docente señaló que ha tomado pocos cursos sobre este tema, el más reciente ha sido sobre: “Educación Inclusiva: tarea compartida para la atención a la diversidad”. De acuerdo con lo que el profesor señaló sobre el tema “hasta ahora no me han dado materiales de apoyo para conocer más sobre el tema en particular. En los cursos de actualización que cada año tomo he escuchado, enseñar para la equidad, pero sólo he comprendido desde la institución que se refiere a reconocer que los hombres y las mujeres son iguales y tienen los mismos derechos”.

Entrevista: entonces ¿no conoce la Política Pública: “enseñar con equidad de género”?

Docente: Como política educativa particular no, sino como uno de tantos cambios que han emergido con la nueva Reforma Educativa. Además, la asignatura de historia, dentro del Plan de Estudios solicitan atender la competencia enseñar con conciencia histórica para la convivencia. Pero en realidad, es algo que esta intrínseco en los objetivos del Plan 2011.

Entrevista: -¿A qué se refiere?

Docente: -De que es esencial, pero no se especifica.

Entrevista: - ¿Por tal razón, enseña con valores sociales?

Docente: - Sí, porque son un medio para concientizar a los chavos y para enseñarlos a respetarse entre sí.

Entrevista: -¿Y cómo lleva a cabo esta conexión de valores y conocimientos históricos?

Docente: -Ah bueno, es fácil porque meto algunas problemáticas del presente y hago la comparación en el pasado, y es ahí cuando hablé sobre la importancia que tienen los valores sociales en nuestra sociedad.

Entrevista: -¿Usted está de acuerdo con enseñar con “equidad de género”?

Docente: -Por supuesto, de hecho en mis clases trato de promoverla. Trato por iguales a las alumnas y alumnos.

Entrevista: - ¿Por qué cree que es importante la equidad de género?

Docente: -Es una idea excelente. Para que transformemos el machismo de nuestro país.

Entrevista: -¿Qué opina sobre una clase de Historia sexista?

Docente: - Depende del enfoque que le dé el profesor. Aunque es tradicional que así sea, pues destaca la participación de los hombres por sobre pocas mujeres. Y es algo que no había analizado hasta ahora, tenemos que investigar sobre el papel femenino, más de lo hecho hasta hoy. Aunque siempre he destacado que detrás de un gran hombre hay una gran mujer.

Entrevista: -Entonces ¿no le incomoda la idea de enseñar con equidad de género y en la clase de Historia?

Docente: - No, para nada.

En general se observa una ausencia de formación y actualización, referente a la política “enseñar con equidad de género” y un tanto en la especialidad histórica. Sin embargo, no se ve un malestar docente como efecto de “cambios social o de parálisis del docente ante los cambios del mundo” (Esteve, 1995). Pero trata de cumplir con lo que se le pide: competencias en la enseñanza

de la Historia, enseñar hacia una conciencia histórica para la convivencia, mediante el reconocimiento de los valores.

Parte de estos actos Foucault los llama “centro de encierro”; el espacio y el tiempo se definen como mecanismos disciplinarios, el “apego a las normas y el respeto a la autoridad son elementos fundamentales para sobrevivir en la escuela secundaria” (Parga, 2008: 187). Esto puede ser, un poco lo que observamos en el profesor, cumplir con el Plan de Estudios 2011 para responder a las solicitudes que le hacen institucionalmente.

Para concretar esta situación, veamos el Cuadro F en donde se resumen las características de la transversalidad con “*enseñar con equidad de género*” que el docente desarrolla en la clase de donde se desprende que:

Primero, hay una ausencia de contenidos históricos sobre los hechos femeninos en la Historia.

Segundo, lo que puede y quiere hablar de las mujeres en la Historia oficial, la mujer queda relegada como sujeto social.

Tercero, los docentes no reciben por parte de la SEP material especializado sobre las mujeres en la Historia nacional, únicamente pueden aportar elementos desde su propia formación.

Cuarto, La atención del docente observado en cuanto a temas “*transversales*” se centra en la transmisión de valores y el concientizar a los alumnos sobre los problemas sociales de la actualidad como la violencia y la delincuencia.

Quinto, por la premura de tiempo y contenidos de la Historia, le brinda muy poco tiempo a las explicaciones sobre historia de mujeres, aunque en pocas se extendió, hay otras que utilizó escasos minutos de 3 a 5.

Cuadro F. Resultados de la observación

Transversalidad en la clase

- **El profesor aborda eventualmente temas de las mujeres en la Historia oficial.**
- **En ocasiones aborda temas y problemas sociales para dar inicio a algún problema de nuestra sociedad, como la violencia social.**
- **No utiliza material de apoyo para exponer en la clase los temas de las mujeres o la violencia.**
- **Destaca la renovación de los valores sociales para vivir en armonía en un contexto de violencia social.**
- **El tiempo que le dedica a estos temas es de aproximadamente 1 a 5 minutos, específicamente al tema de las mujeres en Historia. En cuanto a los valores sociales, le dedica entre 5 a 8 minutos.**
- **Realiza preguntas, para recordar lo visto, sobre todo sobre los valores sociales como el respeto, la tolerancia, el trabajo en equipo y la solidaridad.**

La enseñanza de la Historia y la reivindicación de los valores sociales, se encuentran totalmente mediados tanto por contenidos como formas de enseñanza androcéntricas, ya que en el caso de la clase observada, el profesor intenta conscientemente abordar sobre todo el tema de los valores desde su propio punto de vista.

Es por ello que reiteramos la necesidad de un cambio de mentalidad en la sociedad y en las instituciones educativas para que realmente sea posible que la Política Pública de *“enseñar con equidad de género”* sea una realidad.

Por otra parte, desde el enfoque de “*igualdad de oportunidades*”, se observa que está en un proceso de construcción. Ya que, particularmente hablando, sobre la enseñanza de la historia de las mujeres, el profesor no logra profundizar sobre la misma, así como tampoco responder ampliamente las dudas de los y las estudiantes.

Además, se observa que el profesor tiene por una parte un conocimiento amplio de los acontecimientos y hechos históricos que han sido escritos de manera androcéntrica, en cambio tiene información muy limitada sobre la historia de las mujeres, y ello le impide responder con la amplitud necesaria a las inquietudes y dudas que surgen sobre el tema durante la clase.

Durante esta investigación observamos que existen elementos que ponen en duda afirmaciones de algunas investigaciones que generalizan realidades, problemáticas y contextos respecto a acciones de los profesores, contenidos históricos, y Políticas Públicas. Por ejemplo: mencionar todos y todas, los docentes reproducen estereotipos de género.

La política “*enseñar con equidad de género*” está en construcción y efectivamente como una de sus consecuencias, es su desarticulación con asignaturas como la Historia, en la falta de información conceptual y metodológico del tema en el docente, la poca intencionalidad escolar por apoyar dicha política.

Sin embargo, efectivamente la enseñanza de la Historia es un medio de educación política que podría permitir una sensibilización, conocimiento y compromiso hacia la democracia, si se incluyera información histórica de las mujeres, se apoyaría la reconstrucción ideológica y de actualización de los docentes (independientemente si lo hace o no desde su iniciativa), pero sobre todo, si fueran Políticas Públicas sólidas y bien estructuradas.

Al parecer desde el punto de vista de la necesidad de una reconstrucción cultural de la sociedad se están presentando cambios incipientes para favorecer la

equidad entre hombres y mujeres. Los cuales, también juegan un papel interesante, para generar reconstrucciones ideológicas en los estudiantes.

Claro que se observa, que es un proceso que lleva ya algunos años, pero no necesariamente se conducen por Políticas Públicas, sino por cambios culturales. En tanto, dichas “Políticas” pueden ser responder a los cambios culturales propios de la misma sociedad como a exigencias internacionales tales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), que tiene la capacidad de bloquear préstamos internacionales a México en materia educativa si no se siguen sus lineamientos.

En estos momentos “enseñar con equidad de género” se mantiene en un nivel de discurso político en nuestro país, que no han alcanzado a convertirse en transformaciones de una cultura política hacia la equidad de género.

3.4.5 Opinión del alumnado sobre la historia de género

Durante el tiempo que duró la observación, se realizó una entrevista (ver anexo 2) a los/las estudiantes del grupo con el objetivo de conocer cuál era su perspectiva sobre la enseñanza de la Historia y su opinión sobre la equidad de género. Las respuestas fueron interesantes principalmente porque nos dio a conocer que existe una diversidad de opiniones. Las preguntas principales fueron: ¿Qué opinas sobre el aprendizaje de la Historia de nuestro país? y ¿Qué opinas sobre la equidad de género? Ejemplo:

1. *Alumna 1: -Es importante que se hable de la historia de las mujeres, para saber más como ha progresado la mujer en todos los aspectos.*
2. *Alumno 1: -Para mí la mujer es igual que el hombre y yo digo que sin la mujer no hay Historia.*
3. *Alumno 2: -La Historia es importante, pero tediosa.*

4. *Alumna 2: -No creo que necesitemos clases de Historia para saber si somos mexicanos, pero estaría bien abarcar historia de las mujeres, pero en resúmenes.*
5. *Alumna 3: -Sólo mi mamá me fomenta la historia de mi vida y me dice que es importante conocernos en la historia.*
6. *Alumna 4: -Es un tema importante, porque el machismo no dejaba hacer cosas antes a las mujeres.*
7. *Alumna 5: -Sí hay equidad de género en la clase, porque le maestro nos trata igual.*
8. *Alumno 3: -La Historia las construye como abnegadas, pero pues tanto hombres como mujeres tuvieron participación en la Historia.*
9. *Alumno 4: -Me sirve la Historia para saber más sobre la equidad de género.*
10. *Alumno 5: -Con valores nos enseñan a respetar y tratar mejor todos y a las mujeres.*

Definitivamente aquí valoramos tres temas en las opiniones de los/las estudiantes: el primero es la opinión que tienen sobre el aprendizaje de la Historia; el segundo, la incorporación de la historia de mujeres en la clase; y tercero el reconocimiento de los valores sociales.

Respecto al aprendizaje de la Historia, vemos que existe poco interés por la materia. Aunque no se puso en estas diez opiniones, ellos y ellas comentaban que sí que era importante aprender Historia, pero principalmente sus contenidos eran aburridos, porque se abundaba en una historia política que únicamente los llevaba a aprenderse los nombres de los personajes destacados de la Historia nacional, la ubicación de los hechos históricos con fechas que difícilmente recordarían.

En conclusión, los alumnos manifiestan que la materia de Historia no era una asignatura interesante, quizá si importante como conocimiento general, pero

no necesario. Si los alumnos no encuentran el interés por aprender Historia tal y como se les está presentando y que por lo tanto no les son significativos los contenidos que el profesor les tiene que dar de acuerdo al Plan de Estudios, deberíamos preguntarnos ¿Qué se necesita cambiar?, y esto representa un llamado urgente para que las autoridades SEP pongan atención ello.

A pesar de que la SEP ha incluido nuevas políticas y nuevas estrategias pedagógicas, la enseñanza de la Historia resulta ser algo insignificante para el interés de los/las estudiantes. Por tanto, si tanto autoridades como profesores no asumen conscientemente la importancia de “*enseñar con equidad de género*” en la asignatura de Historia, continuará intereses ni aprendizajes significativos en los y las estudiantes (esto mismo se aplica para las demás asignaturas).

Aunado a esto, la adolescencia es un periodo de complejo en la vida de los adolescentes, porque están buscando su propia identidad y este hecho hace que evadan contenidos programáticos (como es el caso de la Historia nacional) con los cuales no se identifican y los sienten ajenos e impuestos.

La enseñanza de la Historia ha tenido muchos problemas desde que se incluyó en el esquema escolarizado de enseñanza, por una parte por la complejidad en la comprensión del “*tiempo histórico*” y por la otra porque la presentación de los periodos históricos es totalmente historiográfica. Cabe resaltar que también interviene de manera muy importante las formas de enseñanza que tiene cada maestro.

La enseñanza de la Historia con equidad de género, podría apoyar y forjar identidades sociales y de género definidas en su momento por un conocimiento histórico y social, para ello se tendrían que cambiar desde los contenidos, el enfoque y las formas de enseñanza.

El otro tema que pareció interesante analizar, fue la opinión sobre la *Equidad de Género*. Las y los alumnos no tienen muy claro de qué se trata este asunto, pero tampoco lo desconocen por completo. Desde las observaciones y por

algunas respuestas que aportaron, se evidencia un hecho importante, los estudiantes son el resultado de una desorganización y una desinformación de las propuestas educativas del propio Sistema Educativo Nacional.

Esto es, ellos y ellas reciben lo que el docente les da y de ello alimentan su cúmulo de información. Ocurre lo mismo con el docente, y éste mismo reproduce lo poco que sabe del tema, pero de manera ambigua y poco atractiva para los estudiantes. Sin embargo, se vislumbran tres factores importantes: el primero que al menos el tema es distinguido por el maestro y los estudiantes, dada la transición por la que vive la transformación cultural y educativa es aceptable hasta cierto punto, pero definitivamente se requiere una vereda más especializada que conduzca a explicaciones más concretas y efectivas para una conciencia social de la equidad de género.

Segundo, el tema de equidad de género no sólo puede ser responsabilidad de la escuela, sino también atañe a cualquier institución que apoye una transformación cultural, como la familia. Por supuesto, que la responsabilidad mayor recae en la escuela, que tendría que tomar en cuenta, por ejemplo la influencia de una madre o de un padre o cualquier familiar responsable de los y las estudiantes. Estas influencias externas a la escuela pueden determinar la personalidad e identidad de género en los y las adolescente a partir de conductas, actitudes e ideas.

Tercer El tema de los valores. Sin duda, es un tema que si bien no alcanzó con sus objetivos para disminuir la violencia de género, si funcionó para reconocer que las mujeres también son parte de la sociedad y que deben ser respetadas.

Pero la reivindicación de los valores en la clase del profesor fue más significativa para comprender la violencia social por la que *el alumnado* al igual que el maestro se encuentra.

Hay un reconocimiento incipiente e importante que permite ver que el tema, en las mentes de los adolescentes está presente. Existen en sus acciones varias

tendencias hacia una equidad que se desenvuelven contra viento y marea, por una cultura patriarcal. En este contexto qué tanto el profesor, como *el alumnado* viven la misma situación de confrontación cultural, social e institucional.

En las apreciaciones sobre la equidad de género que los y las estudiantes compartieron, son evidencia de una incipiente comprensión y concientización sobre el tema. Sobre todo, “porque el alumnado de secundaria difícilmente presenta interés por las clases y los asuntos académicos” (Lozano, 2003).

Junto con el desinterés, el alumno lleva al aula su afán por comportarse conforme a su propio contexto cultural y social, en este caso reproduciendo el “sexismo que se vive en la sociedad mexicana” (Alcántara, 2008: 254).

En suma, la situación de la enseñanza de la Historia y su incorporación a proyectos pedagógicos siguen en transición. Esto no justifica algunos errores en su desarrollo y enseñanza, sino alerta la realidad, para que se revaloren los proyectos pedagógicos o Políticas Públicas que logren no sólo en la enseñanza de la Historia, (sino en general de todas las asignaturas) aprendizajes significativos en los y las estudiantes.

La importancia de la enseñanza de la Historia para reivindicar los valores sociales y disminuir la violencia social, debería motivar un cambio urgente en los objetivos de la enseñanza de la Historia, sin dejar al lado, como lo comentó Scott en su momento, reconstruir una Historia, sino presentar una versión de la Historia Nacional, que sea incluyente, y sobre todo que los estudiantes se sientan identificados a la misma.

Comparto con Sánchez la opinión que apunta que la Historia es una disciplina que puede enseñar a “solucionar pacíficamente los problemas desde la diversidad en un contexto de política autoritaria, discriminatoria o que vulneren los principios de dignidad humana; y que deben ser comprendidos desde la concientización de valores como la no discriminación, tolerancia, solidaridad e igualdad de género” (Sánchez, 2011: 4).

En tanto, concebir la enseñanza de la Historia como sexista puede ir transformándose, sin que modifiquen sus contenidos, sino sus prácticas, principalmente del docente. Por ejemplo:

Para finalizar este capítulo presento algunas de las propuestas de Elizalde para una enseñanza con equidad de género:

- a. “Incentivar una actitud crítica frente al uso del lenguaje, propio y de los demás. Esto implica, que el docente invite a los/las estudiantes que descubran un vocabulario histórico, marcas discriminatorias. En la propia clase, libro de texto o relaciones sociales.
- b. Advertir, desde su estrategia reivindicadora de valores, sobre las causas del sexismo y la discriminación. Analizando su vinculación con condiciones históricas, culturales y políticas.
- c. Comprender el género desde su complejidad, como eje transversal en la enseñanza de la historia” (Elizalde, 2009: 64).

CONCLUSIONES GENERALES

1 ¿Qué ocurre con la enseñanza de la Historia desde el análisis de género?

En el análisis del enfoque de género en la enseñanza de la Historia destacó nuevamente que la Historia que se enseña en educación básica es androcéntrica, ello debido fundamentalmente a la escasa información histórica acerca de las mujeres en los distintos periodos históricos. Esto es en otras palabras, continúa prevaleciendo la imagen patriarcal en los contenidos mismos, por lo cual las mujeres aparecen, en las escasas referencias en las que lo hacen, en contextos sociales, culturales, religiosos y económicos desde un status inferior al de los hombres.

Así, desde un análisis de género, la historia que se enseña en la escuela secundaria evidencia las desigualdades participativas de hombres y mujeres en la Historia nacional. Esto es un asunto que desde hace mucho tiempo ha prevalecido y quizá seguirá prevaleciendo por muchos años. Sin embargo, existen otros medios que pueden transformar o construir una educación hacia el reconocimiento de las mujeres como actores sociales, por ejemplo el estilo o estrategia de enseñanza de los/las docentes en escuelas secundarias.

2 ¿Cuál es la situación del eje transversal “enseñar con equidad de género” en la escuela secundaria, desde el estudio de caso?

Como escuela secundaria, este proyecto ha surgido como cambio educativo, que intenta reconocer sensibilidades, estilos de actuar, de comprender acciones de ambos géneros para integrar y modificar una cultura escolar de hombres y mujeres. Sin embargo, este proyecto para el caso de la investigación no resulta compatible en la práctica educativa porque no hay un proceso de cambio continuo, de problematización, y creación de nuevos valores, normas y relaciones entre géneros dentro del espacio escolar; sin considerar así la familia como espacio privado a veces, proveedora de condiciones de subordinación y discriminación de las mujeres.

Como programa o proyecto educativo, primero. El eje transversal “*enseñar con equidad de género*” está fungiendo como respuesta a las necesidades políticas, sociales y culturales de la realidad actual de nuestro país. Como proyecto político y eje transversal, la “*educación integral y con equidad de género*” ha tenido poca difusión en la escuela secundaria, lo cual es congruente con la usencia de estrategias de capacitación, seguimiento y evaluación de la misma, por lo que los objetivos del proyecto curricular han sido poco comprendidos principalmente por el personal docente.

Segundo. Desde la institución educativa el eje transversal “*enseñar con equidad de género*” presentó diferentes situaciones complejas dentro de la comunidad educativa. Uno fundamental es que cada docente y directivo construye su propio concepto del mismo.

Además, desde el estudio de la investigación presente, el conocimiento del docente respecto a la transversalidad de género, la comprende desde la reivindicación de los valores sociales y su relación con los problemas sociales como la inseguridad de nuestro país.

El personal directivo y de apoyo académico no presentó resistencia hacia la proyecto curricular enseñar con equidad de género, pero tampoco apoyó al profesor para llevarlo a cabo. Únicamente se ofrecieron cursos de actualización generales sobre las competencias docentes, no específicamente curriculares ni mucho menos enseñar con equidad de género, sino respecto al desarrollo de ambientes democráticos dentro de los espacios escolares.

De tal forma pudimos identificar que tanto directivos como profesores están más preocupados por el cumplimiento de la normatividad y con ello por el cumplimiento del plan de estudios. En nuestro caso de la investigación, por hacer cumplir y concluir el programa de estudios de Historia, al profesor le fue más complejo intervenir con temas sobre la Historia de mujeres en su clase; que hablar sobre la violencia de la ciudad y con ello la importancia de los valores sociales.

Sin embargo, fue fundamental percatarnos de que el docente observado, a pesar de todos los obstáculos, circunstancias administrativas, carencia de actualización y capacitación respecto al significado de asumir y desarrollar el eje transversal *“enseñar con equidad de género”*, no sólo “no” puso resistencia sino que mostró interés en el tema y trató, desde sus limitaciones histórico, culturales, profesionales, personales, etc., de desarrollarlo y llevarlo a buen término.

Identificamos que existe un problema de distribución de material de información sobre la *“enseñanza con equidad de género”* para secundaria, ya que los manuales que se distribuyeron fueron escasos y llegaron a la escuela tan sólo para ser resguardados en la biblioteca escolar.

Desde el punto de vista de la Dirección de la escuela, ésta cumplió con los acuerdos establecidos por el programa curricular con equidad de género, al permitir el ingreso a los aspirantes del turno vespertino no por su sexo sino por los resultados de los exámenes de admisión, afirmación que en esencia es un sinsentido ya que en general el proceso de admisión a la educación secundaria se basa justamente y de manera exclusiva en los resultados de los exámenes de admisión, por lo que cualquier otro criterio de selección por raza, religión o género sería motivo prácticas discriminatorias.

3¿Cómo interviene el tema transversal, “enseñar con equidad de género”, en la enseñanza de la Historia?

El tema enseñar con equidad de género interviene en la enseñanza de la Historia como promotora de los valores sociales y, respecto al aprendizaje y desarrollo, para generar ambientes de convivencia democráticos entre los/las estudiantes.

4 ¿Cómo un profesor de Historia de tercer grado de secundaria, retomó, comprendió, tradujo y reprodujo, si es que lo hizo o no, las tendencias de equidad de género como eje transversal? y ¿Cuáles fueron los resultados en la clase observada en la aplicación de una “enseñanza con equidad de género”?

En este punto específico del análisis es necesario destacar una cuestión: la actitud, convencimiento y entereza mostrada por el docente por tratar de alcanzar los objetivos que se le exigen, se enfrenta cotidianamente con su propia construcción cultural (patriarcal), la cual se contrapone con los anhelos de una interacción con equidad de género entre sus alumnas y alumnos. De tal forma, de manera inconsciente y a pesar de sus esfuerzos el docente cae en una serie de actitudes reproductoras de la cultura patriarcal en la que se desenvuelve cotidianamente y en la que se ha constituido históricamente como ser social. Es el caso del ejemplo señalado en su momento de que al asignar roles diferentes y específicos a las alumnas y a los alumnos, el docente los designa automáticamente sin percatarse de que dicha acción implica una construcción cultural y de identidad desde su interacción y clase de Historia.

Obviamente, en este contexto el docente no cubre con los objetivos del eje transversal, sin embargo su intento es una evidencia de transformación cultural que el docente está interiorizando y poco a poco podrá ir modificando su discurso y su trato en clase siempre y cuando tenga un constante refuerzo y capacitación sobre el tema.

Esta situación, seguramente con el tiempo podrá resolverse a partir de una transformación cultural más sólida y democrática que permita actuar con naturalidad y concientización sobre la equidad entre hombres y mujeres.

La propuesta para lograr una transformación cultural en los contextos escolares debe atenderse urgentemente. Para ello es necesario recuperar investigaciones y proposiciones pedagógicas que vayan en función de fomentar una conciencia de equidad de género y, por ende, contrarresten esos obstáculos

mencionados. Ello sin duda requiere de un trabajo en conjunto. Sin embargo, considero que apoyar a los docentes para este cambio de mentalidad puede contar con un elemento fundamental a su favor, dicha optimista afirmación la sostengo en virtud de que en el caso de nuestro docente observado no hay una negación al cambio, al contrario, es evidente su disposición profesional para tratar de avanzar hacia la consecución de los objetivos que se le exigen. Sin embargo y frente a ello no está de más recordar que lo que sí existe es una incorrecta información y una carencia en los procesos de actualización del docente, además de que el proceso significaría un auténtico proceso de reconversión en una multitud de prácticas cotidianas que no necesariamente apoyan una educación con equidad de género.

Las formas de enseñanza del docente no expresan una enseñanza con “*equidad de género*”, porque el tipo de lenguaje e interacción con los estudiantes hombres y mujeres se caracterizan por ser androcéntrico. Sin embargo, es alentador para el cambio que el profesor reconozca la importancia de una equidad de género en el aula y en la Historia.

El docente sí respondió a los requerimientos institucionales con el cumplimiento de un Plan de Estudios la “enseñanza de valores” como un eje transversal dentro de la clase de Historia. Durante las clases reivindicaba algunos de los valores sociales que se podían incluir dentro de algún tema, donde el docente los establecía relaciones entre el presente y hechos del pasado; reconociéndose así parcialmente la equidad de género como eje transversal. Pero definitivamente pudimos identificar que no contaba con conocimientos precisos sobre equidad de género. Sin embargo, en palabras de Navarro, esto es un resultado de una insuficiente operatividad de dicha política que sólo se reconoce como discurso, pero concluye siendo una política periférica no significativa (Navarro, 2006).

La transmisión de valores sociales en la enseñanza de la Historia por parte del docente resulta favorable aunque no necesariamente se enfoque en la equidad

de género, pero si concibe el respeto a las mujeres y a hombres en sociedad. Él en su clase reivindica los valores sociales, con lo cual considera que ya puede argumentar que cumple con la “enseñanza con equidad de género” desde el eje de la transversalidad. Sin embargo al profesor le resulta más importante la educación en valores ya que con ello concientiza a los y las estudiantes sobre la violencia social que el país vive cotidianamente.

La mentalidad del profesor responde a que su formación como individuo se dio dentro de una sociedad androcéntrica la cual se ha reforzado desde su nacimiento, en la familia, la escuela, los medios de comunicación, el barrio, las comunidades de amigos, etc. Esta formación androcéntrica continuó durante sus estudios profesionales y luego dentro de su centro de trabajo.

La equidad de género es un concepto relativamente nuevo y es producto de las luchas de las mujeres. Hoy en día, la equidad de género se aplica a casi todas las Políticas Públicas, ha permeado todos los ámbitos de la sociedad moderna. Por ello el profesor sabe algo del tema y pretende aplicarlo en su clase intentando desde su perspectiva tratar a hombres y mujeres por igual (sin tener el éxito que él anhela). Frente a ello él no ha buscado por sí mismo más información sobre el tema, ni la escuela le ha proporcionado elementos necesarios y suficientes. Sumado a ello, los mismos contenidos programáticos y el libro de texto de la asignatura de Historia lejos están de apoyar una enseñanza de la historia definida por el requerimiento actual de “*enseñar con equidad de género*”.

Los estudiantes, las estudiantes y el maestro presentan algunas actitudes y relaciones de respeto desde sus propios valores y relaciones como ciudadanos, en parte por este reconocimiento de valores desde la enseñanza de la Historia. Aunque aún exista una tendencia patriarcal en el aula, esta tendencia puede estar modificándose, quizá por una reivindicación de los valores sociales y el concepto de equidad de género que ellos y ellas están construyendo desde sus necesidades; y que también ha sido apoyado por los medios de comunicación, la familia y el contexto social.

El docente reprodujo estereotipos de género en su clase de Historia, dotando de comportamientos a las alumnas para conservar un rendimiento académico que reconocía al grupo entre los terceros. Esto también propició que las alumnas en su mayoría responsables se sintieran reconocidas por sus capacidades académicas; ejerciendo así actitudes de valentía e incluso de superioridad. En contraposición, los alumnos aceptaron su rebeldía e irresponsabilidad, sin preocuparse por la academia, sino por preservar la autoridad grupal frente a los demás terceros.

A manera de cierre considero necesario señalar que el eje transversal *“enseñar con equidad de género”* en la escuela secundaria permeó la clase del profesor observado si bien no en la forma en que los objetivos del programa curricular y la política pública lo estipularon contra la violencia escolar, sino generando pequeños pero significativos cambios en el discurso, mentalidad y actitud del docente, el cual ya reconoce la importancia de la equidad de género no sólo en la enseñanza de la Historia, sino en los distintos espacios escolares y sociales.

No obstante, efectivamente, las acciones, actitudes o relaciones del docente y los y las estudiantes se separan de su discurso y reconocimiento por la equidad, pero empezamos por reconocer a los/las docentes, no como individuos incapaces, indiferentes o tradicionalistas, pasivos y culpables de errores y fracasos de los proyectos educativos, sino reconocer críticamente las premisas de partida y estrategias a las cuales se espera llegar con este tipo de programas transversales.

En definitiva, se evidencia que el profesor ha realizado un avance inicial en el reconocimiento de la necesidad de enseñar con equidad de género en su asignatura a partir de sus propios valores y su interés por los problemas actuales de nuestra sociedad. Por ello, apremiar la importancia de este tipo de actitudes o cambios docentes resulta necesario en vez de demandar cambios radicales. Por supuesto, esto no alcanza para modificar prácticas educativas desde el enfoque de género, sino requiere de cambios en contenidos del curriculum, de una

tradición escolar, de modos de trasmisión de información, de una evaluación e incentivos docentes, de relaciones de poder escolar, etc. De tal forma es evidente no queda más que seguir trabajando arduamente en aras de que esa necesaria transformación cultural cada vez sea mayor y más evidente.

BIBLIOGRAFÍA

Alcántara, T. (2008). “Los ojos de la luna en la escuela secundaria: sexismo y equidad” en: Quintero Soto, *Investigaciones sobre género. Aspectos conceptuales y metodológicos*, Porrúa, México, D.F., pp. 243-263.

Alemán, G. (2012). “Las políticas educativas en México desde una perspectiva de política pública”, *Revista Internacional de Investigación en educación*, vol. 4, núm. 9, enero-junio, Pontificia Universidad Javeriana, Colombia.

Área de Género, Sociedad y Políticas (comp.) (2013). *Educación con/para la igualdad de género: aprendizajes y propuestas transformadoras*. Ediciones Sinergias. Cuadernos del área de género, sociedad y políticas – FLACSO Argentina, serie de trabajos monográficos vol. 2 (en línea). [http://www.prigcepp.org/media/documentos/sinergias/Vol2_sinergias_educacion.pdf, consultado 11 de noviembre 2014.]

Arteaga, B. (2006). *Mujeres imaginarias. El papel de la escuela en la invención de la mujer mexicana (1934-1946)*, Pomares, México.

Bautista, Z. (2012). *Análisis de los libros de Historia de México de Secundaria, ¿Cómo incluir a las mujeres o hacia una nueva historiografía?*, UPN, México, D.F.

Bonder, G., (2013). “La equidad de género en las políticas públicas. Una mirada reflexiva sobre premisas y metas”, *Revista Sinergias, Educación con/para la igualdad de género: aprendizajes y propuestas transformadoras*, Cuadernos del Área género, Sociedad y Políticas, FLASCO, Argentina.

- Busquets, B. Ma.**, (2003). *Educación, Derechos y Equidad*, Tomo. II, SEP., México, D.F.
- Calvo, M.** (2009). *Guía para una educación diferenciada*, Toromítico, España.
- Cano G.** (2007). “*Las mujeres en el México del siglo XX*”, en: Lamas Marta (coord), *Miradas feministas sobre las mexicanas del siglo XX*, FCE, México, DF.
- Cea D’Ancona, M.** (1998). *El análisis de la realidad social: aproximaciones metodológicas*. En Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social, España.
- Cólas, P.** (2004). *La construcción de una Pedagogía de Género para la Igualdad*. En: Mujer y Desarrollo en el Siglo XXI: Voces para la Igualdad. MC Graw-Hill, México.
- Dolores, J.** (2009). *Repensar la enseñanza de la geografía e historia. Una mirada desde el género*, Recursos 47, Octaedro, España, Barcelona.
- Dolores, J.** (coord.). (2003). *La enseñanza de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia desde un punto de vista no androcéntrico*, Recursos 47, Octaedro, ídem.
- Díaz de Greñu D. S.** (2010). *Discriminación o igualdad. La educación en el respeto a la diferencia a través de la enseñanza de la Historia*, Universidad de Valladolid, España.
- Elizalde, S.** (2009). *Género y sexualidades en las tramas del saber*, Zorzal, Argentina, Buenos Aires.
- Esguinoa, A.** (2008). “*La construcción de identidad y el lenguaje*” en: Quintero Soto Ma., Fonseca Hernández C., *Investigaciones sobre género. Aspectos conceptuales y metodológicos*, Porrúa, México, D.F.

- Fernández A.** (2004). “*El Género como categoría de análisis en la enseñanza de las Ciencias Sociales*”, en: María Isabel Vera Muñoz (coord.), *Formación de la ciudadanía, las TICS y los nuevos problemas*, Universidad Complutense de Madrid.
- Fernández, A.** (2001). *Las mujeres en la enseñanza de las ciencias sociales, Educación*, España.
- Fraser, N.** (1997a). “¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas en torno a la justicia en una época post-socialista”. En: *Justicia Interrumpida*. Bogotá, Siglo del Hombre. Universidad de los Andes. pp. 17-54.
- Furlan A., Trujillo B.,** (2003). *Políticas públicas en materia de violencia y adicciones en el medio escolar*, en: Piña J., Vol. 2, Acciones, actores y prácticas educativas, COMIE (Consejo Mexicano de Investigación Educativa), México.
- Florescano, E.,** (2012). *La función social de la Historia*, FCE. México.
- Goetz, J.P. y LeCompte, M.D.** (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. “Evaluación del diseño etnográfico”, Ediciones Morata, Madrid.
- González V. R.** (2009). *Una caja de herramientas para el análisis de las políticas educativas*, Horizontes educativos, UPN, México, p. 117.
- Greñu D., Díaz S.,** (2010). *Discriminación o Igualdad. La educación e el respeto a la diferencia a través de la enseñanza de la historia*, Universidad de Valladolid, Tesis Doctoral, Segovia.
- Gutiérrez, L.,** (2005), *Cultura política y discriminación*. Cuadernos de la igualdad 3, México, D.F.
- Harbison, R. y Hanushek** (1992). *Educational Performance of the Poor: Lessons from Rural Northeast Brazil* Nueva York: Oxford University Press para el Banco Mundial (español).

- Imberti, J.** (2003). *Violencia y escuela*, Paidós, Barcelona.
- Lamas, M.** (1996). *La Construcción cultural de la diferencia sexual*, PUEG, México, ídem.
- Lamas, M.** (1999). "Género", en Revista: *Debate Feminista*, Año 10, Vol. 20. Octubre, México, D.F.
- Lamas, M.** (2009). "Usos, dificultades y posibilidades de la categoría género", en: Lamas M. (Coord.), *El Género, La construcción cultural de la diferencia sexual*, PUEG, México.
- Lara L. L.** (2009). *Género en Educación. Temas, avances, retos y perspectivas*, UPN, México, D.F.
- Lozano A.** (2010). "La educación en el orden racional de la sociedad", en, Varios, *Una caja de herramientas para el análisis de las políticas educativas*, Horizontes educativos, UPN, México
- Martínez Q. V.** (2002). *Estudios y políticas sociales para las mujeres*, Universidad Nacional de Educación a Distancia, España, Madrid.
- Maceira, L.** (2008). *El sueño y la práctica de sí. Pedagogía feminista. Una propuesta*, COLMEX, México.
- Navarro J.** (2000). *Perspectivas sobre la Reforma Educativa. América Central en el contexto de las políticas en educación en las Américas*, La Agencia de Estados Unidos para el Desarrollo Internacional, Banco Interamericano de Desarrollo, Instituto de Harvard para el Desarrollo Internacionales, USA, Massachusetts.
- Navarro, J. C.,** (2006). "Dos clases de políticas educativas". En: Stein, Ernesto; Mariano Tommasi, Koldo Echeberría, Eduardo Lora y Mark Payne, (Coordinadores) *La política de las políticas públicas. Progreso económico y social en América Latina, Informe 2006*, Banco Interamericano de Desarrollo, BID-Planeta, Washington, DC., pp. 241-264.

[<http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=912428>
consultado 11 de noviembre de 2014]

- Ornelas C.** (2006). *El Sistema Educativo Mexicano*, FCE, México.
- Pagés, J. S.** (1997). *Líneas de investigación en Didácticas de las Ciencias Sociales*, en: Benejam, Pagés, (coord.), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*, Horsori-ICE, Barcelona.
- Parga R. L.** (2008). /1/ *Una mirada al aula. La práctica docente de las maestras en la escuela primaria*, UPN, México.
- Parga R. L.** (2008). /2/ *La construcción de los estereotipos del género femenino en la escuela secundaria*, UPN, México.
- Peña M. B. O.** (2002). “*Identidad y Estrategia de Género en la Élite Política de Baja California Sur*”, en: Gutiérrez Castañeda Griselda, *Democracia y luchas de género: La construcción de un nuevo campo teórico y político*, PUEG, México.
- Perrot, M.** (2006). *Mi historia de las mujeres*, FCE, México.
- Plá, S.** (2005). *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en bachillerato*, Plaza y Valdez, España.
- Plá, S.** (2012). “*La enseñanza de la historia como objeto de investigación*”, *Secuencia*, en: Revista de Historia y Ciencias Sociales, Núm. 84, septiembre-diciembre, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, México, D. F.
- Pozo, J.** (2006). *Teorías cognitivas del aprendizaje*, Morata, Madrid.
- Ramos E. C.** (1999). “*Historiografía, apuntes para una definición en femenino*” en: *Revista Debate Feminista*, Año 10, Vol. 20, Octubre, México.

- Rodríguez L. X.** (2012). *Tiempos Fronterizos, Diversidad en la Historia*, Miradas Diversas a la Enseñanza de la Historia, en Horizontes Educativos, UPN, México.
- Salazar S. J.** (2006). *Narrar y aprender historia*, UPN, México.
- Sánchez A. Ma.** (2011). *Ciudadanía y enseñanza de la historia. Resultados de una intervención en la formación de maestros*, Didáctica de las ciencias experimentales y sociales, No. 25. Universidad de Valladolid, España
- Sandoval, E.** (2004). *La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes*, UPN, México.
- Sierra, F.** (1996). *Antología de la investigación Cualitativa en Ciencias Sociales*, Universidad Anahuac, México.
- Tarrés, M. L.** (2007). “*Discurso y acción política y feminista*”, en: Marta Lamas, (Coord.), *Miradas feministas sobre las mexicanas del siglo XX*, FCE, México.
- Torres J. S.** (1991). *El curriculum oculto*, Morata, España.
- Torres P.** (2010). *Historia 2*, Terracota, México.
- Torres R.** (2010). “La discriminación en la escuela”, *Ethos educativo* 47, enero-abril, Michoacán, México.
- Urrutia, E.** (coord.), (2006). *Nueve escritoras mexicanas nacidas en la primera mitad del siglo XX, y una revista*, El Colegio de México, Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer, Instituto Nacional de las Mujeres, México.
- Valdés, E. T.**, (2006), *Guía para la transversalización de género en el PNUG*, FLACSO, Santiago, Chile.

Velásquez S. J. (2009). “La Transversalidad como posibilidad curricular desde la educación ambiental”. En: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 5, núm. 2, julio-diciembre, 2009, Universidad de Caldas, Colombia.

Vera, P. I. (2004). “El género, categoría de análisis en la enseñanza de las Ciencias Sociales”, en: *Las Tics y los nuevos problemas, Asociación de Profesorado Universitario de Didáctica de las Ciencias Sociales Alicante*.

Wallach S. J. (2008). *Género e historia*, FCE, México.

Zaremborg, G. y Subiñas, (2010). *Redes, Reglas y Recursos: incorporación de la perspectiva de género en la política pública mexicana* (En Prensa).

Documentos oficiales:

Acuerdo Secretarial 592, (2011), Por el que se establece la articulación de la Educación Básica, SEP, México.

[http://www2.usebeq.edu.mx/siise/procap/ktml2/files/uploads/Acuerdo_592%5b1%5d.pdf, consultado 11 de noviembre de 2014]

Leñero Llaca, Martha, (2011), *Equidad de Género y prevención de la Violencia en Secundaria*, Secretaría de Educación Pública, México, D.F.

[http://www.spep.sep.gob.mx/images/pdf/equidad_genero/secundariaeq.pdf, consultado 11 de noviembre 2014, consultado el 11 de noviembre]

INMUJERES, *Construcción de identidades y género en la escuela secundaria* (2005), INMUJERES. México, D.F.

Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (2004), 20 de marzo del 2014, Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos, México

[<http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/262.pdf>, Última reforma publicada DOF 20-03-2014, consultado el 11 de noviembre]

Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre sin Violencia, (2007), INMUJERES, México.

[*Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia*
<http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGAMVLV.pdf>, Última reforma publicada DOF 02-04-2014, consultado el 11 de noviembre]

SEP, (2011) *Programas de Estudio 2011 Guía para el Maestro*, Educación Básica, Secundaria, Historia, SEP, México.

[http://www.curriculobasica.sep.gob.mx/pdf/secundaria/historia/sec_historia2011.pdf, consultado 11 de noviembre de 2014]

UNICEF, (2010), *PROGRESO PARA LA INFANCIA, Lograr los objetivos de Desarrollo del Milenio con Equidad*. Número 9, septiembre., UNICEF, Nueva York, USA.

[http://www.unicef.org/venezuela/spanish/Progreso_para_la_infancia_2010.pdf, consultado el 11 de noviembre]

UNICEF (2001) *Informe Nacional sobre Violencia de Género en Educación Básica*, UNICEF, SEP, México.

[http://www.unicef.org/mexico/spanish/Estudio_violencia_genero_educacion_basica_Part1.pdf 11 de noviembre 2014, consultado el 11 de noviembre]

Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas, (UPEPE), (2008), Secretaría de Educación Pública, México, D.F.

ANEXOS

Anexo 1. Entrevista del profesor

1. ¿Nombre del docente?
2. ¿Formación profesional del docente?
3. ¿Cuál ha sido la preparación profesional?
4. ¿Cuál es la especialidad profesional del docente?
5. ¿Cuánto tiempo ha trabajado como docente?
6. ¿Qué grupos y asignaturas imparte el docente?
7. ¿Cuál es su opinión sobre la enseñanza de Historia en educación secundaria?
8. ¿Qué opina sobre el programa de estudios de Historia 2011?
9. ¿Qué estrategias de enseñanza utiliza en su clase de historia?
10. ¿Observa algunos obstáculos en la enseñanza de la Historia? ¿Cuáles?
11. ¿Cómo evalúa bimestralmente a sus estudiantes?
12. ¿Ha tomado cursos de actualización en los últimos dos años? ¿Cuáles?
13. ¿Ha tomado cursos de actualización sobre valores sociales y su enseñanza?
14. ¿Qué valores sociales utiliza en su clase?
15. ¿Qué opina sobre la enseñanza de los valores sociales en la clase de Historia?
16. ¿Qué diferencias nota sobre el interés de las alumnas y los alumnos con relación del aprendizaje de la Historia?

17. ¿Quiénes tienen más interés en participar en su clase, alumnas o alumnos?
18. ¿Quiénes obtienen mejores calificaciones en su clase, alumnas o alumnos?
19. ¿Cuál es el comportamiento de las alumnas y alumnos en su clase?
20. ¿Cuál es su opinión sobre enseñar con equidad de género?
21. ¿Ha tenido algún curso de actualización sobre la equidad de género en la enseñanza de la Historia?
22. ¿Usted implementa una perspectiva con equidad de género en su clase?
23. ¿Qué opina sobre la identidad de género de hombres y mujeres a través del aprendizaje histórico?
24. ¿En su clase de Historia, incorpora temas sobre la historia de las mujeres en México?
25. ¿Cuál es su opinión sobre la transversalidad enseñar con equidad de género en la asignatura de Historia?
26. ¿Qué opina sobre los estereotipos de género dentro del contexto escolar?
27. ¿Qué opina sobre la ausencia de contenidos históricos dentro del plan de estudios de Historia?
28. ¿Cuál es su opinión sobre la equidad de género en nuestra sociedad mexicana?
29. ¿Cómo y con qué materiales se apoya para hacer una intervención al enfoque equidad de género en su clase?
30. ¿Expresa su opinión sobre algunas problemáticas en la enseñanza de la Historia y su transversalidad enseñar con equidad de género?

