



BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

COLEGIO DE LINGÜÍSTICA Y LITERATURA HISPÁNICA

TESIS

APRENDIENDO SOBRE MUJERES EN LA HISTORIA: PROPUESTA PEDAGÓGICA

PARA NIVEL SECUNDARIA

PARA OBTENER EL GRADO DE

LICENCIADA EN LINGÜÍSTICA Y LITERATURA HISPÁNICA

PRESENTA

DIANA PAOLA GONZÁLEZ RAMÓN

ASESORAS

DRA. CECILIA CONCEPCIÓN CUAN ROJAS

DRA. NANCY GRANADOS REYES

PRIMAVERA 2023

ÍNDICE

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|--------|
| INTRODUCCIÓN | 4 |
| Marco teórico..... | 16 |
| Constructivismo | 16 |
| Aprendizaje significativo | 20 |
| Perspectiva y estudios de género | 23 |
| CAPITULO 1 CONSTRUCTIVISMO Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN LA COMPETENCIA LECTORA..... | 28 |
| 1.1 Competencia lectora | 28 |
| 1.2 Constructivismo y aprendizaje significativo en el aula | 33 |
| 1.3 Sobre el desarrollo de la competencia lectora en el aula | 36 |
| 1.4 El papel docente y la motivación..... | 38 |
| CAPÍTULO 2 GÉNERO, EDUCACIÓN Y LEYES | 42 |
| 2.1 ¿Por qué insertar la perspectiva de género en las aulas? | 42 |
| 2.2 Leyes de género en la educación | 46 |
| 2.3 Incorporación de la mujer en el trabajo y los estudios | 50 |
| 2.4 Educación, cultura y género | 55 |
| CAPÍTULO 3 METODOLOGÍA Y PROPUESTA DIDÁCTICA..... | 61 |
| 3.1 Lenguaje y Comunicación en primero de secundaria: características | 61 |
| 3.2 <i>Cuentos de buenas noches para niñas rebeldes</i> como estrategia pedagógica..... | 64 |

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 3.2.1 ¿Por qué hemos elegido este libro para realizar nuestra propuesta didáctica? | 67 |
| 3.3 Descripción de la propuesta..... | 71 |
| 3.4 Propuesta didáctica: Mujeres en la historia | 74 |
| 3.4.1 Primera parte..... | 74 |
| 3.4.2 Segunda parte..... | 106 |
| CONCLUSIONES | 119 |
| BIBLIOGRAFÍA..... | 122 |

INTRODUCCIÓN

En los últimos años la perspectiva de género ha ocupado un lugar cada vez más relevante, y uno de los campos donde es imperativo implementar este tipo de estudios e investigaciones es en la educación. Al preguntarnos por qué es necesario incluir esta perspectiva en el ámbito escolar una de las primeras respuestas será encontrada en la violencia de género, misma que afecta a todas las personas, sin embargo, las mujeres, niñas y personas fuera de la cisnormatividad ¹están bajo un mayor riesgo. Este tipo de violencia se ve reflejada en obstáculos para ejercer derechos y libertades de forma plena, afectando la vida de las personas y el desarrollo de una sociedad inclusiva.

La inequidad y la exclusión por género se viven diariamente y desde edades tempranas. Veremos algunos datos que confirman lo anterior, empezando por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), que a través de los resultados de la Encuesta Nacional sobre Discriminación (ENADIS) realizada en 2017 indica que en la población de 18 años y más “hay algunas diferencias importantes entre mujeres y hombres, la brecha más significativa (arriba de 24 puntos), se encuentra cuando se habla de discriminación por sexo.” (INEGI *Una de cada 7*). Se indica también que, las entidades con los porcentajes más altos en este tipo de discriminación son: Puebla, Ciudad de México, Jalisco, Morelos, Campeche y Colima (INEGI *Una de cada 9*).

Los porcentajes de la población de estudio que declaró la negación de al menos un derecho fue, en el caso de mujeres de más de 18 años el 25.8% y en el caso de las y los adolescentes y jóvenes de 12 a 29 años el 15.7%. Sobre las situaciones de discriminación como exclusión, insultos, burlas, amenazas, etc. 22.8% de mujeres declaró haber experimentado al menos una de ellas en los

¹ La cisnormatividad hace referencia a la expectativa de que todas las personas son cisgénero, que es cuando el género de las personas se alinea con el sexo asignado al nacer (Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación 15).

últimos 5 años, al igual que el 26.3% de las y los adolescentes (INEGI *Una de cada 12*). “Al indagar cuál fue la causa por la que cada grupo de población considera que pudo haber vivido una de estas situaciones ... el 31.9% de las y los adolescentes declaran como causa su edad; y de la población femenina, 58.8% declaró que fue por su condición de mujer” (INEGI *Una de cada 13*). Esto nos muestra que ser joven es igualmente un factor de riesgo.

Ahora, sobre la percepción de respeto de derechos, se hizo la pregunta: “En su opinión, ¿cuánto se respetan en el país los derechos de ...?”, y las respuestas variaron de forma importante para cada grupo. En el caso de los derechos de las mujeres, 47.5% de las y los entrevistados dijeron que *poco o nada*, misma respuesta que para el 51.7% de las y los adolescentes y 41.5% para las niñas y niños (INEGI *Una de cada 13*).

Otro apartado relevante de este documento son las problemáticas principales de los grupos discriminados, siendo para las y los adolescentes 33.9% adicciones, 20.5% falta de oportunidades para seguir estudiando y 14.5% falta de empleo. En el caso de las mujeres 29.9% es la delincuencia e inseguridad, 23.9% la violencia hacia las mujeres y 13.0% la falta de oportunidades para encontrar empleo. (INEGI *Una de cada 19*). Recordemos que todos los datos anteriores están basados en los resultados de la ENADIS.

Por otro lado, en una recopilación de datos del Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES), la Dirección General de Epidemiología de la Secretaría de Salud capta información del año 2018 sobre casos diagnosticados con sospecha de violencia intrafamiliar, donde se encontró que la tasa de incidencia por cada cien mil habitantes de niñas entre 10 y 14 años es de 58.72%, mientras en los niños de la misma edad fue de 13.28%. En la población adolescente de 15 a 19 años, la tasa femenina se eleva a 240.73%, dato que, suponen, corresponde a violencia por parte de esposo, pareja, amigos o conocidos más que por padres. (INMUJERES 2)

La Secretaría de Educación Pública, en el año 2017, señaló que “más de una tercera parte de las mexicanas entre 15 y 29 años no estudia ni trabaja, comparado con tan solo uno de cada diez varones” (SEP 89). Explican que esto se debe a que muchas se convierten en madres jóvenes y deciden o se ven obligadas a abandonar sus estudios para dedicarse al trabajo del hogar, lo cual es una clara muestra de la inequidad en México.

Si miramos otros datos sobre violencia contra las mujeres y niñas, ONU MUJERES señala que a escala mundial 35% de las mujeres ha experimentado alguna vez violencia física o sexual, que cada día 137 mujeres son asesinadas por miembros de su propia familia, que menos del 40% de las mujeres que experimentan violencia buscan algún tipo de ayuda y quince millones de niñas y adolescentes de 15 a 19 años han experimentado relaciones sexuales forzadas. (ONU MUJERES *Hechos y cifras* par 7-8).

En el mismo texto se habla de la violencia de género en las escuelas, pues es un obstáculo muy importante para la escolarización universal y el derecho de las niñas a la educación. “A escala mundial, un tercio del cuerpo estudiantil de 11 a 15 años sufrió acoso escolar por parte de sus compañeras y compañeros ... [las niñas] tienen mayor riesgo de sufrir acoso psicológico y denuncian que se ríen de ellas con más frecuencia que de los niños por su rostro o su aspecto físico” (par 10).

En conjunto, estos datos nos permiten ver un panorama amplio en cuanto a la importancia de incorporar temas sobre igualdad de género en ámbitos cotidianos, como lo es la educación en edades formativas, así como de promover la autonomía de las niñas y adolescentes. Esto, además de ser un gran reto en la actualidad, me parece una invitación a actuar en torno a la búsqueda de un desarrollo equitativo y a encontrar herramientas que apoyen a las niñas y adolescentes para crecer libres de estereotipos y esquemas que no correspondan a sus necesidades y aspiraciones.

La desigualdad es percibida tanto por niñas como por niños desde muy temprana edad en escenarios como juegos, tareas del hogar, aspectos escolares, comunitarios e incluso en medios de comunicación. Se ven valores y comportamientos que crean una brecha entre ambos géneros y que definen características específicas para cada uno creando limitantes. ONU Mujeres estipula que en general hay un avance en el cumplimiento de ciertos derechos como la identidad, el alfabetismo o la abolición del matrimonio infantil (46). Pero tras la revisión de datos hecha anteriormente queda claro que aún hay un largo camino que recorrer en esta materia.

Dentro de este contexto cultural y educativo presentamos esta propuesta didáctica, en la cual se planteará una herramienta educativa que busca servir como un referente para reflexionar en torno a las desigualdades de género, autolimitación y la importancia de la reapropiación de espacios. Esto se llevará a cabo a través de la propuesta de una serie de actividades educativas donde se repasarán los contenidos del área de español para primer año de secundaria utilizando como material didáctico textos biográficos breves de mujeres que han tenido un papel importante a lo largo de la historia.

Planteamiento del problema

Las generaciones más jóvenes se enfrentan constantemente a diferentes desafíos impuestos por la sociedad. Es importante reflexionar sobre el tipo de educación que necesitan para superar tales pruebas. En este texto nos enfocamos en el hecho de que, históricamente, las mujeres han sido las más afectadas hablando en términos de género, y es debido a esta consideración que se plantea esta propuesta. Hablaremos de la representación femenina y, por cuestiones de limitación, en este apartado sólo expondremos tres niveles de representación: el lenguaje, los medios de comunicación y la educación, así como la relación que se establece entre ellos.

En cuanto al primer elemento a discutir, el lenguaje, retomaremos Claudia Guichard Bello que explica en el *Manual de comunicación NO sexista. Hacia un lenguaje incluyente* (2015) que el lenguaje expresa una compleja trama de dimensiones humanas, entre las cuales “se manifiestan las asimetrías, las desigualdades y las brechas entre los sexos” (9). En nuestra lengua tenemos el uso masculino como genérico, lo que contribuye a la exclusión de las mujeres. Es por eso que, desde la niñez, las mujeres nos acostumbramos a estar invisibilizadas en los discursos. Para aclarar mejor el tema, la autora enlista elementos importantes del español, una lengua que considera androcentrista:

El sexismo se observa en el uso diferenciado en los tratamientos, en los usos de cortesía, en la enorme cantidad de formas peyorativas que existen para nombrar a las mujeres, las designaciones asimétricas, los vacíos léxicos, las figuras retóricas, el orden de aparición de las palabras y en la referencia a las mujeres como categoría aparte, subordinada o dependiente en las ciencias, la historia y las artes, en las leyes y las religiones, en lo privado y lo público. (Guichard 9)

Explica que es importante que nuestra sociedad nombre tanto en femenino como en masculino para que todos sean visibilizados (postura a la que valdría la pena agregar lo no binario). Recordemos que el lenguaje es evolutivo y que conecta directamente con el imaginario simbólico, es un espejo desde el que podemos ver a las diferentes sociedades, en otras palabras “El lenguaje es el medio fundamental para la expresión del pensamiento ... A través del lenguaje nombramos, interpretamos y creamos.” (Guichard 34).

El problema es que, como señala la UNESCO en *Recomendaciones para un uso NO sexista del lenguaje* (1999) a pesar de que el papel de las mujeres ha pasado por grandes transformaciones “los mensajes que el lenguaje sigue transmitiendo sobre ellas refuerzan su papel tradicional y dan

una imagen de ellas relacionada con el sexo y no con sus capacidades y aptitudes, intrínsecas a todos los humanos.” (UNESCO *Recomendaciones para 2*).

Como mediadoras o mediadores de la educación es importante evitar las prácticas lingüísticas que históricamente han excluido a las mujeres, por el contrario, hay que hacer un esfuerzo por nombrarlas y representarlas. Debemos ver al lenguaje como un ente que se transforma para responder a las necesidades de sus hablantes. Con el lenguaje se construye, y es un importante puente para que las mujeres no se sientan ajenas a un mundo que sigue siendo mayoritariamente masculino.

El siguiente problema relacionado con el lenguaje, son los medios de comunicación, pues es común encontrar en ellos estereotipos o incluso imágenes discriminatorias, violentas o de difamación. Como partes educativas, debemos buscar y promover mensajes que hablen de diversidad y de las contribuciones que las mujeres hacen y han hecho a la sociedad, que no reproduzcan o normalicen prácticas como el machismo o la misoginia.

Las imágenes que vemos en los medios (siendo las redes sociales uno de los más importantes a considerar) son implantadas en nuestras mentes de forma discreta y permanecen por largos periodos sin siquiera darnos cuenta. Así, elementos como los estereotipos pasan inadvertidos y se nos imponen creando conductas y pensamientos. Como se señala en *Las mujeres y los medios de comunicación* (2005) de INMUJERES, “Los medios de comunicación de masas ... actualmente, son la fuente más importante en la formación de la imagen que tenemos sobre el mundo”. (2)

Cabe mencionar la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer, celebrada en Beijing en 1995 donde se marcó un importante punto de inflexión para la agenda mundial de la igualdad de género. Ahí se habló de diferentes temas como la mujer y la pobreza, la educación, la violencia, la

economía y también los medios de difusión. “La falta de sensibilidad de género en los medios es evidenciada por el fracaso en eliminar estereotipos basados en el género, mismos que pueden ser encontrados en organizaciones mediáticas públicas y locales, nacionales e internacionales”. (The United Nations Fourth World Conference on Women 235) ² Señalaron de igual forma que la necesidad de cambiar la proyección negativa y las imágenes degradantes de mujeres en los medios de comunicación. (236)

En la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer también señalan que acceder a las tecnologías de información debería fortalecer la habilidad de combatir retratos negativos de las mujeres y retar a las instancias de abuso de poder, es por eso que se necesita crear mecanismos de regulación para los medios (237). Algunos de sus objetivos estratégicos son promover la presentación de imágenes de mujeres no estereotípicas, establecer libertad de expresión y códigos de conducta que eviten los contenidos violentos, desarrollar una perspectiva de género y aumentar la participación de las mujeres en la toma decisiones de todos los niveles comunicativos (244).

Actualmente la producción de contenido más diverso y respetuoso, donde los referentes simbólicos de participación no son solo masculinos, está en aumento. De igual forma, vale la pena analizarlos para saber si configuran otras formas de violencia no evidentes. Para hacerlo hay diferentes medios, por ejemplo, podemos tomar como referencia algunos de los objetivos estratégicos de la UNESCO en *Indicadores de Género para Medios de Comunicación* (2014) como lo es la presencia equilibrada de mujeres y hombres, que reflejen la composición de la sociedad y las experiencias humanas, acciones, puntos de vista y preocupaciones en la cobertura de noticias y actualidades (UNESCO *Indicadores* 45), así como la representación justa de mujeres y hombres a través de la eliminación de los estereotipos (UNESCO *Indicadores* 46). Es importante que las y los

² Original en inglés. Traducción hecha por mí.

jóvenes tengan acceso a este tipo de contenido, de igual forma que a espacios donde puedan reflexionar y discutir.

En tercer lugar, hablaremos del entorno educativo debido a que es un espacio de formación de suma importancia para todas las personas, así que es fundamental corregir desde ahí cualquier tipo de injusticia, discriminación o desigualdad. Paradójicamente, también es uno de los espacios donde la violencia se desarrolla con facilidad. La violencia de género en la educación empieza desde el momento en que hay una imagen masculina o femenina basada en roles estereotipados y puede extenderse a ámbitos muy variados y no siempre visibles.

Podemos retomar instancias como el Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer (CEDAW), que en su texto titulado *Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer* esboza 30 artículos que los gobiernos deben llevar a cabo. El artículo número 10 habla de asegurar los derechos en la esfera de la educación y asegurar condiciones de igualdad. En resumen, se piden las mismas condiciones de orientación en materia de capacitación profesional, acceso a los mismos programas de estudio, eliminación de todo concepto estereotipado de los papeles masculino y femenino, las mismas oportunidades para obtención de becas, para el acceso a los programas de educación permanente, la reducción de la tasa de abandono femenino de los estudios, mismas oportunidades para participar en el deporte y acceso al material informativo específico que contribuya a asegurar la salud y el bienestar, incluyendo asesoramiento sobre planificación familiar (CEDAW 5).

Actualmente en México crece la conciencia en torno al tema, de hecho, en la Ley General de Educación se menciona en el artículo 16, fracción VI, que la educación “Será equitativa, al favorecer el pleno ejercicio del derecho a la educación de todas las personas, para lo cual combatirá las desigualdades socioeconómicas, regionales, de capacidades y género...”. (9), además de que se

especifica en el artículo 29 que “Los planes y programas tendrán perspectiva de género” (13). (Es importante mencionar que sobre este tema encontraremos un capítulo más adelante donde se profundizará sobre las normas legales en materia de educación e igualdad).

Para poder cumplir con estas normas es necesario que toda persona que participe activamente en la educación tenga las herramientas didácticas y metodológicas necesarias para alcanzar la igualdad en las aulas, así como para romper estigmas en torno al género. Modificar patrones socioculturales de conducta tanto en hombres como en mujeres incluye pensar en el diseño de programas de educación y si es necesario modificarlos (tanto en el ámbito formal como en el informal), por ejemplo, en la cuestión de representación femenina. Debemos preguntarnos qué modelos se están transmitiendo en los libros de texto, qué porcentaje de mujeres aparecen en ellos, cómo se enseña la historia de las mujeres, etc.

Como se mencionó previamente, la forma en que se representa cada género creará condiciones culturales que determinarán roles, tareas y expectativas personales. Va a delinear un futuro diferente para cada género, pues tanto en el lenguaje, los medios y la educación se contiene una preparación en valores, prácticas y habilidades diferentes para cada sexo. A raíz de estas problemáticas, nace esta propuesta didáctica donde a través de un taller perteneciente a la materia de Lengua Materna (Español) se revisarán biografías y autobiografías de mujeres a lo largo de la historia en diferentes formatos, estas actividades estarán relacionadas con los contenidos abarcados en el programa de estudio de la materia.

Justificación

Hablar de mujeres es “una nueva veta historiográfica, que fue impulsada por el feminismo desde mediados del siglo pasado”. (Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de

México INEHRM 11) Resulta imperativo que en el ámbito educativo esta visión no se quede atrás.

Michelle Perrot dice:

La historia de las mujeres cambió. En sus objetivos de estudio, en sus puntos de vista. Empezó por una historia del cuerpo y de los roles privados para llegar a una historia de las mujeres en el espacio público de la ciudad, del trabajo, de la política, de la guerra, de la creación. Empezó por una historia de las mujeres víctimas para llegar a una historia de las mujeres activas, en las múltiples interacciones que originan los cambios ... Expandió sus perspectivas espaciales, religiosas y culturales (Perrot 16-17).

Hay muchas áreas de estudio que a lo largo de la historia han sido consideradas masculinas, por ejemplo, la ciencia, las matemáticas y la tecnología. Sin embargo, cabe retomar a Margaret Alic en *El legado de Hipatia, Historia de las mujeres en la ciencia desde la Antigüedad hasta finales del siglo xix*, (1991) donde explica que “[La ciencia] Es la historia de millares de personas que contribuyeron al conocimiento y a las teorías que constituían la ciencia de su época, haciendo posibles los “grandes saltos”. Muchas de esas personas fueron mujeres. Y, sin embargo, su historia sigue siendo virtualmente desconocida”. (Alic 13)

La realidad es que, como Perrot lo explica, en el pasado los discursos sobre mujeres abundan en imágenes literarias o plásticas, sin embargo, la mayoría de las veces son obras hechas por hombres. Esto significa que, de forma general, no sabe qué pensaban de ellas las propias mujeres, cómo las percibían (Perrot 27), el registro del punto de vista femenino es muy limitado. Teresa de Lauretis lo explica en una sola frase: “Las mujeres no han escrito su propia historia” (de Lauretis 16).

Al ver esta situación podemos darnos de cuenta de por qué es importante que las y los jóvenes conozcan quiénes fueron las mujeres importantes en la historia de humanidad, y al mismo tiempo contribuir a que las niñas y adolescentes no se sientan ajenas en espacios que son mayoritariamente masculinos. Así, se busca que todos en conjunto reconozcan las desigualdades sociales existentes ahora y en el pasado.

Además, con las recientes integraciones de temas concernientes al género en las leyes educativas y planes de estudio de nuestro país (de las cuales hablaré en un capítulo más adelante) también se crea la necesidad de tener materiales didácticos sobre el tema y que sean adecuados según cada nivel escolar. En este trabajo se planea hacer un taller extraescolar, sin embargo, se contempla que las actividades sean adaptables según las necesidades de cada docente o guía de la educación.

Es importante que las personas jóvenes conozcan el arduo trabajo que le tomó a las mujeres del pasado ocuparse en actividades no comunes para su género, o que salieran de los esquemas dictados. Muchas de ellas no fueron documentadas debido a que, como señala Michelle Perrot, “se las ve poco, se habla poco de ellas ... Las mujeres dejan pocas huellas directas, escritas o materiales”, (19) (cabe señalar que sí existen, pero hace falta rastrear más), esto sucedió también por parte de las propias mujeres “Hay incluso un pudor femenino que se extiende a la memoria. Una desvalorización de las mujeres por ellas mismas. Un silencio consustancial a la noción de honor”. (Perrot 19)

Lo cierto es que en muchas situaciones “Su presencia suele estar tachada, sus huellas borradas, sus archivos destruidos” (Perrot 25), por fortuna esto ya no es una regla y hay muchos trabajos que buscan rescatar las historias de la mujer, darlas a conocer y otorgar el crédito merecido. Reconocer su arduo trabajo, inteligencia, creatividad y decisión parece casi una deuda histórica.

De ahí la necesidad de crear actividades escolares que nos lleven por un camino de redescubrimiento tomando en cuenta la diversidad.

Y por supuesto, hay que mencionar la importancia de crear ambientes educativos que concuerden con las necesidades actuales en cuanto a género, espacios de respeto y conocimiento, donde se eviten las dicotomías, se resignifique lo que es ser niña, adolescente o mujer, y se generen tanto discusiones como reflexiones en torno a la violencia de género y sus graves consecuencias.

Objetivo general

Crear una propuesta didáctica para primer año de secundaria en la materia de Lengua Materna, Español donde se repasen los contenidos del programa de estudios mientras se aprende sobre mujeres en la historia con la ayuda de las biografías breves de *Cuentos de buenas noches para niñas rebeldes, 100 historias de mujeres extraordinarias* (2017).

Objetivos específicos

- Identificar algunas de las aportaciones que las mujeres han realizado en diferentes campos de conocimiento y concientizar sobre su importancia.
- Organizar actividades que cuestionen los roles de género y estereotipos sociales que se construyen en torno al sexo.
- Diseñar actividades que favorezcan la capacidad de análisis en las y los participantes mientras se revisan los aprendizajes esperados en ese periodo escolar.

Preguntas de investigación

- ¿Cuál es la vinculación entre la educación y el género?
- ¿Por qué incluir temas concernientes al género en el ámbito educativo?

- ¿Cómo hacer uso de los recursos literarios y didácticos para hablar de las mujeres en la historia?
- ¿Cuál es la relevancia de hablar de este tema para las personas en este rango de edad (11-13 años)?
- ¿Cómo desarrollar el sentido crítico y reflexivo?

Marco teórico

Esta propuesta está realizada a través de tres pilares: el constructivismo, el aprendizaje significativo y la perspectiva de género. A continuación, haremos una breve y general revisión de estos tres temas para poder entender su incorporación en esta estrategia pedagógica.

Constructivismo

Para hablar sobre el constructivismo nos enfocaremos en Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández en *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (2002), texto en que revisan diferentes elementos conceptuales y estrategias pedagógicas aplicables en el aula. Específicamente el capítulo titulado “Constructivismo y aprendizaje significativo”, donde realizan una revisión de la perspectiva constructivista en el aprendizaje escolar y hablan de “la labor de (Re) construcción significativa que debe hacer el aprendiz de los contenidos o saberes” (60), postulan que “la finalidad de los procesos de intervención educativa es enseñar a pensar y actuar sobre contenidos significativos y contextualizados.” (60).

Para comenzar, el constructivismo es un enfoque que se encuentra en múltiples tendencias de investigación educativas y psicológicas. Señalan que “Hoy en día no basta con hablar del ‘constructivismo’ en singular ... nos enfrentamos a una diversidad de posturas que pueden caracterizarse genéricamente como constructivistas, desde las cuales se indaga e interviene no sólo

en el ámbito educativo, sino también en la epistemología, la psicología del desarrollo y la clínica, o en diversas disciplinas sociales.” (25) De esta forma, estipulan desde etapas tempranas del texto lo variado y multifacético que puede ser el constructivismo.

Hay diferentes artículos que hablan de una línea histórica del tema, por ejemplo, en “Constructivismo, orígenes y perspectivas” se plantea que el pensamiento constructivista no ha sido generado en un solo acto y que cuenta con antecedentes que parten desde la Antigua Grecia con los filósofos presocráticos y los sofistas (Valera Araya et al. 78-79), que, en resumen, “muestran intentos sostenidos de romper la hegemonía del ser ... con el fin de asignar preponderancia a la diversidad, a lo cambiante, a las construcciones particulares, a las verdades construidas ... al esfuerzo de análisis, de crítica y de refutación” (Valera Araya et al. 80). En la línea temporal, sigue Descartes, “considerado por algunos como el iniciador de las corrientes constructivistas modernas” (Valera Araya et al. 80), luego Galileo y Kant.

Algunas de las corrientes que apelan por los procesos en la construcción del conocimiento son “el enfoque psicogenético piagetiano, la teoría de los esquemas cognitivos, la teoría ausubeliana de la asimilación y el aprendizaje significativo, la psicología sociocultural vigoskiana, así como algunas teorías instruccionales, entre otras” (Díaz y Hernández 28). De manera general, la diferencia entre estas corrientes va desde el funcionamiento de la mente, el carácter social o individual y la relación entre el sujeto y el mundo.

Por otro lado, Díaz Barriga y Hernández intentan dar una mirada más unificada del constructivismo. Hablan de sus orígenes en la corriente epistemológica, la cual concibe una propuesta del análisis del conocimiento. “Jean Piaget ... propuso que el conocimiento es el resultado de la interacción entre el sujeto y la realidad en la que se desenvuelve. El individuo al actuar sobre la realidad va construyendo las propiedades de ésta, al mismo tiempo que estructura

su propia mente” (Valera Araya et al. 83). “El conocimiento acerca de esta [la realidad] debe ser construido por el sujeto” (Valera Araya et al. 84).

Entonces, la corriente epistemológica del constructivismo está “preocupada por discernir los problemas de la formación del conocimiento en el ser humano” (Díaz y Hernández 25). Díaz Barriga y Hernández explican que en autores como Kant, Marx o Darwin hay elementos del constructivismo y que al igual que con exponentes actuales:

existe la convicción de que los humanos son producto de su capacidad para adquirir conocimientos y para reflexionar sobre sí mismos, lo que les ha permitido anticipar, explicar y controlar propositivamente la naturaleza, y construir la cultura. Destaca la convicción de que el conocimiento se construye activamente por sujetos cognoscentes, no se recibe pasivamente del ambiente. (Díaz y Hernández 25)

Los autores, señalan que, aunque en la educación se relaciona al constructivismo con la psicología genética de Jean Piaget, llamada también *teoría emblemática*, “hay que reconocer que el trabajo de la escuela ginebrina es una teoría principalmente epistemológica, no educativa, cuyo foco de atención es dar respuesta a la siguiente pregunta planteada por el propio Piaget: ¿Cómo se pasa de un estado de menor conocimiento a otro de mayor conocimiento?” (Díaz y Hernández 29).

Así, aunque Piaget no tenía como objetivo que su enfoque tuviera implicaciones educativas, era inevitable el impacto de su pensamiento en la educación, y como mencionan Díaz y Hernández, esto se ve reflejado en los objetivos, en los y las alumnas como aprendices activos y autónomos, en el papel no autoritario de las y los docentes, etc. (Díaz y Hernández 29). Conviene recordar que para Piaget “el mecanismo básico de adquisición de conocimientos consiste en un proceso en el que las nuevas informaciones se incorporan a los esquemas o estructuras preexistentes en la mente

de las personas, que se modifican y reorganizan según un mecanismo de asimilación y acomodación facilitado por la actividad del alumno” (Macedo y Nieda 40).

A grandes rasgos, el constructivismo rechaza que el alumnado sea únicamente receptor o reproductor de los saberes, así como la idea de que el aprendizaje es la acumulación de conocimientos específicos. Es decir, se plantea un proceso dinámico donde la información es descifrada e interpretada para posteriormente construir el conocimiento progresivamente. Se trata de “conjuntar el cómo y el qué de la enseñanza, la idea central se resume en la siguiente frase: ‘Enseñar a pensar y actuar sobre contenidos significativos y contextualizados’”. (Díaz y Hernández 30)

De acuerdo con Coll la concepción constructivista se organiza en torno a tres ideas fundamentales: La primera es que el alumnado es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje, la segunda es que la actividad mental constructiva del alumnado se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración y por último que la función del docente es engarzar los procesos de construcción del alumnado con el saber colectivo culturalmente organizado (ctd en Díaz y Hernández 30-32).

Este enfoque al mismo tiempo rompe con esquemas tradicionales como la enseñanza conductista, donde se usa un sistema de recompensas y castigos sin importar las intenciones, pensamientos o diferencias entre estudiantes, al igual que hay una ruptura con la idea de que la educación es una simple transmisión y acumulación de conocimiento. El constructivismo supera el modelo pedagógico tradicional, en donde, como dice Rosa María Torres “Todo (o casi todo) apunta en dirección contraria a los requerimientos de un aprendizaje efectivo” (Torres 53), por ejemplo:

el énfasis sobre la aprehensión de la forma y la estructura que sobre el contenido; el rol del maestro como representante del contenido frente a la exclusión sistemática del

conocimiento y la experiencia de los alumnos, así como de toda posibilidad de elaboración propia del conocimiento; el peso que tienen una serie de estrategias (adivinar, repetir, copiar, responder con términos fijos, responder en una secuencia determinada, seguir las pistas del maestro, etc.) en el simulacro del aprendizaje; la relación de exterioridad respecto del conocimiento que prima en la escuela; el “pensar” o “razonar” reducido a la mecanización de fórmulas, ejercitaciones y estructuras abstractas, independientemente de su comprensión; la indiferenciación entre enseñar y aprender, dando por sentado que lo que se enseña se aprende (Torres 25).

Aprendizaje significativo

David Ausubel acuñó el término de aprendizaje significativo para diferenciarlo del conocimiento repetitivo o memorístico. Díaz y Hernández explican que “Ausubel, como otros teóricos cognoscitivistas, postula que el aprendizaje implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognitiva. Podríamos clasificar su postura como constructivista ... e interaccionista.” (35)

En resumen, “el aprendizaje significativo es aquel que conduce a la creación de estructuras de conocimiento mediante la relación sustantiva entre la nueva información y las ideas previas de los estudiantes” (Díaz y Hernández 39). “Para David Ausubel (1976) el conocimiento y experiencias previas de los estudiantes son las piezas clave de la conducción de la enseñanza” (40). De igual forma, para el autor, “el aprendizaje significativo es el mecanismo humano, por excelencia, para adquirir y almacenar la inmensa cantidad de ideas e informaciones representadas en cualquier campo de conocimiento”. (ctd por Moreira 2)

Marco Antonio Moreira dice en el artículo “Aprendizaje significativo: concepto subyacente” que la *no-arbitrariedad* y la *sustantividad* son las características básicas de este aprendizaje, la primera quiere decir que el material potencialmente significativo se relaciona de manera no-arbitraria con el conocimiento ya existente en la estructura cognitiva del aprendiz, mientras la segunda significa que lo que se incorpora a la estructura cognitiva es la *sustancia* del nuevo conocimiento. (2)

Así, estipula que la esencia del aprendizaje significativo consiste en “la relación no-arbitraria y sustantiva de ideas simbólicamente expresadas ... con algún concepto o proposición que le es significativo y adecuado para interactuar con la nueva información. En esta interacción es también, en la que el conocimiento previo se modifica por la adquisición de nuevos significados” (Moreira 2). De igual forma, importa la disposición (motivación y actitud) así como la naturaleza de los materiales o contenidos de aprendizaje (Díaz y Hernández 41). En síntesis y relacionado con lo anterior, Díaz y Hernández señalan que “Para David Ausubel (1976) el conocimiento y experiencias previas de los estudiantes son las piezas clave de la conducción de la enseñanza” (40).

Díaz y Hernández se plantean la pregunta “¿qué procesos y estructuras entran en juego para lograr un aprendizaje significativo?” (39) y recuerdan que, según Ausubel, “se dan cambios importantes en nuestra estructura de conocimientos como resultado de la asimilación de la nueva información; pero ello sólo es posible si existen ciertas condiciones favorables” (39). Para entenderlo mejor hablan de la estructura cognitiva, la cual está integrada por esquemas de conocimiento, los cuales son abstracciones o generalizaciones que se organizan jerárquicamente. (39)

Esto quiere decir que procesamos la información que es menos inclusiva (hechos y proposiciones subordinados) de manera que llegue a ser subsumida o integrada por las ideas más

inclusivas (denominadas conceptos y proposiciones supraordinadas) (Díaz y Hernández 39), “Así, en algunas ocasiones aprendemos contenidos que tienen que ser integrados en esquemas más generales y abstractos; en otras, se aprenden precisamente conceptos integrados que aglutinan o subsumen cuestiones que ya conocemos (Díaz y Hernández 39).

Entender esta integración de conocimientos relacionada a la experiencia propia es importante, pues demuestra que el conocimiento es mutable y que la variable más importante en el aprendizaje es lo que el alumnado ya conoce. Además, en la teoría de Ausubel, se toman en cuenta factores diferentes como la motivación o la importancia de planificar de acuerdo con la estructura cognoscitiva. Por tanto, el aprendizaje significativo se da cuando la nueva información se enlaza a los conceptos (también llamados integradores) que existen previamente en la estructura cognoscitiva del que aprende.

“Podemos decir que la construcción del conocimiento escolar es en realidad un proceso de elaboración, en el sentido de que el alumno selecciona, organiza y transforma la información que recibe de muy diversas fuentes, estableciendo relaciones entre dicha información y sus ideas o conocimientos previos” (Hernández y Díaz 32). Debido a esto, la estructura de la enseñanza debe ser clara y bien organizada, así, los significados tenderán a ser retenidos y comprendidos, lo cual es el mayor objetivo de la actividad de aprendizaje.

“En todo caso, es evidente que el aprendizaje significativo es más importante y deseable que el repetitivo en lo que se refiere a situaciones académicas, ya que el primero posibilita la adquisición de grandes cuerpos de conocimiento integrados, coherentes, estables, que tienen sentido para los alumnos” (Díaz y Hernández 39). Con esta perspectiva queda claro que la enseñanza no puede centrarse en la recepción y repetición de información, se requiere crear experiencias de aprendizaje significativas.

Perspectiva y estudios de género

Para hablar de género empezaremos por definirlo y por entenderlo como categoría analítica, para realizar esto nos enfocaremos en las definiciones de Joan Scott (1996), Teresa de Lauretis (2000) y Yuliuva Hernández (2006).

En el artículo “Acerca del género como categoría analítica”, Yuliuva Hernández explica un poco de la historia del concepto *género*. Surge en la década del sesenta del siglo XX en el ámbito de la psicología médica para hablar de “algo fuera del sexo biológico que determinaba la identidad y el comportamiento.” (1). Dice que fue Robert Stoller en 1964 quien supuso que son las asignaciones socioculturales a los hombres y las mujeres, así como los ritos, costumbres y la experiencia personal los elementos que determinan la identidad y el comportamiento femenino y masculino, y no el sexo biológico (1).

A partir de este descubrimiento Stoller y Money propusieron una distinción entre *sexo* y *género*, “en los cuales sexo se refiere a los rasgos fisiológicos y biológicos del ser macho o hembra, y el género, a la construcción social de esas diferencias sexuales” (Hernández 1). Años más tarde, este hecho se incorpora a lo que solían llamar ‘Estudios de la Mujer’ durante los años setenta, y desembocó posteriormente en los Estudios de Género durante la década de los ochenta del siglo XX (Hernández 1).

Los Estudios de la Mujer quedaron rezagados debido a que tendían a “universalizar y esencializar el ‘sujeto mujer’, reproduciendo consecuentemente los mismos errores que habían criticado ... en los que las mujeres se hallaban ausentes como sujeto u objeto” (Hernández 2). Yuliuva Hernández sigue a Sonia Montecino cuando sostiene que con el concepto de género en los análisis sociales “hace emerger la gran *variedad de elementos que configuran la identidad del*

sujeto toda vez que el género será experimentado y definido personalmente de acuerdo con otras pertenencias como la etnia, la raza, la clase, la edad, entre otras.” (Hernández 2).

Ahora, adentrándonos en la definición de género retomaremos primero a Joan Scott en “El género: una categoría útil para el análisis histórico”, quien dice que “el género pasa a ser una forma de denotar las ‘construcciones culturales’, la creación totalmente social de ideas sobre los roles apropiados para mujeres y hombres ... Género es, según esta definición, una categoría social impuesta sobre un cuerpo sexuado”. (Scott 7)

Posteriormente ahonda en su definición de género, la cual está formada por dos partes y varias subpartes interrelacionadas entre sí. Estas dos proposiciones son: “el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y el género es una forma primaria de relaciones de poder” (Scott 23).

En cuanto a los elementos interrelacionados menciona primero a los símbolos culturalmente disponibles que evocan representaciones como Eva y María, segundo los conceptos normativos que manifiestan las interpretaciones de los significados de los símbolos (doctrinas religiosas, educativas, científicas, legales, políticas) (Scott 23), tercero son las nociones políticas y referencias a las instituciones y organizaciones sociales, no solo de parentesco sino también de trabajo, educación y política (Scott 24); por último está la identidad subjetiva, una transformación de la sexualidad biológica de los individuos a medida que son aculturados. (Scott 25)

Por su parte, Teresa de Lauretis hace una lista extensa donde explica diferentes características del género y da su definición de la palabra. Comienza diciendo “El género es (una) representación, lo que no significa que no tenga implicaciones concretas o reales, tanto sociales como subjetivas, en la vida material de los individuos” (de Lauretis 36), dando a entender que a

pesar de que no es algo tangible tiene múltiples repercusiones en la vida de las personas. También señala que “la construcción del género continúa en la actualidad, tan diligentemente como en épocas pasadas” (de Lauretis 36).

De Lauretis revisa el diccionario y señala que el término *gender* es la representación de una relación de pertenencia a una clase, a un grupo o categoría, “de esta manera el género asigna a una entidad, digamos un individuo, una posición en el seno de una clase, y por tanto también una posición respecto a otras clases preconstituidas” (de Lauretis 37). De esta forma explica (reforzando lo que se mencionó anteriormente) que el género no es sexo, sino la representación de cada individuo en términos sociales fundada en la concepción de dos sexos biológicos. (de Lauretis 38)

Continúa con el hecho de que las concepciones culturales de masculino y femenino en las que se colocan a los seres humanos

constituyen un sistema de género dentro de cada cultura, un sistema de sentido o simbólico, que asocia el sexo a contenidos culturales según valores y jerarquías sociales. ... todos los sistemas de género en las diversas culturas (si bien con modalidades distintas) se consideran ‘sistemáticamente unidas a la organización de la desigualdad social’ (de Lauretis 38).

En resumen, para de Lauretis, “el sistema sexo/género ... es un sistema de representación que confiere significado (identidad, valor, prestigio, posición en el sistema de parentesco, estatus en la jerarquía social, etc.) a los individuos de una sociedad dada.” (de Lauretis 39), y justo a eso se refiere cuando menciona que, aunque no tiene implicaciones concretas o reales tiene un gran peso en la vida de las personas, siendo entonces su función “constituir individuos concretos en cuanto hombres y mujeres” (de Lauretis 39).

Regresando a Yuliuva Hernández, “el concepto de género emergió para designar todo aquello que es contribuido por las sociedades para estructurar, ordenar, las relaciones sociales entre mujeres y hombres.” (Hernández 3) Explica que esta relación está basada en la diferencia sexual, y las relaciones de poder estructuradas suelen traer consigo el dominio masculino (Hernández 3). Ahora que contamos con tres conceptos de género, pasemos a ver sus implicaciones y su peso como categoría de estudio.

La relevancia de utilizar el género como una categoría analítica recae en el hecho de que “significa ‘desnaturalizar las esencialidades’ atribuidas a las personas en función de su sexo” (Hernández 3). Es importante mencionar lo que Yuliuva Hernández señala sobre la distinción entre lo biológico y el género: “A través de esta distinción no se niega la existencia de diferencias sexuales ... sino que lo que propugna la teoría de los géneros es que esta diferencia no marque de forma definitiva la vida humana” (Hernández 4).

Por otro lado, explica que una de las principales fortalezas de esta categoría de estudio es que puede contener un conjunto de dimensiones lo cual brinda un análisis integrador de la realidad social de las mujeres y hombres, menciona la categoría biológica, económica, psicológica, social y política (Hernández 5), desde estas perspectivas se entiende que “lo que define al género es la acción simbólica colectiva” (Hernández 8).

¿Por qué relacionar a la categoría analítica del género con la educación? Desde la perspectiva de las tres autoras revisadas en esta sección, Hernández habla de “conocer y desentrañar aquellos mecanismos a través de los cuales nos han construido en un orden desigual” (Hernández 9), De Lauretis dice que “este conjunto de relaciones penetra toda la existencia social ... entonces el género es verdaderamente una forma de ideología (de Lauretis 42) y por último, Scott concluye su texto diciendo que la investigación en este tema “alumbrará una historia que

proporcionará nuevas perspectivas a viejos problemas ... redefinirá los viejos problemas en términos nuevos, ... hará visibles a las mujeres como participantes activos y creará una distancia analítica entre el lenguaje del pasado y nuestra propia terminología.” (Scott 36).

En conclusión, los tres conceptos que hemos explicado en este apartado han sido las bases para crear la propuesta didáctica presentada en este texto, esto gracias a la forma en que pueden relacionarse entre sí. El constructivismo puede contribuir a la incorporación de la perspectiva de género en la educación al motivar a los y las estudiantes a participar de forma activa en su propio aprendizaje, así como a reflexionar y pensar críticamente. Al involucrarse en actividades y experiencias significativas, podrán comprender y retener la información de forma más efectiva.

La serie de actividades que propondremos gira en torno a dos ejes, el primero es cumplir con los aprendizajes esperados en la materia de Lengua Materna, Español, para primero de secundaria, el segundo es aprender sobre mujeres en la historia. Así, hemos construido esta propuesta como un espacio para reflexionar en torno a actitudes, costumbres, ideologías y valores correspondientes al género tomando en cuenta la importancia del aprendizaje constructivo y significativo.

CAPITULO 1 CONSTRUCTIVISMO Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN LA COMPETENCIA LECTORA

En este primer capítulo hablaremos sobre el proceso de lectura y sus implicaciones, así como de la importancia del desarrollo de la competencia lectora. Posteriormente nos enfocaremos en el constructivismo y el aprendizaje significativo dentro de este mismo ámbito. Terminaremos esta sección discutiendo el papel docente en este proceso.

1.1 Competencia lectora

Antes de introducirnos a la competencia lectora y su proceso hay que preguntarnos ¿Qué es la lectura? Luis Bernal en *La literatura y la competencia lectora* (2011) dice que “Es la acción de descifrar los símbolos de un mensaje; comprender sus significados; relacionarlos con significados conocidos, apropiarse algún elemento nuevo y desarrollar mediante este proceso la creatividad” (Bernal 6). Cada una de estas acciones representa una etapa en el proceso.

En primer lugar, la acción de descifrar los símbolos de un mensaje implica un esfuerzo, por lo que el autor señala la importancia de que este trabajo se realice de una forma lúdica, interesante y placentera (Bernal 6). Sobre la segunda parte, comprender los significados del mensaje, dice que “permite al lector interpretar, entender, asimilar, internalizar el mensaje escrito” (7) para después relacionar esos significados con otros ya conocidos. Finalmente, está la acción de apropiarse algún elemento nuevo, “La bondad fundamental de la lectura ... es que cada texto le dé la posibilidad de integrar a su bagaje cultural nuevos elementos de conocimiento, de análisis, de comparación, de esclarecimiento de hechos y realidades” (Bernal 8). En conjunto, esto nos lleva a desarrollar la creatividad.

En el desarrollo del proceso de lectura participan diferentes entidades, cada una juega un papel diferente. Bernal menciona que se trata de la familia, la escuela y la sociedad (4). Explica que, entre ellas, la escuela tiene la mayor responsabilidad en este proceso “pues se trata de un medio convencional e importante de la sociedad contemporánea para adquirir los conocimientos y la cultura necesarios para todo tipo de desarrollo personal y colectivo”. (Bernal 3-4) Es por eso que a lo largo de este capítulo indagaremos sobre la importancia de la competencia lectora y la literatura en el aula.

Continuando con Bernal, señala que la literatura “le permite al menor o al adolescente conocer el idioma e introducirse plazeramente en el universo de la palabra y del lenguaje, elementos fundamentales de comunicación entre los seres humanos” (Bernal 38). Por otro lado, Beatriz Actis, escritora y especialista en promoción y enseñanza de la lectura, dice en *Las aulas de literatura y de la teoría a los textos* (2013) que “leer es componer de otra forma, deshacerlo y rehacerlo, desordenarlo para rastrear sentidos; escribir sobre esa otra escritura, interceptarla o sobreponerse a ella, agregarse a ella o plantearle una discusión”. (Actis 15)

Para Actis “No se trata sólo de promover la lectura, sino de formar lectores” (14), lo que se puede lograr través de la construcción de un ámbito de reflexión y práctica para el desarrollo de las competencias lectoras y escritoras, del análisis de los procesos que intervienen en la comprensión lectora, de las estrategias y actividades que favorezcan la práctica y del desarrollo de competencias para el análisis del discurso literario. (Actis 11) Todas estas actividades son complejas y deben atenderse buscando ser algo agradable para las y los alumnos.

Vemos dos formas diferentes de explicar el proceso de lectura que al mismo tiempo se complementan entre sí. Primero tenemos a Bernal quien se enfoca principalmente en la adquisición de habilidades comunicativas y de lenguaje, mientras Beatriz Actis profundiza en la comprensión

de los textos, así como el trabajo de análisis y reflexión que llevan a la competencia lectora. Una tercera mirada que podemos adjuntar a la explicación de este proceso es la de Ricardo Barberis quien habla de que el análisis y la interpretación son actividades complejas, producto de una reflexión en torno a un hecho literario (Barberis 93) y se enfoca en cómo nuestras vivencias, conocimientos y lecturas previas son importantes:

Siempre leemos desde algún lugar o la experiencia de lectura admite el reenvío a algún marco de reflexión. Cada mirada que realiza el lector ha sido promovida por el propio texto que está leyendo. Y cada una de ellas fue condicionada por hábitos o modos de abordaje literario (quizás imposibles de rastrear) que la precedieron y que permitieron generar el *horizonte de expectativas* (dicho en términos de Jauss) o la *enciclopedia* (en términos de Eco) de este lector (Barberis 102-103).

Adentrándonos un poco más en Ricardo Barberis, el autor dice que los textos están en constante movimiento para el lector. “El texto literario no es el recipiente de un sentido único. La lectura es un acto de producción y no de ‘descubrimiento’ de un mensaje oculto o de inferencia automática e improbable de datos biográficos.” (Barberis 119) Cabe señalar que aquí se acerca más al enfoque de construcción y reconstrucción de Beatriz Actis. El autor continúa diciendo que “Los textos literarios son unidades dinámicas y el proceso de lectura es una intervención activa, productiva y conjetural del lector” (Barberis 119). Por lo tanto, deduce que “La tarea de la lectura es la producción de sentidos. Sentidos personales, provisorios, conjeturales, aproximados, polémicos ... es una operación creadora del lector”. (Barberis 121)

Para Barberis, realizar el análisis de una obra implica explicar uno o algunos elementos constitutivos para dar cuenta del modo particular en que se presentan, enfatiza en que no se debe hacer explícita la subjetividad del autor, se debe procurar cierto grado de “objetividad” (107)

debido a que “El sentido de la obra no es el resultado de una pesquisa tras la huella del autor como garantía de sentido único, sino una construcción del lector en su interacción con ella dentro de determinados límites.” (118). Según el autor, en pocas palabras, la interpretación de una obra consiste en construir una lectura argumentada desde una perspectiva personal, (Barberis 221) y no es correcta o incorrecta, simplemente es válida de acuerdo con su desarrollo argumentativo. (Barberis 122)

De igual forma, el autor rechaza la premisa de un significado definitivo debido a su idea de construcción de sentidos personales en diálogo con otros significados. “Todo signo remite a otro que su vez remite al siguiente, etc.” (Barberis 123) Así, podemos entender que “la interpretación es, la construcción de un sentido provisional del texto desde la perspectiva de un lector particular” (Barberis 123), y explica que para interpretar hace falta tener una hipótesis de lectura o una línea de interpretación.

Barberis le llama *hipótesis de lectura* al significado personal que el lector construye del texto, puede ser una afirmación o una interrogante que requiere ser indagada y confirmada (Barberis 125). De dónde surge esta hipótesis

siempre dependerá de cada lector, de su interacción con el texto, de lo que éste le provoque y, sobre todo, de la *enciclopedia* del lector, es decir el universo de textos que constituyen sus competencias y motivaciones, su conocimiento del mundo y de los infinitos textos de la cultura (Barberis 126).

Recordemos que el texto no tendrá un sentido único, ya que es un espacio productivo donde la persona lectora tiene un papel activo.

Por último, en cuanto al proceso de lectura, retomaremos a Pedro Cerrillo en *El lector literario* (2016) donde habla de igual forma sobre la importancia de las experiencias individuales y sociales del lector, dice “las personas se convierten en lectores cuando son capaces de explorar y descifrar un texto escrito asociándolo a las experiencias y vivencias propias.” (Cedillo 10). El autor hace énfasis en la función socializadora de la literatura porque permite que los lectores conozcan cómo eran o son otras sociedades y personas. Él escribe:

la literatura, como conjunto de historias, poemas, tradiciones, dramas, reflexiones, tragedias, pensamientos, relatos, comedias o leyendas, hace posible la representación de nuestra identidad cultural a través del tiempo, registrando -además- la interpretación que la sociedad ha hecho del mundo, permitiéndonos conocer los progresos, los sueños, los sufrimientos, las emociones o los gustos de las personas en las diferentes épocas. (Cedillo 14)

Para él, la lectura es la escritura de otro, por lo que tiene el poder de transportarnos a algún lugar probablemente desconocido (Cedillo 24), por lo tanto, la literatura cobra su sentido cuando “somos conscientes de que es la depositaria de las vidas, los pensamientos, las emociones y los sueños de las personas, sin diferencias de razas, culturas, lenguas o ideologías” (Cedillo 25).

También toca el tema de la competencia literaria y explica que debe ser adquirida de una forma progresiva y metódica (Cedillo 29). En ella intervienen factores variados que pueden ser lingüísticos, psicológicos, sociales, históricos o literarios (Cedillo 32). El discurso literario exige desarrollar esta competencia para poder decodificarlo, pues utiliza un lenguaje especial donde, según Cedillo, hay dos características importantes: la capacidad connotativa, por medio de la que una acción no termina en la información que aporta, sino que está influida por otros elementos,

esto provoca que sea un lenguaje plurisignificativo; y la autonomía semántica, que es la capacidad de organizar y estructurar mundos expresivos completos. (Cedillo 102)

Al igual que los autores mencionados anteriormente, hace énfasis en que leer no sea una actividad aburrida. “Uno de los objetivos básicos de la lectura literaria debe ser el placer de leer, ampliando -a la vez- nuestro conocimiento” (Cedillo 111). Específicamente hablando del aula, es de suma importancia hacer que la literatura y el desarrollo de la competencia lectora se conviertan más bien en una actividad positiva y merecedora de entusiasmo. Para eso, hablaremos a continuación sobre el constructivismo y el aprendizaje significativo para desarrollar la competencia lectora y finalizaremos el capítulo con el papel docente en ese proceso y la importancia de la motivación escolar.

1. 2 Constructivismo y aprendizaje significativo en el aula

En la introducción a este trabajo hablamos de los conceptos de constructivismo y aprendizaje significativo. En cuanto al primero, revisamos que se trata de una postura que rechaza la concepción de que el estudiantado sea simplemente receptor del conocimiento y de que el aprendizaje sea una acumulación de este. Sobre el aprendizaje significativo, vimos que es el que crea estructuras de conocimiento al relacionar ideas previas con la nueva información. Ahora enfocaremos estos dos conceptos al ámbito de la lectura.

Retomando nuevamente a Frida Díaz-Barriga y Gerardo Hernández en *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (2002) establecen que “La concepción constructivista del aprendizaje escolar se sustenta en la idea de que la finalidad de la educación que se imparte en las instituciones educativas es promover los procesos de crecimiento personal del alumno en el marco de la cultura del grupo al que pertenece.” (30). Sin embargo, para

que esto se produzca de manera satisfactoria hace falta la participación del alumnado en actividades planificadas y sistemáticas (Díaz y Hernández 30).

Los autores dicen que la construcción del conocimiento puede analizarse desde dos vertientes: la primera son los procesos psicológicos del aprendizaje, la segunda son los mecanismos de influencia educativa que promueven, guían y orientan dicho aprendizaje. (Díaz y Hernández 30) Por otro lado, mencionan dos situaciones del aprendizaje escolar, la primera se refiere al modo en que se adquiere el conocimiento y la segunda es relativa a la forma en que el conocimiento es incorporado en la estructura cognitiva del aprendiz. (Díaz y Hernández 36) Aclaran que:

Esto no significa necesariamente que recepción y descubrimiento sean excluyentes o completamente antagónicos; pueden coincidir en el sentido de que el conocimiento adquirido por recepción puede emplearse después para resolver problemas de la vida diaria que implican descubrimiento y porque a veces lo aprendido por descubrimiento conduce al redescubrimiento planeado de proposiciones y conceptos conocidos. (Díaz y Hernández 37)

Por otro lado, hay ciertas condiciones para lograr un aprendizaje significativo, señalan que “la nueva información debe relacionarse de modo *no arbitrario* y *sustancial* con lo que el alumno ya sabe, dependiendo también de la *disposición* (motivación y actividad) de éste por aprender, así como de la *naturaleza* de los materiales o contenidos de aprendizaje.” (Díaz y Hernández 41). La no arbitrariedad tiene que ver con el hecho de que el material y contenido de aprendizaje no deben ser azarosos, deben tener una intencionalidad.

En este sentido, es de suma importancia que “el alumno posea ideas previas pertinentes como antecedente necesario para aprender” (Díaz y Hernández 41), esto se debe a que, si no se cuenta con ellas, sin importar qué tan bien elaborado esté el material, poco se logrará. De igual

forma el docente debe cumplir con ciertas condiciones como estar motivado y bien capacitado para enseñar su materia (Díaz y Hernández 41). De esta forma, a pesar de que puede parecer complejo el proceso del aprendizaje significativo, todo debe ser tomado en cuenta.

Díaz y Hernández repasan diversos contenidos curriculares. Primero los declarativos (datos, hechos, conceptos y principios), que son señalados por carecer de significatividad lógica y motivación (Díaz y Hernández 52). A continuación, los procedimentales, es decir, *el saber hacer* (ejecución de procedimientos, estrategias, habilidades, etc.) (Díaz y Hernández 54). Y, por último, hablan de los contenidos actitudinal-valorales, también denominados *saber ser*, los cuales siempre están presentes en aula (Díaz y Hernández 56). Sobre estos últimos, explican que el aprendizaje de actitudes es un proceso lento y gradual donde influyen las experiencias personales, las actitudes de otras personas, la información y el contexto sociocultural. (57)

Otra base en el proceso de aprendizaje es crear un entorno de colaboración, aunque la enseñanza debe permitir a cada alumno trabajar independientemente, el trabajo grupal es de suma importancia porque:

El aprendizaje es en realidad una actividad de re-construcción y co-construcción de los saberes de una cultura. En el ámbito escolar, la posibilidad de enriquecer nuestro conocimiento, ampliar nuestras perspectivas y desarrollarnos como personas está determinada en buena medida por la comunicación y el contacto interpersonal con los docentes y los compañeros. (Díaz y Hernández 100)

Por otro lado, desde la perspectiva del trabajo individual, podemos hablar de la metacognición. “*Aprender a aprender* implica la capacidad de reflexionar en la forma que se aprende y actuar en consecuencia, autorregulando el propio proceso de aprendizaje mediante el uso

de estrategias flexibles y apropiadas que se transfieren y adaptan a nuevas situaciones” (Díaz y Hernández 234) Estas estrategias deben ser empleadas por los y las alumnas de forma consciente, y debe servir como instrumento para llegar a un aprendizaje significativo.

Con esta información, se incorpora el aprendizaje significativo con el constructivismo en esta propuesta pedagógica intentando incluir todos los elementos señalados, desde las actividades planeadas y sistemáticas, los procedimientos de crecimiento personal, la motivación, los diversos tipos de contenidos curriculares, el trabajo grupal e individual, etc.

1.3 Sobre el desarrollo de la competencia lectora en el aula

Díaz y Hernández dicen que la comprensión de un texto se define como “un proceso cognitivo de carácter constructivo en el que interaccionan características del lector, del texto y de un contexto” (346), básicamente, explican que tanto leer como escribir, tienen que ver con la construcción de significados. “Con la lectura y la escritura se abre la posibilidad de dialogar con otros más allá del tiempo y del espacio inmediato. Se abren nuevos horizontes en el aprender, al compartir voces y discursos con otros” (Díaz y Hernández 273). Los autores resaltan el hecho de que no se puede esperar que todos los lectores que leen un mismo texto puedan lograr una representación idéntica, pues la construcción del significado siempre tendrá el matiz especial de cada persona, de su propia cognición, afecto, actitudes, etc. (Díaz y Hernández 275) Idea parecida a la que revisamos anteriormente con Ricardo Barberis.

De igual forma, mencionan que el lector puede asumir diferentes papeles, por ejemplo, decodificador, intérprete o aprendiz del texto, usuario o incluso analista crítico. (Díaz y Hernández 284) Sin embargo, para cumplir con cualquiera de estos papeles y desarrollar una competencia lectora, hace falta establecer el propósito del lector. A partir de ahí, Díaz y Hernández dicen que se

deben planificar las distintas acciones, estrategias y operaciones a realizar (287), usar el conocimiento previo pertinente para facilitar la atribución de significado al texto (289) e identificar la información de mayor importancia contenida en él (lo cual depende del propósito establecido) (290).

Beatriz Actis también habla del tema, sin embargo, lo enfoca más directamente al ámbito escolar y, específicamente, a la enseñanza literaria: “La literatura es una experiencia de amor y libertad que requiere de acompañamiento de una persona que ponga en práctica el mejor método en pedagogía, querer y respetar a sus estudiantes y transmitir con transparencia y emoción su conocimiento” (Actis 77).

De igual forma, explica que “el desinterés por leer y la dificultad para expresar por escrito los pensamientos, opiniones y emociones son barreras que limitan la capacidad de comunicación y condicionan las posibilidades de desarrollo individual y grupal o comunitario.” (Actis 12). Shopie Gagnon igualmente lo menciona de manera breve en su texto *Despertar el placer por la lectura. Actividades y sugerencias para todos los gustos*, donde explica que la razón por la que la mayoría de los alumnos lee es simplemente por la recompensa que pueden obtener después, o incluso por miedo a las evaluaciones, pero rara vez lo hacen por placer. (Gagnon 10)

Otro tema importante para la comprensión de textos es crear un espacio adecuado. Gagnon, por ejemplo, habla de la importancia de garantizar un ambiente respetuoso para las y los alumnos, así como de tener claro que lo que ocurre después de la clase no está bajo el control de las y los maestros (hablando de las tareas o deberes escolares), por lo que hay que dar un tiempo adecuado de la clase para desarrollar estas competencias. Una buena forma de describir el entorno a crear aparece en una entrevista de la escritora María Teresa Andruetto, misma que es citada en el texto

de Beatriz Actis, y donde habla de la importancia de los talleres de escritura creativa (y que puede aplicarse igualmente a la lectura):

Un taller de escritura creativa tiene que ver con eso: un espacio de introspección con las palabras; un espacio que a través de ciertas técnicas y ciertos estímulos de un coordinador permite un encuentro de cada uno consigo mismo; un espacio que va armando un *empoderamiento*, una conciencia de sí y una construcción del pensamiento. Y también es un espacio de construcción de las emociones, de lo que se siente y lo que se es. (Andruetto par 6)

Encontramos así que la enseñanza de la lectura, y del desarrollo de la competencia lectora, es un proceso ordenado que necesita de una metodología y de la creación de condiciones adecuadas de acuerdo con el contexto particular de cada caso. Recordemos las palabras de Beatriz Actis respecto a la planificación de las clases de Literatura “incluye como es usual objetivos, contenidos, metodología, actividades ... es amplia y flexible porque involucra tanto la lectura y el análisis crítico literario como la producción de escritura creativa de parte de los estudiantes, e intenta repensar las prácticas de enseñanza y su relación con el conocimiento”. (89) En el próximo apartado hablaremos de otra parte fundamental en este proceso: el papel docente y sus implicaciones.

1.4 El papel docente y la motivación

Mencionamos anteriormente que una de las partes más importantes en el aprendizaje y, específicamente en la competencia lectora, es la escuela. Por lo tanto, el papel docente es fundamental. Siguiendo la visión constructivista que hemos tratado a lo largo del texto, no es suficiente actuar como simples transmisores de conocimientos. Se debe planear, orientar y guiar el encuentro de los y las estudiantes con los contenidos escolares, al mismo tiempo que se proporciona

el apoyo necesario y pertinente. Beatriz Actis habla de la importancia de romper el rol conservador y afirma que “La función intelectual del docente dentro de la organización escolar le permite crear y recrear en torno al saber, revirtiendo y superando el mandato tradicional” (Actis 12).

Díaz y Hernández dicen que las habilidades y actitudes que un profesor debe manifestar son convencerse de la importancia de los conocimientos que busca promover, debe ser un mediador entre el conocimiento y el aprendizaje de los alumnos, debe pensar críticamente su práctica y analizar sus propias ideas, promover aprendizajes significativos, prestar una ayuda pedagógica ajustada a la diversidad entre los alumnos y establecer como meta la autonomía del alumno. (Díaz y Hernández 8-9)

No olvidemos la importancia de conocer al grupo y adecuarse a sus necesidades. “El docente ... enfrenta situaciones determinadas por el contexto escolar o por la historia previa de sus estudiantes, su cambio de acción son todos aquellos aprendizajes sociales y académicos que puede promover”. (Díaz y Hernández 42) A través de herramientas como el diálogo, el personal docente puede entender el contexto del alumnado para crear estrategias de enseñanza que lleven a un aprendizaje reflexivo y a un entorno de motivación. Se deben tomar en cuenta los intereses y conocimientos previos de las y los alumnos, conectar unos conocimientos con otros y promover siempre el pensamiento crítico, todo a través de una planificación organizada.

Porque en eso consiste la perspectiva constructivista, en dialogo y reflexión, en “promover una enseñanza verdaderamente adaptativa que atienda a la diversidad del alumnado; en promover (no obstaculizar ...) aprendizajes con sentido y con valor funcional para los alumnos; en ocuparse del problema de la regulación de la enseñanza y el aprendizaje” (Díaz y Hernández 351). De igual forma, tiene que ver con una constante mejora, de obtener información que permita entender cómo está ocurriendo el aprendizaje y así realizar los ajustes necesarios. (Díaz y Hernández 354). “No

hay que olvidar que, desde el marco constructivista, la enseñanza debe entenderse como una ayuda ajustada y necesaria a los procesos de construcción que realiza los alumnos sobre los contenidos programados” (Díaz y Hernández 363).

Para terminar con este tema debemos hablar de los medios, el lenguaje y el material que es empleado para describir la realidad. Como explica Ricardo Barbeis, los textos que los docentes eligen para trabajar obedecen a diferentes motivos que pueden ser didácticos, ideológicos, emotivos, etc. “Tanto su elección como la decisión acerca de las estrategias para su abordaje, es decir, las operaciones de lectura que desarrollamos como lectores entrenados o que propiciamos como mediadores, no son inocentes” (95). Es decir, trabajar con textos literarios comprende una toma de decisión, un posicionamiento estratégico. Un ejemplo claro es esta estrategia donde hay un posicionamiento donde se busca hablar y reflexionar en cuanto al género y, de forma más específica, de la historia de las mujeres.

Ahora, hay que mencionar que sin importar los esfuerzos que realice el o la docente, no habrá demasiados resultados si no hay motivación. Díaz y Hernández dicen que se trata de un constructo utilizado para explicar la iniciación, dirección, intensidad y persistencia del comportamiento, especialmente el que está orientado hacia una meta en específico. Hablan de la *motivación intrínseca* donde “el individuo no necesita de castigos ni incentivos para trabajar porque la actividad le resulta recompensante en sí misma” (Díaz y Hernández 67). Por otro lado, está la *motivación extrínseca* que se relaciona con el interés que despierta el beneficio o recompensa externa que se puede lograr al realizar la actividad (Díaz y Hernández 67).

Luis Bernal también toca el tema de la motivación, dice que lo más importante es hacer de ella algo agradable y placido, jamás algo frustrante, fatigoso ni obligatorio (Bernal 22). “Esto solamente se puede lograr si nos desprendemos del concepto corriente de escolaridad. Es decir, de

ciertas prácticas, no por comunes a nuestra cultura docente, necesariamente válidas en el trabajo pedagógico y mucho menos en la motivación a la lectura” (Bernal 22).

“La motivación se hace presente en el aula mediante muy diversos aspectos: el lenguaje y los patrones de interacción entre profesor y alumnos, la organización de las actividades académicas, el manejo de los contenidos y tareas, los recursos y apoyos didácticos, las recompensas y la forma de evaluar”. (Díaz y Hernández 65-66) Por eso se critica a la enseñanza tradicional donde se privilegian los modelos conductistas mediante recompensas y castigos, tampoco se consideran las intenciones, pensamientos o diferencias entre alumnos. (Díaz y Hernández 69)

Entonces, en el texto se explica que el papel del docente debe ser inducir motivos que se aplicarán de forma voluntaria en la clase. Los propósitos, según Díaz y Hernández deben ser: despertar el interés en el alumnado, estimular el deseo de aprender que induce al esfuerzo y la constancia y dirigir estos intereses y esfuerzos hacia fines apropiados (70). De esta forma, hacen hincapié en que la motivación dependerá de factores relacionados con el alumnado (sus metas, expectativas, habilidades, etc.), factores relacionados con el profesorado (su actuación, organización, comportamientos, etc.) y con el contexto (valores de la comunidad, proyecto educativo, ambiente, etc.) (71).

En conclusión, es imprescindible que el o la docente conozca las metas de sus estudiantes y evitar que no vean todo lo que las actividades les pueden aportar además de una nota. De igual forma, la motivación lleva su propio proceso, hay un antes, durante y final. Por último, hay que tener en cuenta que cuando existe, puede llevar a una disposición favorable para el estudio o la materia en cuestión, incluso, en el mejor de los casos, para el crecimiento personal.

CAPÍTULO 2 GÉNERO, EDUCACIÓN Y LEYES

La violencia de género limita el pleno desarrollo de las personas y es un obstáculo en la educación. Mejorar la calidad en la enseñanza implica eliminar estereotipos y garantizar la participación de todas y todos. En esta estrategia pedagógica nos preocupa la poca representación de mujeres en el ámbito educativo, por lo que en este capítulo haremos un recorrido que gira en torno al tema de género y educación.

Recordemos que “La igualdad de género ha sido ampliamente reconocida como un objetivo principal de desarrollo y un derecho humano” (UNESCO *Políticas de educación ... 5*), por lo que en este capítulo revisaremos la inserción de la perspectiva de género en las aulas, así como algunas de las leyes y de los programas actuales respecto al tema. Posteriormente, haremos un recorrido de la incorporación de mujeres en el espacio de trabajo y estudio, así como de las tendencias disciplinarias y ocupacionales. Finalizaremos este capítulo con un apartado donde se explora la relación entre educación, cultura y género.

2.1 ¿Por qué insertar la perspectiva de género en las aulas?

Como hemos explicado en capítulos anteriores, la escuela y la enseñanza dentro de las aulas conforman un medio para superar los sesgos de género, promover la igualdad de oportunidades y equidad de género en la sociedad. Actualmente el ámbito educativo enfrenta nuevas realidades que conllevan diferentes desafíos, por lo tanto, se requieren nuevas políticas, propuestas, estrategias, etc., que respondan a estas necesidades. Así nace esta estrategia pedagógica que busca incorporar la perspectiva de género en el aula, y para la cual revisaremos el tema un poco más a fondo.

Solís Azucena escribe en su artículo “La perspectiva de género en la educación” (2016) que es necesario crear nuevos caminos en la enseñanza, mismos que deben ser inclusivos y responder

a lo que las y los jóvenes requieren para obtener un desarrollo pleno. Solís explica que, aunque en el medio educativo se han transmitido y reproducido ciertos valores y actitudes hacia el género femenino que han sido naturalizados socialmente, también representa uno de los ámbitos donde se pueden eliminar las desigualdades de género debido a que permite construir un factor de cambio para transformar realidades (Solís 99).

La autora explica que la perspectiva de género se basa en la teoría de género y que es una herramienta que permite

analizar y comprender las caras sociales que se dan entre ambos géneros, así como los conflictos institucionales y cotidianos que deben enfrentar ... Contabilizar los recursos y la capacidad de acción con que cuentan mujeres y hombres para enfrentar las dificultades de la vida y la realización de los propósitos y características que definen a las mujeres y a los hombres de manera específica, así como sus semejanzas y diferencias ... el sentido de sus vidas, sus expectativas y oportunidades (Solís 101)

Así, podemos ver que a través de estos estudios es posible detallar cuáles son las necesidades y objetivos primordiales en materia de género.

Por otro lado, tomaremos el texto “Perspectiva de Género” de la serie *Comunicación, infancia y adolescencia: Guías para periodistas* (2017) escrito por Liliana Hendel, para entender la importancia de la comunicación y la necesidad de mejorar la promoción y protección de los derechos de niños, niñas y adolescentes, y de aplicarlo al aula. La autora resalta la importancia de nombrar y visibilizar a la infancia para garantizar sus derechos, así como de que sea reconocida como actor social y político (Hendel 5). De igual forma, explica que los medios de comunicación tradicionales siguen teniendo el poder de determinar lógicas, sentidos comunes y agendas, lo cual

no es inocente porque responde al poder hegemónico, patriarcal y con estereotipos de género y edad (Hendel 8).

En el texto se describe cómo el sistema sexo-género es una construcción sociocultural que asigna significados y valores según el sexo y la edad (Hendel 9), y que la perspectiva de género sirve para “entender y contextualizar la información que producimos y difundimos porque su incorporación puede colaborar en las modificaciones de esas estructuras patriarcales” (Hendel 10). De esta forma, a pesar de que este escrito tiene un enfoque periodístico, es notable que su información es igualmente aplicable al ámbito educativo, y que al igual que Solís, ven a la perspectiva de género como una forma para cambiar las estructuras tradicionales dañinas.

Hendel explica también que para entender la utilidad de la perspectiva de género debemos retomar los términos sexismo y patriarcado (Hendel 10), así como comprender que las jerarquías de edad funcionan a la par de las de sexo (Hendel 13). Es por ello que hay que poner especial atención a la educación en edades tempranas y, dentro de la escuela primaria y secundaria, comenzar a concientizar sobre el tema. Por otro lado, habla de conceptos como la *transversalidad de género*, que se define como “la aplicación del principio de igualdad de trato y no discriminación y de oportunidades a las políticas públicas entre las personas que conviven en una sociedad” (Hendel 10).

Ahora, podemos ver cómo el género es una categoría analítica que servirá para cuestionar pensamientos y acciones discriminatorias, planificar contenidos que busquen promover la igualdad de condiciones y oportunidades, así como fomentar el aprecio a la diversidad. Hendel cita a María Florencia Cremona quien dice:

La perspectiva de género es una opción política para develar la posición de desigualdad y subordinación de las mujeres en relación con los varones, pero también es una perspectiva que permite ver y denunciar los modos de construir y pensar las identidades sexuales desde una concepción de heterosexualidad normativa y obligatoria que excluye (ctd Hendel 14).

Al usar la palabra *excluir* se refiere a que históricamente “las mujeres han tenido oportunidades desiguales en el acceso a la educación, la justicia y la salud, y aún hoy con mejores condiciones, según la región en la que habiten, sus posibilidades de desarrollo siguen siendo disparejas e inequitativas” (Hendel 15). Es por eso que Hendel habla de crear una cobertura periodística que contemple esta situación y la desnaturalice, la entienda como una construcción social y la nombre como tal (Hendel 20). Estas son acciones que debemos implementar en la educación, pues el dejar de ver a la desigualdad como normalidad es un gran paso a la hora de cambiar el imaginario social.

Para lograrlo, Hendel habla del uso del lenguaje ya que “niñas, niños y adolescentes están en pleno proceso de construcción de su subjetividad” (22). De igual forma se menciona la deconstrucción de estereotipos, dicen que hay pocas notas que, por ejemplo, visibilizan a las mujeres que hacen deportes o les gustan los autos, o que en entrevistas a las mujeres se les pregunta sobre amor o moda. “¿Qué características se destacan a la hora de describir el perfil de una mujer? ¿Y de un varón? ... ¿Y la infancia trans/gay/lesbiana?” (Hendel 25)

Vale la pena hacernos estas últimas preguntas a la hora de estar en un aula escolar, pues son pocas mujeres las que aparecen en los libros de texto a lo largo del proceso educativo, y esta poca representación de lo que las mujeres han hecho a lo largo de la historia, así como de la diversidad, conlleva a invisibilizar y proseguir con estereotipos.

Para finalizar este apartado retomaremos una cita de Hendel: “La niñez no es un tránsito a un futuro adulto, es un estado en sí mismo. Infancia y adolescencia son etapas en las que las personas son sujetos plenos de derechos” (Hendel 27). Porque estas son etapas complejas para cualquier ser humano, y como personas adultas, es imperativo tomarlas en cuenta desde sus puntos de vista y necesidades, respetar su papel en la sociedad y fortalecer su voz, así como asegurarnos de que sus derechos sean totalmente cumplidos.

Así, uno de estos derechos es el tener una educación de calidad donde todas las personas sean tomadas en cuenta. Como actores que forman parte del proceso de aprendizaje y que buscan lograr este objetivo, es imperativo utilizar la perspectiva de género en los contenidos, programas y en la cotidianeidad escolar.

2.2 Leyes de género en la educación

Para adentrarnos en el tema, repasaremos brevemente algunas de las leyes, objetivos o políticas que existen en torno al género y la educación. De acuerdo con la UNESCO en *Políticas de educación y equidad de género. Estudios sobre políticas educativas en América Latina* (2021) ha habido un significativo avance respecto a las desigualdades si hablamos de acceso a la educación en Latinoamérica, sin embargo, también observa que en el territorio mencionado ha habido dificultades para generar políticas de género que dialoguen de forma sistemática y permanente con la educación (UNESCO *Estudios sobre políticas ...* 26). Por eso, resaltan la importancia de “Seguir avanzando hacia la promoción de prácticas pedagógicas que superen los sesgos de género y promuevan una perspectiva de género integradora y equitativa tanto en el aula como fuera de ella” (UNESCO *Estudios sobre políticas ...* 3).

Para comenzar, hablaremos de la Declaración y Plataforma de Acción de Beijing de 1995, programa que crea un hito en el tema de empoderamiento de las mujeres y las niñas en todo el mundo, por lo que es relevante mencionarlo. En este documento se establecen modos de eliminar las barreras sistémicas que impiden la participación igualitaria de las mujeres en el ámbito público y privado. Fueron 189 gobiernos los que se comprometieron a tomar estas medidas que abarcan diferentes esferas como la educación, salud, violencia, economía, etc. (ONU MUJERES *Beijing +25...* par. 1). Su enfoque se produce desde la transversalización y los derechos.

Posteriormente, en 2015, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) adoptó los Objetivos de Desarrollo Sostenible, entre los cuales, el quinto es el de la Igualdad de Género. Este, tiene como fin “lograr la igual de género y empoderar a todas las mujeres y niñas” (UNESCO *Igualdad de género 3*), mencionan que la igualdad se logra cuando “las mujeres y los hombres disfrutan de los mismos derechos y oportunidades en todos los sectores de la sociedad, incluidas las industrias culturales y creativas”. (UNESCO *Igualdad de género 2*).

Por otro lado, el objetivo número 4 de la agenda de Desarrollo Sustentable es la Educación de Calidad, el cual consiste en “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (UNESCO *objetivo 4 1*) Se habla también de eliminar las disparidades de género y de empoderar a las personas de todo el mundo para que lleven una vida más saludable y sostenible (1).

Ahora, pasando específicamente a México, los derechos se encuentran plasmados en la *Constitución Política* y los que conciernen al tema son el Artículo 1º que indica que “todas las personas gozarán de los derechos humanos reconocidos en esta Constitución ...” (Gobierno Federal 1) y que “Queda prohibida toda discriminación motivada por origen étnico o nacional, el género,

la edad, las discapacidades, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias sexuales, el estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana” (Gobierno Federal 1-2).

Posteriormente, en el Artículo 3° se enuncian las características del derecho a la educación, se indica que “Toda persona tiene derecho a la educación” (Gobierno Federal 5) la cual tendrá un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva, también señala su carácter laico. (5) Se establece de igual forma que debe contribuir a la mejor convivencia humana y fomentar el respeto por la diversidad, dignidad, integridad, etc. (5). Posteriormente el artículo 4° dice “La mujer y el hombre son iguales ante la ley.” (9)

También contamos con la *Ley General de Educación* que es la norma para el Sistema Educativo Nacional. Aquí, en el “Capítulo I Disposiciones Generales”, se establece que esta ley garantiza el derecho reconocido en el artículo 3° de la Constitución Política (Ley General 1). Posteriormente, en el “Capítulo II Del ejercicio del derecho a la educación”, en el artículo 5 se indica que

Toda persona tiene derecho a la educación, la cual es un medio para adquirir, actualizar, completar y ampliar sus conocimientos, capacidades, habilidades y aptitudes que le permitan alcanzar su desarrollo personal y profesional; como consecuencia de ello, contribuir a su bienestar, a la transformación y el mejoramiento de la sociedad de la que forma parte (Ley General 2).

Pasando al artículo 7, se indica que la educación será “Inclusiva, eliminando toda forma de discriminación y exclusión” (Ley General 3) y el Capítulo III habla de la equidad y la excelencia educativa. Más adelante tenemos el Artículo 12 que dice que en los servicios educativos se

impulsará el desarrollo humano integral para formar el pensamiento crítico, propiciar un diálogo continuo entre las diferentes áreas, fortalecer el tejido social y combatir las causas de discriminación y violencia, especialmente contra la niñez y las mujeres (Ley General 6). En esta ley hay otras partes donde mencionan al género y la educación inclusiva que no veremos por cuestión de espacio. Sin embargo, cabe resaltar que en este documento dan importancia al derecho de tener una educación de calidad y en condiciones de equidad.

Por último, hablaremos del *Programa sectorial de educación 2020-2024*, el cual habla de la perspectiva intercultural y de género en los programas y presupuestos. Dentro de sus objetivos prioritarios, tenemos primero “Garantizar el derecho de la población en México a una educación equitativa, inclusiva, intercultural e integral, que tenga como eje principal el interés superior de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes” (Gobierno de México 202).

Para hacer lo anterior, señalan que se requiere implementar “medidas para la igualdad que permitan combatir las brechas socioeconómicas, regionales y de género en el acceso, trayecto y permanencia en las diferentes trayectorias formativas de las y los estudiantes, lo que hace necesario que se identifiquen y eliminen las barreras al aprendizaje y a la participación” (Gobierno de México 203). También se habla de generar mecanismos de participación activa con enfoque de derechos humanos y perspectiva de género (Gobierno de México 213).

Existen otros recursos que desafortunadamente no pueden ser mencionados en este texto por una cuestión de espacio y límites, entre algunos de estos podemos mencionar la Declaración Universal de los Derechos Humanos, el Pacto Internacional de los Derechos Humanos, la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, la Convención Americana sobre Derechos Humanos, etc.

La realidad es que, a pesar de contar con estas herramientas y con muchas otras no mencionadas, la igualdad de género sigue sin ser alcanzada, y aunque ha habido cambios, el camino es bastante lento. Así, nos encontramos con situaciones desafortunadas, por ejemplo, las mujeres trabajan más y ganan menos dinero (como veremos en el siguiente apartado), son menos representadas y continúan siendo expuestas a situaciones de violencia como parte de su cotidianidad.

Por eso, nos ha interesado hablar del tema desde el ámbito educativo, al mismo tiempo que se toman en cuenta estas normas que reflejan la importancia del entorno escolar y social para la transmisión de valores de igualdad y la superación de actitudes sexistas o machistas, además de que buscan la disminución de las brechas de género.

2.3 Incorporación de la mujer en el trabajo y los estudios

Respecto al tema del género en la educación, en este apartado revisaremos cómo ha sido la incorporación de la mujer a la vida laboral y estudiantil, para posteriormente relacionar este tema con nuestra estrategia. Para comenzar, revisaremos un artículo publicado en 2018 y llamado “Educación y género. El largo trayecto de la mujer hacia la modernidad en México”. Aquí, se revisa la evolución de la mujer hacia la equidad de género a través de variables como la matrícula educativa y la inserción al mercado laboral.

En el texto mencionado, se señala que “Los prejuicios están presentes en toda sociedad, son parte de la cultura y se expresan en diversas relaciones humanas; son una manera de anteponer ciertas actitudes y comportamientos a determinados grupos sociales de los cuales se espera alguna otra expectativa” (Lechuga, et al. 119). Explican que esta es una valorización negativa, y que “En

cuanto al género sexual, los prejuicios se visualizan en la clasificación de las tareas y labores” (Lechuga, et al. 119).

Por otro lado, en el texto *Educación y género* del Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL) se describe cómo los países latinoamericanos han elaborado planes para igualar oportunidades entre varones y mujeres:

En líneas generales, los ejes estratégicos que se plantean en esos documentos tratan sobre economía (empleo, patrimonio, feminización de la pobreza), salud (con énfasis en salud sexual y reproductiva y acceso a métodos anticonceptivos), educación (analfabetismo, acceso, brechas por niveles, uso de Tic), violencias y su impacto en las distintas esferas de la vida y sobre las niñas y los niños, participación política y posiciones de poder, desarrollo sostenible y seguridad alimentaria. (SITEAL 2)

De igual forma, hablan del rendimiento desigual y el problema de elección de carreras, pues “las mujeres continúan siendo mayoría en carreras tradicionalmente femeninas (como la docencia y la enfermería, entre otras), que son peor remuneradas y no forman parte de las actividades productivas más dinámicas de los países.” (SITEAL 3) Por lo tanto, la matrícula de mujeres en carreras tecnológicas o técnicas es menor.

Como un ejemplo respecto a la división del trabajo, hablaremos de las trabajadoras del hogar. Según la SEGOB ellas han sido objeto de una discriminación estructural a lo largo de la historia “La mayor parte de la sociedad no considera al trabajo del hogar como una ocupación “real”, sino como parte de las actividades “normales” o “naturales” de las mujeres. Por ello, éste es un sector particularmente invisible y estigmatizado” (SEGOB 1). Para ilustrar la magnitud de esta división muestran que en “La Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo para el primer

trimestre de 2018 señala que en México 2.3 millones de personas se dedican al trabajo del hogar remunerado. En total, 92% es mujer” (SEGOB 2). Y de acuerdo a la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH) “Un tercio de las mujeres trabajadoras del hogar empezaron a trabajar siendo niñas” (CNDH par. 4).

Es imperativo señalar que, a pesar de que el papel de las mujeres ha cambiado a lo largo de la historia, el rol de trabajo doméstico y de cuidados sigue perteneciendo al sexo femenino. Por lo que ni siquiera con la incorporación de las mujeres al mercado laboral se ha logrado cambiar la situación. Sobre este tema se habla en el texto *Intrusas en la universidad* (2013), donde utilizan datos numéricos para realizar una comparativa sobre la inserción de mujeres y hombres en el espacio de trabajo y estudio. De esta forma detectan tendencias de segregación disciplinaria y ocupacional. El resultado es una representación muy baja de las mujeres en puestos de toma de decisiones o en lugares de mayor prestigio, además de brechas salariales (Buquet et al. 15).

Mencionan que, históricamente, en Occidente la tendencia fue excluir a las mujeres del mundo del intelecto, destinarlas a tareas inferiores, de cuidado y domesticidad. Por ejemplo, con el panorama novohispano, “el sexo femenino se consideraba como deficiente e incompleto’. Las mujeres quedaban excluidas del espacio público y debían recluirse” (Buquet et al. 27). A esto añaden la misoginia en la religión católica donde igualmente se traza un camino de deshumanización a las mujeres, y “se crea un espacio de exclusividad masculina en la dedicación a la vida eclesiástica que, en ese momento, es el espacio por excelencia para el desarrollo de las aptitudes intelectuales” (Buquet et al. 27).

Explican que la integración de las mujeres en la vida de las universidades fue un proceso lento, sin embargo, “Aunque se elevaron las tasas de escolaridad para todos los sectores sociales, la división sexual de las profesiones se consolidó junto con la idea de que hay ‘actividades

apropiadas' para un sexo y no para el otro" (Buquet et al. 30). Estos esquemas de género toman como punto de partida que hay diferencias sustanciales entre los sexos que determinan su desempeño intelectual y profesional y que son imposibles de modificar. Se explica que esta cultura de género tiene como función "sancionar -mediante la aprobación o la censura del grupo- el trato entre personas y sus comportamientos en tanto adecuados, razonables, decentes, justos, o siquiera tolerables y pasables, cuando no insufribles o francamente condenables" (Buquet et al. 48).

Esta cultura de género aparece en la convivencia cotidiana y recibe legitimidad de las instancias organizativas formales (Buquet et al. 48). Señalan que, aunque "los modelos de feminidad y masculinidad también se transforman en su interacción con los cambios económicos, políticos, sociales y culturales, propiciando modificaciones en las prácticas y en el imaginario sobre el 'deber ser' de hombres y mujeres." (Buquet et al. 60). El significado de feminidad no ha logrado desprenderse y las mujeres están destinadas a cierto tipo de actividades.

En el caso específico de su estudio, notan que las instituciones de educación superior siguen representando un reto para las mujeres "al ser espacios concebidos por y para los hombres — aunque tampoco para todos ellos —" (Buquet et al. 76) Aquí, explican que uno de los principales problemas ha sido el pensamiento occidental binarista: objetivo/subjetivo, razón/emoción, o en orden de género, masculino/femenino (Buquet et al. 77). Sin embargo, hay otra dimensión imposible de ignorar y es la de las responsabilidades familiares.

Cualquiera podría pensar que el cuidado de los hijos e hijas —y de otras personas, como adultos mayores, o de quienes están en situación de enfermedad o discapacidad—, así como la realización de tareas domésticas y las actividades relacionadas con la administración y el funcionamiento del hogar, no competen de manera directa —y ni siquiera indirecta— a las problemáticas que enfrentan las mujeres dentro de las universidades. Sin embargo, el

impacto que tienen estas responsabilidades en el desempeño académico cobra dimensiones insospechadas y sus raíces están ancladas en una de las principales características de la organización social: la división sexual del trabajo que parte al mundo en dos espacios irreconciliables: el ámbito laboral y el ámbito doméstico. (Buquet et al. 81)

Esta situación se ha presentado a pesar de que las mujeres siempre han trabajado, tanto dentro como fuera del espacio doméstico (Buquet et al. 82). Así, aunque la división de los espacios de hombres y mujeres se ha ido desdibujando, resulta que esto sólo se produjo de un lado, pues “la incorporación de las mujeres al mercado formal del trabajo y su aporte económico a los hogares no implicó que los hombres compartieran con las mujeres las responsabilidades domésticas y familiares.” (Buquet et al. 82), cosa que podemos ver como parte de la cotidianeidad en nuestro país.

Por lo tanto, aunque en temas de educación y trabajo las puertas se han abierto para las mujeres, aún hay “comportamientos discriminatorios sutiles que afectan el avance de las mujeres profesionales” (Buquet et al. 100). Vemos la necesidad de moverse en el espacio de las responsabilidades familiares y al mismo tiempo en el de las laborales, lo que causa un conflicto y una desventaja, pues implica una importante diferencia entre los sexos en cuanto a distribución de tiempos, recursos y preparación académica o profesional.

A lo largo de este apartado pudimos comprender cómo la división del trabajo sigue representando un reto para las mujeres debido a la cultura de género desarrollada en las instituciones y en la sociedad. Además, dimos cuenta de la forma en que muchas mujeres terminan pasando por sobrecargas laborales gracias al trabajo de casa y de cuidado a otros, pues muchas veces no es repartido equitativamente.

Esta relación entre las mujeres y el trabajo o el estudio, ha hecho que la representación femenina sea limitada, que en los libros de historia no encontremos muchos nombres femeninos Y que en las escuelas poco se vea sobre mujeres en los diferentes campos de conocimiento, desde la ciencia y tecnología hasta las artes. Así, retomamos una vez más la problemática de la que parte la estrategia propuesta en este texto.

2.4 Educación, cultura y género

Hasta ahora hemos visto la importancia de la educación de calidad, libre de discriminación y de estereotipos de género para la ruptura de prejuicios sociales. Retomando el texto “Educación y género. El largo trayecto de la mujer hacia la modernidad en México”, vemos que la educación “es una poderosa palanca para apuntalar el reconocimiento de la mujer con los mismos derechos educativos, laborales, políticos, sociales y culturales que el hombre” (Lechuga et al. 112). Sin embargo, aún falta un largo camino para que el ámbito educativo se convierta en este espacio de cambio, pues hay que trabajar en los planes de estudio, libros de texto, contenidos e incluso en capacitar al personal docente en cuanto a perspectiva de género.

En el mismo artículo, para entender lo que es educación, retoman que esta “debe cumplir un gran número de capacidades del ser humano como las cognitivas, morales, afectivas, éticas, estéticas, sociales, etc.” (Lechuga et al. 112) Sin embargo, señalan la relevancia de las costumbres y tradiciones del núcleo en el que nos desarrollamos, pues a través de ellas interactúan los individuos. (Lechuga et al. 112)

Por lo tanto, la razón por la que la educación tiene el potencial de crear el cambio social del que hablamos es que permite a las personas “potenciar sus capacidades, adquirir y generar conocimiento; así como las costumbres y tradiciones características de una sociedad y, de la misma

forma, éstas influyen en la formación y desarrollo de nuevas generaciones” (Lechuga et al. 112). Es decir, la educación es uno de los puntos clave para el progreso, pero funciona en conjunto con todos los elementos que nos rodean, por lo tanto, todo cambio será progresivo y deberá ir contagiando a las demás partes del engranaje.

Para adentrarnos un poco más en lo que el texto menciona sobre la relación entre educación y cultura, veremos que la UNESCO define a la segunda como:

el conjunto de los rasgos distintivos espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social y que abarca, además de las artes y las letras, los modos de vida, las maneras de vivir juntos, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias (ctd en Lechuga et al. 113).

Así, podemos ver que la razón por la que es importante relacionar ambos conceptos es que históricamente y en cualquier nivel educativo, la participación de la mujer ha sido reducida, (Lechuga et al. 113). Y por las características del aula de clases, que funciona como un canal de transmisión de valores, ideas y formas de pensar, es importante trabajar en fomentar lo necesario para abatir la discriminación y los sesgos de género.

Esta idea es explorada también en el texto de “Universidades libres de violencia y discriminación por orientación sexual o identidad de género”, donde explican que las personas nos relacionamos unas con otras desde el inicio de la vida, y que a través de esos intercambios constantes creamos conocimiento y lo transmitimos también, a esto le llaman proceso de aprendizaje (YAAJ 18). Señalan que aprender es esencial para la vida y la educación es uno de los pilares para una sociedad más justa y, debido a que en la escuela se realiza el ejercicio de

transmisión y construcción de conocimientos, se debe contar con las condiciones adecuadas (YAAJ 18).

Citan a la UNESCO en el texto *La violencia homofóbica y transfóbica en el ámbito escolar*, donde se habla de cómo las instituciones educativas son el reflejo de las sociedades y refuerzan los prejuicios sociales. (UNESCO *La violencia* 23) Y señalan que “En el contexto que vive México de violencia generalizada, es imperante que las instituciones educativas, en todos los niveles, fomenten el reconocimiento y el respeto por la diversidad, los derechos humanos, la sana convivencia y la paz, como elementos de prevención frente al odio, la intolerancia y la desigualdad”. (YAAJ 23) De igual forma, hablan del reconocimiento de los prejuicios y estereotipos para prevenir actos de discriminación.

“El proceso de aprendizaje no debe limitarse solamente a la formación de personas capaces de llevar a cabo ciertas actividades productivas o de generación de ideas, sino formar a personas con un pensamiento abierto a la diversidad, que la valoren, la reconozcan, la respeten y la celebren” (YAAJ 29). Esto responde a la educación con condiciones de igualdad y que elimine barreras que no permitan a las personas participar de igual forma. Esto es una educación inclusiva, misma que “es de calidad y promueve la igualdad ... en la generación de ambientes escolares propicios e ideales, libres de discriminación” (YAAJ 31).

Muchos gobiernos ya están en proceso de implementar planes y programas para fomentar la perspectiva de género en la educación, así, pasando a un tema más estructural y para adentrarnos en el siguiente apartado, comenzaremos a ver cuáles son, según el Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL), las formas en que el enfoque de género ingresó en la agenda de los gobiernos. Estas son cinco: el principio rector, los currículos y materiales educativos, la sensibilización y la capacitación.

Comenzando con el principio rector, se habla de transversalizar el enfoque de género en todos los planes considerados (SITEAL 4), este es “un concepto de política pública que consiste en evaluar las diferentes implicaciones de cualquier acción política sobre los diferentes géneros” (DGCP 5). “Así se promueve considerar la perspectiva de género durante el diseño, la implementación y la evaluación de las estrategias nacionales de desarrollo, las políticas y las intervenciones orientadas a garantizar el derecho a la educación” (SITEAL 4) esto con la intención de buscar equidad de oportunidades.

En cuanto al segundo punto, currículos y materiales educativos, se trata de “poner en foco los contenidos y orientaciones de las prácticas educativas ... la incorporación de contenidos relacionados con la educación sexual integral y la promoción de prácticas pedagógicas respetuosas de las diferencias entre géneros y orientadas a cuestionar estereotipos” (SITEAL 5) De igual forma se propone eliminar el uso de lenguaje sexista y “modificar en los materiales educativos el papel dado a la mujer en la historia y en los desarrollos políticos, científicos y artísticos de los países” (SITEAL 5).

Esta es la parte que concierne a esta propuesta, pues lo que buscamos es crear una estrategia didáctica donde se relacionen los contenidos de una materia escolar con material didáctico dirigido a conocer a mujeres que han tenido un gran impacto en la historia de la humanidad. Así, se intentará modificar la visión que existe del papel de las mujeres en la historia para pasar a su desarrollo en los diferentes ámbitos profesionales como en el arte, la ciencia o la tecnología.

Regresando a los cinco puntos, posteriormente tenemos la sensibilización y capacitación en género, que se refiere a que todas y todos los miembros de la comunidad educativa son actores centrales para la remoción de las representaciones y prácticas de desigualdad de género. Dentro de las temáticas de este apartado están la “desnaturalización de los roles y estereotipos de género y la

prevención del acoso y la violencia contra las niñas, las mujeres y las personas del colectivo LGBTI, incluyendo herramientas para el manejo de situaciones de vulneración de derechos y protocolos” (SITEAL 5).

El cuarto punto son las estrategias de equiparación, donde los Estados se dedican a otras estrategias de oportunidades entre varones y mujeres, tales como el acceso igualitario a las diferentes carreras o la incorporación de la variable de género en los indicadores de desarrollo personal y social (SITEAL 6). El último elemento son intervenciones con enfoque de género, que se refiere a que “la política educativa está conformada por el conjunto articulado, regulado y direccionado de inversiones, bienes, servicios y transferencias que los Estados orientan a garantizar el derecho a la educación (SITEAL 7). En este caso, se menciona al Programa Sectorial en México, mismo que veremos más adelante.

Otro concepto al que hay que prestarle atención es el de *coeducación*, que retomando una vez más a Solís en “La perspectiva de género en la educación”, “incide en una educación igual para ambos sexos, donde se critica y se rompe con el proceso de asimilación sexista de género realizado en la escuela” (Solís 102). De igual forma señala que no se trata sólo de la estructura formal escolar, también en la ideología y en la práctica (102). Es todo un proceso de resignificación donde se incorpora la diversidad en la pedagogía y se construyen estrategias que incorporan la perspectiva de género. De igual forma, es donde se toma en cuenta el “grado de madurez, edad y circunstancias de los menores” (Solís 105) y, como se mencionó anteriormente, se transversalice la perspectiva de género como política pública (Solís 106).

Para lograrlo, hay que proporcionar a las y los docentes las herramientas conceptuales, didácticas y metodológicas (como esta estrategia) que les permitan reflexionar y llevar a la práctica estos preceptos. Así, pudimos entender que en la educación se debe buscar transmitir valores de

igualdad de género y superar actitudes sexistas o discriminatorias. Para llegar ahí las y los actores de la educación deben evitar el trato, los juegos y las enseñanzas que refuercen estereotipos, en este caso, de género, así como utilizar un lenguaje respetuoso para todas las personas y tener una idea clara de cuáles son las políticas públicas en cuanto a género en cada región.

CAPÍTULO 3 METODOLOGÍA Y PROPUESTA DIDÁCTICA

En este capítulo comenzaremos por explorar en qué consiste la materia de Lenguaje y Comunicación en el primer año de secundaria, que es donde insertamos nuestra propuesta pedagógica, y, posteriormente, explicaremos en qué consiste esta serie de actividades. A continuación, pasaremos a describir nuestro material referente, que es el libro de *Cuentos de buenas noches para niñas rebeldes: cien historias de mujeres extraordinarias* (2017), explicaremos por qué fue escogido para guiar nuestra propuesta y de qué forma será usado. Finalmente, nos adentraremos en la serie de actividades combinadas con el Plan de Estudios correspondiente al año escolar en cuestión, en esta sección encontraremos el desarrollo de nuestra propuesta con sus especificaciones.

3.1 Lenguaje y Comunicación en primero de secundaria: características

En el texto *Aprendizajes clave para la educación integral. Lengua Materna. Español* (2017) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) se explica el modelo educativo usado desde 2017 así como el plan y los programas de estudio para la educación básica. Afirman que su objetivo es que “todos los niños, niñas y jóvenes de México, sin importar su contexto, tengan una educación de calidad que les permita ser felices y tener éxito en la vida” (SEP 8).

Adentrándonos en las materias de Lenguaje y Comunicación, se explica que su objetivo es que puedan “utilizar su lengua materna para comunicarse con eficacia, respeto y seguridad en distintos contextos con múltiples propósitos e interlocutores” (SEP 27). Y, así como lo discutimos en el segundo apartado de este trabajo, hablan de la gran aportación en el campo educativo de entender el “lugar de los afectos y la motivación en el aprendizaje, y de cómo la configuración de nuevas prácticas para guiar los aprendizajes repercute en el bienestar de los estudiantes, su

desempeño académico e incluso su permanencia en la escuela y la conclusión de sus estudios” (SEP 34-35).

Para realizar esta propuesta didáctica nos hemos enfocado en el primer año de secundaria debido a que es el inicio de la educación media superior y nos parece importante que, desde una edad temprana, las y los estudiantes cuenten con herramientas que les permitan desarrollarse plenamente. Este es un grado transicional, pues pasan a un nivel educativo diferente que está acompañado de cambios personales tanto físicos como psicológicos. La SEP indica que este es un grado de afianzamiento de la identidad, y para describirlo mejor, enlista algunas de las características de esta edad.

Entre algunas de las mencionadas está que disfrutan compartir tiempo con sus pares, que van a buscar mayor independencia de los adultos, tomar riesgos, adoptar modelos con los que se identifiquen y cuestionar reglas (SEP 57). Por otro lado, “Les cuesta trabajo la comunicación directa con sus mayores, pero desarrollan capacidad argumentativa y se valen del lenguaje para luchar por las causas que les parecen justas” (SEP 57). Además, explican que, durante este periodo, las personas “tienen un desarrollo físico notable y desarrollan sus caracteres sexuales secundarios” (SEP 57).

En el mismo documento también se habla sobre los problemas de género en la educación. Primero, indican que el impulso de acciones orientadas a la igualdad entre hombres y mujeres es uno de los pilares educativos. Posteriormente señalan que, en México, prácticamente se ha logrado la paridad de género en el acceso a la educación en todos los niveles, sin embargo, hay ciertas disciplinas donde aún persisten brechas, como las ciencias exactas y naturales lo que implica consecuencias en los ámbitos personal y social (SEP 86).

Adentrándose a los datos, dicen que “más de una tercera parte de las mexicanas entre 15 y 29 años no estudia ni trabaja, comparado con tan solo uno de cada diez varones” (SEP 88), por lo que hacen énfasis en promover el acceso de las jóvenes egresadas de secundaria a la educación superior y a que participen en todas las áreas del conocimiento. Por lo tanto, para mejorar la educación, habrá que poner énfasis en el reconocimiento de la diversidad y atender a la desigualdad.

Ahora, introduciéndonos a la propuesta de contenidos y consideraciones didácticas del área de Lenguaje y Comunicación en secundaria, vemos que se dirige a tres direcciones complementarias: La primera es la producción del lenguaje de forma oral y escrita, el aprendizaje de diferentes modalidades para leer, estudiar e interpretar textos, y finalmente el análisis sobre la producción lingüística (SEP 158). A lo largo de nuestra propuesta didáctica se ha intentado incluir estas tres consideraciones a través de diferentes actividades enfocadas en la comprensión y análisis de textos, así como en la producción escrita y oral.

Ahora, si nos enfocamos en los objetivos de esta asignatura a nivel secundaria, encontramos que se basan en que los y las estudiantes consoliden prácticas del lenguaje que les permitan ser “sujetos sociales, autónomos y creativos en sus distintos ámbitos, y que reflexionen sistemáticamente sobre la diversidad y complejidad de los diversos usos del lenguaje” (SEP 166).

Así, a través de esta propuesta enfocada en conocer a mujeres extraordinarias a lo largo de la historia, y considerando los puntos que se espera logren en este nivel, hemos buscado actividades donde puedan ampliar su conocimiento de las características del lenguaje, expresar sus ideas, utilizar la escritura con diferentes propósitos e interpretar y producir textos usando el lenguaje de manera imaginativa, libre y personal (SEP 166-167). Finalmente, y como una de las

consideraciones principales, está “reflexionar sobre la realidad del presente y recrear otros mundos posibles” (SEP 167).

3.2 *Cuentos de buenas noches para niñas rebeldes* como estrategia pedagógica

Para esta propuesta nos basaremos en una serie de libros que han alcanzado gran popularidad en los últimos años, se trata de *Cuentos de buenas noches para niñas rebeldes: cien historias de mujeres extraordinarias* (2017) es una serie de tres libros escritos por Elena Favilli y Francesca Cavallo. En cada uno de ellos, las autoras hacen un recorrido por la historia de cien mujeres relevantes del presente y del pasado a través de biografías cortas con formato de cuento. Este proyecto fue lanzado a través de una plataforma llamada Kickstarter, se trata de una comunidad virtual donde se presentan proyectos creativos. De hecho, en poco tiempo las autoras recaudaron los suficientes fondos para publicar la obra, y se convirtió en “el libro original que más recursos ha obtenido en la historia del financiamiento colectivo” (Favilli y Cavallo 6).

Una vez publicado fue un triunfo comercial, pues estas biografías cortas hacen un recorrido por diferentes países y épocas, además, vienen acompañadas de llamativas ilustraciones de cada mujer, mismas que fueron creadas por más de 50 artistas internacionales. Tanto las imágenes como la organización de los textos nos hacen ver que se dirige a un público joven o infantil, pues el estilo narrativo es sencillo y cuenta de una forma muy resumida las aportaciones de las protagonistas.

En el artículo “How Rebel Can Translation Be? A (Con)textual Study of Good Night Stories for Rebel Girls and Two Translations into Spanish”, Olga Castro y María Sporturno analizan la forma de los relatos y dan cuenta de por qué esta serie de libros ha reinventado el cuento de hadas (Castro y Sporturno 229). Además, explican que se pretende que las adolescentes y niñas que lean estas biografías “desarrollen su enorme potencial y construyan una nueva feminidad

rebelde” (Castro y Sportuno 222). Es decir, construir una idea de feminidad que no esté encasillada en los estereotipos que normalmente se le atribuyen.

Aquí vale la pena mencionar que el éxito se presenta de formas diferentes en este libro, pues se trata de las metas personales que cada mujer buscó de acuerdo a sus conocimientos, carrera profesional, contexto, necesidades, situación familiar, etc. Además, como se mencionó antes, las mujeres que aparecen en los libros tienen orígenes diferentes, pues Favilli y Cavallo buscaron promover una gran variedad de identidades en diferentes momentos históricos, por lo tanto, podemos observar distintos modos de vida, así como diversidad racial y étnica.

Así, es importante preguntarnos los valores comprendidos en las mini biografías. En primer lugar, al igual que los cuentos, las mini biografías tienen un carácter narrativo y de moraleja, recordemos que el objetivo primordial es visibilizar a mujeres pioneras y exitosas, pero también, es el que las niñas y adolescentes que lo lean puedan establecer metas más grandes para sí mismas. Así es como encontramos situaciones de superación de obstáculos y de retos, demostraciones de valentía y fortaleza, gestión de los errores, toma de riesgos y empoderamiento.

Ahora, pasando a la parte de la forma de las biografías, comenzaremos por mencionar el artículo de Olga Castro y María Sportuno, donde explican que estas historias toman la fórmula típica para comenzar un cuento: *había una vez, hace mucho tiempo, un día*, etc., para así crear una narrativa similar a lo largo de toda la colección de historias. Otra característica que asemeja a las biografías con los cuentos es el esquema de presentación, nudo y desenlace. Por lo tanto, podemos afirmar que se usan recursos de ficción para transmitir un mensaje.

Posterior a la narración, en todos los relatos encontramos la imagen de cada protagonista con una frase relacionada a ella, y gracias a que estas ilustraciones fueron hechas por diferentes

artistas, podemos ver una gran variedad de técnicas, texturas y colores en los retratos. (Castro y Sporturno 229) Debido a esto, resaltamos el papel protagónico que tienen las imágenes a la hora de leer las mini biografías.

Otro análisis interesante es el que se encuentra en “Estrategias de ficcionalización en las biografías de mujeres destinadas al público infantil y juvenil”, donde revisan dos formas en que las biografías son percibidas. La primera, es que muchos autores han considerado a la biografía como un subgénero de la historia y las características son que está narrada en tercera persona y en prosa. La otra parte de la crítica, considera a la biografía como un género ficcional, pues habla de que además de relatar hechos con un corte anovelado se adivinan los pensamientos del biografiado (Pena et al. 11).

En el mismo artículo, se explica que las historias que aparecen en este libro pertenecen a la *no ficción*, sin embargo, debido a que están dirigidas al público infantil y juvenil, utilizan herramientas pertenecientes a ella. La razón es que así resulta más fácil que los y las lectoras interactúen con el texto y se estimule su curiosidad. Por lo tanto, en las biografías encontramos tanto cuestiones científicas, como literarias. Así, la hibridación es notoria gracias a esta relación entre las biografías y el formato semejante al del cuento clásico.

Sobre este tema, los autores de “Estrategias de ficcionalización en las biografías de mujeres destinadas al público infantil y juvenil” dicen que los textos y las estrategias de ficción se unen a través de la adaptación para lograr ver desde una perspectiva simple la reivindicación del papel de las mujeres en la historia, y explican que es por una simple razón, el hecho de que el público infantil o juvenil ya conoce estas estrategias de ficción (Pena et al. 30), de esta forma se obtiene un apoyo para la comprensión del mensaje, por lo tanto:

resulta pertinente pensar estos textos como “breves biografías ficticias” (Andugar, 2018), dada su ambivalencia entre la síntesis y la anécdota. De hecho, resulta significativo que su escritura no parezca implicar un arduo trabajo de documentación y que, en muchos casos, solo ofrezcan una visión epidérmica de las biografiadas. La mayoría de las veces, no se profundiza ni se acercan nuevos datos, como ocurriría si se tratase de nuevas biografías adaptadas al formato más habitual de este género. (Pena et al. 30)

En resumen, los elementos de ficción en la serie de *Cuentos de buenas noches para niñas rebeldes* son las fórmulas de comienzo y final, las ilustraciones variadas, llamativas y que tienen un papel protagónico, el esquema de sucesión y la brevedad para facilitar su comprensión. Y es por esta razón que hemos elegido esta obra que actualmente figura en la cultura popular y que ha sido revolucionaria en su especie. A continuación, ahondaremos en las aportaciones educativas de esta serie de libros y cómo incorpora la perspectiva de género.

3.2.1 ¿Por qué hemos elegido este libro para realizar nuestra propuesta didáctica?

Al principio de este texto hicimos una breve ejemplificación de cómo los derechos de niñas y adolescentes son violados cotidianamente en México y alrededor del mundo, es por eso que historias como las que aparecen en los libros en cuestión son valiosas y gratificantes. De esto nos habla María Gudamillas en “Reseñas. Cuentos de buenas noches para niñas rebeldes” donde dice que con ellos se “Promueve la igualdad y el empoderamiento de las más jóvenes y concede visibilidad a heroínas anónimas o poco conocidas” (Guadamillas 113), también explica que tiene un gran “potencial como material para fomentar la escritura y la lectura ‘en femenino’ en el público más joven, sin olvidar el arte, el dibujo, la ilustración ... sin duda, un preciado material en escuelas y bibliotecas” (113).

Recordemos que la literatura nos lleva a encuentros con otras visiones del mundo y nos acerca a las experiencias de otras personas. Como hemos explicado, lo que encontramos aquí son las historias de mujeres de diferentes nacionalidades que han sido relevantes en diferentes ámbitos como lo son la literatura, la ciencia, la economía, el arte, etc. Así, a través de sus experiencias, con la lectura de estas mini biografías se puede ir desarrollando la construcción de identidad y también desafiar los comportamientos naturalizados como femeninos o masculinos.

Vale la pena cuestionarnos sobre los imaginarios sociales de cada sexo, y así, poder replantearnos la idea de lo que representa a una mujer, de lo que son las relaciones en pareja, de cómo a las mujeres se le asigna lo pequeño, lo privado, lo débil; mientras a los hombres lo exterior, lo público, lo peligroso y fuerte. *Cuentos de buenas noches* tiene un discurso que sale de estas casillas y desafía la forma en que la realidad ha sido construida, y así es como vemos el carácter de confrontación del texto en cuestión, pues pone en valor mucho del trabajo que ha sido desarrollado por mujeres e invisibilizado u olvidado a lo largo de la historia.

Respecto a lo anterior, si pensamos el texto conforme a su discurso social, podemos retomar a Angenot en el artículo “¿Qué puede la literatura? Sociocrítica literaria y crítica del discurso”, donde explica: “Por una parte, el texto literario está inmerso en el discurso social ... esto lo priva aparentemente de autonomía producido según “códigos” sociales, el texto puede ciertamente vehicular la opinión, lo aceptable, los prejuicios, pero puede también transgredir, desplazar, confrontar irónicamente, exceder la aceptabilidad establecida. (Angenot. 266). Podemos decir que *Cuentos de buenas noches para niñas rebeldes* aplica a la segunda opción.

Un trabajo interesante que retoma este tema a profundidad es el de Angie Pinilla y Paula Velasco en “El mundo de los niños y Cuentos de buenas noches para niñas rebeldes: Una mirada desde los imaginarios de género”, donde analizan el discurso de algunos libros infantiles de los

años 80's-90's como su primer corpus y encuentran “una serie de imaginarios de roles de género muy marcados dentro de este orden heteronormativo (división por sexo: hombre-mujer), en el cual era evidente que los más activos eran los personajes masculinos y en la mayoría de cuentos se veía la pasividad de los personajes femeninos” (Pinilla y Velasco 55).

Posteriormente, analizan su segundo corpus, que es *Cuentos de buenas noches para niñas rebeldes: cien historias de mujeres extraordinarias (volumen 1)*, y explican que las mujeres que tratan de romper estructuras se ven obligadas a inscribirse a los imaginarios de los roles de género masculinos (Pinilla y Velasco 58). Sumado a lo anterior, señalan que en repetidas ocasiones las protagonistas se ven ligadas a las actividades de cuidado o limpieza del hogar, las cuales se sumaban a sus aspiraciones educativas o profesionales. Mientras tanto, el papel del hombre sigue sin pertenecer al cuidado del hogar o de otras personas (Pinilla y Velasco 59).

Otra importante observación presente en esta tesis es la crítica a la Industria Cultural, pues señala que en artículos como lo es *Cuentos para dormir para niñas rebeldes* “se ve un movimiento global de producción, el cual más que un acercamiento de la masa al arte busca vender la cultura como mercancía” (Pinilla y Velasco 64). A pesar de esta situación, las autoras afirman que “el poder se encuentra dentro de los discursos y contribuye a un modo de organización social hegemónico” (Pinilla y Velasco 65).

Esto quiere decir que, aunque critican la forma en que se han comercializado estos libros, el discurso que se presenta “es capaz de materializarse y cambiar las formas de ver, comprender y aceptar la realidad, ya que este se mueve en varios campos, como: el cognitivo, cultural, semántico, pragmático, estructural y funcional ... refleja ideologías, roles e identidades” (Pinilla y Velasco 70). Así, podemos hablar de que el discurso de esta obra busca realizar cambios en la configuración

tanto personal como social de las personas y la forma de representarse a sí mismos y mismas como respuesta a la escasez de mujeres en ciertos ámbitos.

Cabe mencionar de nuevo a Maria Guadamillas porque habla también del propósito cultural y social de esta obra, al tiempo que lo relaciona con la forma en que puede aportar al ámbito educativo, ella señala que es

cultural, porque conectamos la historia y el saber de un determinado período con las mujeres y sus campos de conocimiento; social, porque visibilizamos determinadas figuras femeninas que pudieron o no haber caído en el olvido por su condición. Ambos propósitos son de particular interés para los docentes en formación, ya que en sus aulas serán encargados de transmitir estos hechos a futuras generaciones y tendrán un papel muy significativo en su educación (Guadamillas 117).

Antes de terminar con este apartado, retomaremos una entrevista realizada a las autoras de esta serie de libros por Karen Villeda en 2017 donde hablan de cómo y por qué decidieron realizar este proyecto. Elena Favilli y Francesca Cavallo explican que han trabajado en medios de comunicación infantiles por varios años y desde ahí han sido testigos de cómo los estereotipos de género continúan en los libros para niños. Ellas dicen “A los padres se les ofrecen pocos recursos para contrarrestar esta tendencia y se encuentran particularmente preocupados por la falta de modelos femeninos que sean fuertes en los medios de comunicación infantiles. Por eso decidimos crear este libro” (Villeda par. 7).

En este texto, Favilli y Cavallo hablan de la importancia de que las niñas vean modelos femeninos, ya que esto les ayuda a ser más seguras (Villeda par. 8) y también hacen una crítica a las producciones de medios de comunicación infantiles ya que carecen de diversidad en términos

de género, raza, orientación sexual, creencias religiosas, etc. (Vinellada par. 9). De igual forma explican que su objetivo era presentar mujeres de tantas carreras profesionales como fuera posible (Villeda par. 9).

Finalmente, al preguntarnos cuáles son los intereses a los que responden estos productos culturales, nos hemos guiado en cómo, aunque esta publicación está dedicada a la infancia y juventud, busca a través de sus ilustraciones, frases y de mostrar el papel activo de las mujeres, que las lectoras tengan mayor confianza en sí mismas y planifiquen su vida de acuerdo con sus propias metas. Esto debido a que se toma la premisa de que las mujeres no siempre han sido reconocidas en sus diferentes profesiones, descubrimientos o logros, y que han sido incluso negadas por sus contemporáneos masculinos.

En conclusión, la aparición de un libro juvenil e infantil que da a conocer biografías de diferentes mujeres que han marcado la historia, nos muestra el aumento de interés social por las cuestiones que perjudican a las mujeres como lo es la violencia y la desigualdad de género. Usarlo como un material escolar o educativo es importante porque crea discusiones sobre problemáticas sociales en torno al género al mismo tiempo que permite proponer interacciones tanto orales como escritas donde se pueda indagar y discutir sobre derechos, reconocimiento del papel de la mujer en el pasado y en el presente, competencias a desarrollar, igualdad de oportunidad, acceso a la educación, etc.

3.3 Descripción de la propuesta

Como hemos visto hasta ahora, la historia de las mujeres se ha visto afectada en muchas ocasiones por el olvido, los espacios privados, la exclusión o el menosprecio. Es común que conozcamos el nombre de múltiples varones en todos los ámbitos posibles, pero cuando se trata del sexo femenino,

apenas podemos contarlas con una mano. Por eso, a través de esta propuesta, se busca que los y las estudiantes conozcan a mujeres que han sido pioneras y han cambiado al mundo. Creemos necesario repensar muchos de los acontecimientos históricos para darnos de cuenta de que en ellos mujeres han participado, y de que gracias a ellas ocurrieron y ocurren cambios políticos, sociales, económicos, artísticos y científicos.

Para realizar este trabajo, hemos revisado *Aprendizajes clave para la educación integral. Lengua Materna. Español*, publicado en 2017 por la Secretaría de Educación Pública, mismo que contiene Planes y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación para todos los niveles de la educación básica, en este caso, se utilizó la sección correspondiente al grado de secundaria.

Nuestra propuesta está dividida en dos secciones. La primera parte se incorpora a la asignatura de Lengua Materna Español para primer grado de secundaria, es decir, lo que se buscó fue seguir el plan de estudios con los trabajos señalados para cada fin de bloque. Por lo tanto, los trabajos se realizarán una vez que los estudiantes ya hayan revisado la temática a trabajar (por ejemplo, la entrevista, la reseña, el cuento, etc.). Se hicieron modificaciones en las actividades estipuladas para incorporar el uso de las mini biografías de *Cuentos de buenas noches para niñas rebeldes* y de esta forma se cambió el enfoque para poder cumplir con los aprendizajes esperados de la materia al mismo tiempo que se aprende sobre mujeres en la historia y su importancia.

La segunda parte cuenta con un contenido más libre, pues ya no está basada en el plan de estudios. Esto quiere decir que se trata de actividades que pueden realizarse de forma independiente, en formato de taller, o incluso como un extra en las clases, que es lo que proponemos. Se buscó que estas fueran adecuadas a los conocimientos y habilidades estipuladas

en este rango de edad. Cabe señalar que en esta parte también se persigue el desarrollo creativo y la práctica de las diferentes habilidades lingüísticas.

En cuanto al tiempo dedicado a cada actividad, todas las propuestas van de los 80 a los 110 minutos, es decir, están pensadas para clases de dos horas o dos clases de una hora. Es importante clarificar que esto puede variar y adaptarse según las necesidades de cada grupo y su contexto. Pueden tomar más o menos tiempo en realizarlas.

Sobre la evaluación, de forma general, dependerá de que el producto final se realice de forma satisfactoria, pero también se tomará en cuenta el seguimiento durante el desarrollo del mismo. Es importante promover a que los y las estudiantes trabajen con sus propias ideas y puedan compartirlas a través de sus trabajos. Por otro lado, debido a que esta propuesta se incorpora en la materia de Lengua Materna, Español, habrá que revisar que los y las alumnas cumplan con los objetivos de comunicación oral y escrita adecuados a su edad, contexto y entorno.

Por lo tanto, las actividades que proponemos buscan en todos los casos combinar diferentes áreas como el desarrollo de lo oral, de la escritura, lectura, dramatización, crítica, etc. Sin embargo, queremos que, al llevarlas a cabo, las y los estudiantes emprendan un camino de reconocimiento y aprecio por la diversidad, que busquen y encuentren nuevos modelos con los que se puedan identificar, que las niñas y adolescentes vean la importancia de tomar espacios y, finalmente, se pretende hacer un cambio respecto a la brecha de género y la forma en que se conceptualiza lo femenino y lo masculino. Queremos que las y los estudiantes piensen en las mujeres como sujetos activos tanto en el pasado como en el presente.

3.4 Propuesta didáctica: Mujeres en la historia

3.4.1 Primera parte

a) Sesión 1: Intercambio de experiencias de lectura.

| Intercambio de experiencias de lectura. (SEP 201) | | | | | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------|-------------|------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|------------------------|
| Aprendizajes esperados: Participa en la presentación pública de lectura. | | | | | |
| Objetivo de la propuesta: Reflexionar en torno a la lectura de biografías de mujeres, hacer una reseña y presentarla. | | | | | |
| Actividad | Propósito | Tiempo | Estrategia | Materiales | Productos de la sesión |
| Lectura grupal. | Leer en grupo y mostrar imágenes. | 15 minutos. | Lectura en grupo de tres biografías. | Tres biografías de <i>Cuentos de buenas noches para niñas rebeldes</i> . | |
| Reflexión sobre la lectura. | Reflexionar a través de preguntas. | 15 minutos. | Responder en grupo: ¿Te hubiera gustado vivir su época? ¿Cómo hubieras | | |

| | | | | | |
|-------------------------------|-----------------------------------------------|-------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------|---------|
| | | | <p>resuelto la situación?</p> <p>¿Conoces a una persona con una historia similar?</p> <p>Etc.</p> | | |
| Cómo hacer una reseña. | Explicar cuáles son las partes de una reseña. | 15 minutos. | El o la docente explicarán qué es una reseña, sus partes, recursos léxicos, cómo construir un título, etc. | Plumones y pizarrón o presentación en PP. | |
| Escribir una reseña. | Escribir una reseña en equipo. | 25 minutos | En equipos, las y los estudiantes escribirán una reseña sobre los textos leídos aplicando lo | Cuadernos para escribir. | Reseña. |

| | | | | | |
|----------------------------------|---------------|-------------|--------------------------------------|--|--|
| | | | aprendido sobre reseñas. | | |
| Presentación de la reseña | Presentación. | 20 minutos. | Presentar ante el grupo las reseñas. | | |

Evaluación:

Organizar una coevaluación después de las presentaciones con preguntas como ¿Motivaron la lectura de su lectura reseñada? ¿Mantuvieron la atención de sus compañeros y compañeras? ¿Qué pueden mejorar?

NOTAS

Para esta estrategia, se puede utilizar cualquier biografía de *Cuentos de buenas noches para niñas rebeldes*, por ejemplo:

Coco Chanel, diseñadora de modas (Favilli y Cavallo 42)

Coy Mathis, alumna de primaria (Favilli y Cavallo 46)

Eufrosina Cruz, activista y política (Favilli y Cavallo 48)

Florence Nightingale, enfermera (Favilli y Cavallo 54)

Kate Sheppard, sufragista (Favilli y Cavallo 94)

- b) Sesión 2: Comprensión de textos para adquirir nuevos conocimientos y elaboración de textos que presentan información resumida.

Comprensión de textos para adquirir nuevos conocimientos y elaboración de textos que presentan información resumida. (SEP 202-203)

Aprendizajes esperados: Elige un tema, haz una pequeña investigación y elabora fichas temáticas con información resumida proveniente de diversas fuentes.

Objetivo de la propuesta: Conocer a científicas del pasado y del presente, así como sus aportes a la humanidad.

| Actividad | Propósito | Tiempo | Estrategia | Materiales | Productos de la sesión |
|--------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------|
| Presentación de la actividad. | Conocer las actividades a realizar en esta sesión. | 5 minutos. | Explicación de la actividad. | | |
| Lectura en grupos. | Conocer las biografías (con sus imágenes) a exponer y escoger la que cada equipo presentará. | 20 minutos. | Durante este tiempo el alumnado podrá leer y familiarizarse con los temas a exponer para posteriormente elegir la | Biografías seleccionadas. Todas debe ser del mismo ámbito (por ejemplo, ciencia). | |

| | | | | | |
|-------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|
| | | | biografía que presentarán. | | |
| Preguntas en grupo. | Hacer una lista de preguntas sobre lo que desean saber del tema. (Pueden ser sobre la historia de la mujer en cuestión, de sus inventos e investigaciones. carrera profesional, etc.). | 20 minutos. | Los alumnos se reunirán en equipos y tras elegir la biografía que desean presentar harán una lista de preguntas y comenzarán a hacer su investigación. | Cuaderno y bolígrafo. Dispositivos electrónicos para realizar la investigación (celular o laptop) | Lista de preguntas sobre lo que desea saber del tema. |
| Revisión de preguntas. | Revisar que las preguntas sean pertinentes y se relacionen con los propósitos de búsqueda. | 10 minutos. | Mientras las y los estudiantes trabajan en las preguntas se irán revisando y corrigiendo. | | Lista final de preguntas. |

| | | | | | |
|--------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|-------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|--------------------------------------------|
| Explicación de referencias bibliográficas | Aprender a buscar información en línea. | 15 minutos. | El o la docente explicará la función de las referencias bibliográficas y cómo se identifica qué tipo de páginas en internet tienen información veraz. | Pizarrón y plumones o presentaciones de PP. | |
| Creación de fichas temáticas | Investigar con ayuda de internet la respuesta a las preguntas. | 20 minutos. | Con la información que investiguen deberán diferenciar ideas primarias de secundarias y empezar a escribir las fichas temáticas con la | Dispositivo electrónico y cuaderno con bolígrafos. | Fichas temáticas con información resumida. |

| | | | | | |
|--|--|--|-------------------------------------------------------------|--|--|
| | | | información resumida. El trabajo será terminado en casa. | | |
|--|--|--|-------------------------------------------------------------|--|--|

Evaluación:

Se evaluarán las preguntas propuestas, la selección de fuentes, la interpretación y reconstrucción del texto.

NOTAS

Para realizar esta actividad se sugiere que las biografías pertenezcan al mismo ámbito, se propone ciencia con las siguientes biografías:

Ada Lovelace, Matemática. (Favilli y Cavallo 2)

Ameenah Gurib-Fakim. Presidenta y científica. (Favilli y Cavallo 10)

Ann Makosinski. Inventora. (Favilli y Cavallo 16)

Margaret Hamilton, Científica computacional. (Favilli y Cavallo 108)

Matilde Montoya, Doctora. (Favilli y Cavallo 130)

Marie Curie, Científica. (Favilli y Cavallo 122)

Nettie Stevens, Genetista. (Favilli y Cavallo 158)

Sylvia Earle, Bióloga marina. (Favilli y Cavallo 180)

Wang Zhenyi, Astrónoma. (Favilli y Cavallo 200)

Al elaborar estas fichas se deberá ayudar al estudiantado a utilizar estrategias para no cometer errores ortográficos, a usar recursos como comas y puntos y a escribir referencias bibliográficas. (SEP 204)

c) Sesión 3: Intercambio oral de experiencias y nuevos conocimientos

Intercambio oral de experiencias y nuevos conocimientos

Aprendizajes esperados: Presentar una exposición acerca de un tema de interés.

Objetivo de la propuesta: Compartir con sus compañeros y compañeras lo aprendido en su investigación sobre científicas del pasado y del presente.

| Actividad | Propósito | Tiempo | Estrategia | Materiales | Productos de la sesión |
|--------------------------------------|----------------------------------------------------|---------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------|-------------------------------|
| Presentación de la actividad. | Conocer las actividades a realizar en esta sesión. | 5 minutos. | Explicación de la actividad. | | |
| Referencias bibliográficas | Repasar cómo buscar información en línea. | 15 minutos. | El o la docente recordará la función de las referencias bibliográficas y cómo se identificar la | Pizarrón y plumones o presentaciones de PP. | |

| | | | | | |
|-------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | información veraz. | | |
| Retomar información elegida. | Retomar los datos conseguidos en la actividad anterior y si es necesario hacer una investigación más profunda. | 25 minutos. | Las y los estudiantes retomarán su investigación anterior y buscarán la información necesaria para realizar una presentación. | Internet y algún dispositivo electrónico. Cuaderno para tomar notas. | |
| Realizar presentación. | Organizar la presentación del tema con: <ul style="list-style-type: none"> - Introducción - Aspectos más destacados - Conclusión | 40 minutos. | Las y los alumnos diseñarán un guion para presentar el tema y también crearán apoyos gráficos (pueden ser físicos como un cartel o | Materiales para sus apoyos gráficos. (Cartulina, imágenes, plumones, equipo electrónico, etc) | Una exposición sobre el tema investigado (que se presentará en la siguiente clase) con |

| | | | | | |
|--|--|--|--------------------------------------------|--|---------------------|
| | | | electrónicos como una presentación). | | apoyos gráficos. |
|--|--|--|--------------------------------------------|--|---------------------|

Evaluación

Se evaluará si en la exposición se presenta la información de manera organizada, se presenta el tema y los puntos a desarrollar, los gráficos, no leen directamente su guion, intentan responder preguntas, etc.

NOTAS

En esta actividad es importante que el alumnado use adecuadamente los nexos explicativos (es decir, mejor, dicho, o sea), el lenguaje formal y se preparen para responder de manera pertinente posibles preguntas del público. (SEP 204)

d) Sesión 4: Lectura de narraciones de diversos subgéneros

Lectura de narraciones de diversos subgéneros (SEP 207)

Aprendizajes esperados: Lee narraciones de diversos subgéneros narrativos: ciencia ficción, terror, policiaco, aventuras, sagas u otros. (SEP 207)

Objetivo de la propuesta: Conocer autoras del pasado y del presente a través de sus escritos.

| Actividad | Propósito | Tiempo | Estrategia | Materiales | Productos de la sesión |
|------------------|------------------|---------------|-------------------|-------------------|-------------------------------|
| | | | | | |

| | | | | | |
|----------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|-------------------------------------------------------------|
| <p>¿Qué piensas sobre la lectura?</p> | <p>Reflexionar en torno a la lectura</p> | <p>10 minutos.</p> | <p>Hablar en grupo sobre:</p> <p>¿Qué te gusta leer? (Cuentos, relatos, libros, noticias, artículos, etc)</p> <p>¿Al leer un relato, sabes quiénes son los personajes?</p> <p>¿Sabes identificar un espacio?</p> <p>¿Sabes quién es el narrador?</p> | | |
| <p>Caracterizar géneros.</p> | <p>Identificar grupalmente las características de los personajes en los diferentes</p> | <p>20 minutos.</p> | <p>En conjunto, se realizará una tabla donde se escriban las características de los</p> | <p>Pizarrón y plumones.</p> | <p>Tabla o esquemas con características de los géneros.</p> |

| | | | | | |
|----------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|-------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|--|
| | géneros (por ejemplo, ciencia ficción, terror, amor, aventuras, etc). | | personajes en cada género. | | |
| Lectura en grupo. | Leer en conjunto las biografías seleccionadas con sus ilustraciones para la actividad. | 20 minutos. | Lectura grupal y posteriormente comentar sobre lo aprendido. | Biografías seleccionadas, | |
| Explicar actividad. | Elegir un libro para leer durante el resto del semestre. | 10 minutos. | Se presentarán sugerencias de libros (de preferencia escritos por alguna de las autoras señaladas), y el alumnado deberán elegir. | Presentación PP. | |

| | | | | | |
|----------------------------------------|--------------------------------------------------------|-------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Objetivo final de la actividad. | Explicar tabla informativa sobre el libro en cuestión. | 20 minutos. | Se les mostrará un ejemplo con una lectura corta y una tabla que contenga: -Lugar o espacio. -Momento o tiempo. -Contexto social. -Tipo de narrador. -Personajes. -Verbos en la narración. -Reseña. | Cartel o presentación en PP. | Tener un libro que leer durante el resto del curso, al terminar realizarán la tabla con la información recabada. |
|----------------------------------------|--------------------------------------------------------|-------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Evaluación:

La evaluación se centrará en la comprensión del contenido, anotaciones en una bitácora para realizar la tabla del trabajo final y la forma en que organizan el conocimiento sobre el subgénero. (SEP 208)

Biografías para leer y autoras sugeridas para lectura durante el semestre:

- Isabel Allende (Favilli y Cavallo 76)
- Jane Austen (Favilli y Cavallo 80)
- Virginia Woolf (Favilli y Cavallo 184)

NOTAS

A lo largo de curso se deben hacer evaluaciones formativas sobre la comprensión del contenido del texto y la apreciación del mismo. Si el libro no está siendo del agrado de la o el estudiante habrá que cambiarlo. El diálogo es importante. (SEP 207)

e) Sesión 5: Escritura y recreación de narraciones

Escritura y recreación de narraciones (SEP 208)

Aprendizajes esperados: Escribe cuentos de un subgénero de su preferencia. (SEP 208)

Objetivo de la propuesta: Escribir un cuento a partir de la historia de una de las mujeres en *Cuentos de buenas noches para niñas rebeldes*.

| Actividad | Propósito | Tiempo | Estrategia | Materiales | Productos de la sesión |
|----------------------------|--------------------------------------|------------|----------------------------------------------------------------------------------------|------------|------------------------|
| Explicar actividad. | Comprensión general de la actividad. | 5 minutos. | Se explicará a las y los alumnos que deberán escribir un cuento a partir de una de las | | |

| | | | | | |
|---------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|-------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|
| | | | biografías que se leerán. | | |
| Plantear tema y géneros. | Recordar características de diferentes subgéneros y también técnicas de escritura. | 20 minutos. | En conjunto, se recordarán las características de diferentes subgéneros (por ejemplo, ciencia ficción, terror, drama, etc) y explicar el uso de nexos temporales, frases adverbiales para expresar temporalidad y causalidad. | Pizarrón y plumones o presentación de PP. | Esquema con técnicas de escritura sobre temporalidad y causalidad. |
| Selección de biografía. | Seleccionar la biografía a partir de la que los y las estudiantes escribirán su cuento. | 10 minutos. | Se explicará a los y las estudiantes que la biografía que elijan será punto de partida y de inspiración para escribir su cuento. | | Biografía que servirá de inspiración. |

| | | | | | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|-------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------|--------------------------------------------|
| | | | Pueden retomar personajes, espacios, tiempos o cualquier elemento relacionado a la mujer representada. | | |
| Comenzar a escribir. | Elección de subgénero y desarrollo de ideas respecto al cuento. | 20 minutos. | Escribir idea general del cuento y comenzar a desarrollar personajes y espacio de la trama. | Cuaderno para escribir ideas. | Ideas iniciales para escritura del cuento. |
| Escribir cuento. | Comenzar con redacción de la historia. | 25 minutos. | Comenzar a redactar cuento, la actividad será terminada si resta tiempo en la clase o en casa. | Material para escribir. | Inicio del cuento. |
| Evaluación | | | | | |
| La evaluación se realizará con base en el producto final, en si responde a las características del subgénero, si usa los recursos vistos, etc. | | | | | |

Biografías sugeridas (en este caso se pretende que las biografías abarquen diferentes ámbitos para que las y los estudiantes puedan elegir lo que más les interese, puede adaptarse o incluir más).

- Alek Wek, supermodelo (Favilli y Cavallo 4)
- Alfonsina Strada, ciclista (Favilli y Cavallo 6)
- Artemisia Gentileschi, pintora (Favilli y Cavallo 20)
- Brenda Chapman, directora de cine (Favilli y Cavallo 30)
- Grace Hopper, científica computacional (Favilli y Cavallo 58)
- Hatshepsut, faraona (Favilli y Cavallo 64)
- Hipatia, matemática y filósofa (Favilli y Cavallo 70)
- Las hermanas Mirabal, activistas (Favilli y Cavallo 146)

NOTAS

El o la profesora debe ayudar a revisar aspectos formales como ortografía, organización gráfica y debe dar seguimiento a los borradores. (SEP 208)

f) Sesión 6: Creaciones y juegos con el lenguaje poético

Creaciones y juegos con el lenguaje poético (SEP 208)

Aprendizajes esperados: Recopila y comparte refranes, dichos y pregones populares (SEP 2010)

Objetivo de la propuesta: Imaginar qué refrán, dicho o frase podría adecuarse a la vida de las biografiadas.

| Actividad | Propósito | Tiempo | Estrategia | Materiales | Productos de la sesión |
|--------------------------------------|------------------------------------------------------------------|-------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------|-------------------------------------|
| Explicar actividad. | Comprensión general de la actividad. | 5 minutos. | Se explicará a las y los alumnos que se realizará un juego de refranes y frases. | | |
| ¿Qué es el lenguaje figurado? | Explicar qué es el lenguaje figurado, sus recursos y propósitos. | 15 minutos. | El o la docente explicará lo relacionado al lenguaje figurado y sus objetivos, también se hablará sobre la interpretación. | Pizarrón y plumones o presentación de PP. | |
| Lectura de biografías. | Lectura y selección de refranes o dichos. | 30 minutos. | Por cada mini biografía leída, en grupo se pensará sobre algún refrán o dicho que pueda ser relacionado, estos deberán ser positivos. También se puede inventar alguna frase | Biografías elegidas. | Lista de frases, refranes y dichos. |

| | | | | | |
|---------------------------|-------------------------------------------------------|-------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|-------------------------------|
| | | | que la biografiada pudo haber dicho. | | |
| Momento artístico. | Convertir las frases y dichos en carteles llamativos. | 30 minutos. | Las frases, dichos y refranes seleccionados serán transmitidos en un cartel para posteriormente mostrarlos ante la escuela. | Cartulina, cuadernos, plumones, pinturas, material para decoración, etc. | Carteles con frases y dichos. |

Evaluación

Se evaluará la participación durante las actividades.

Biografías sugeridas (pueden cambiar según sea conveniente).

- Cora Coralina, poetisa y repostera (Favilli y Cavallo 44)
- Evita Peron, política (Favilli y Cavallo 50)
- Ruth Bader Ginsburg (Favilli y Cavallo 168)
- Wilma Rudolph, atleta (Favilli y Cavallo 188)
- Yusra Mardini, nadadora (Favilli y Cavallo 194)
- Zhang Xian, directora de orquesta (Favilli y Cavallo 196)

NOTAS

Es importante que los y las estudiantes tengan la libertad de buscar información sobre el significado de los dichos, también hay que promover la interpretación y el uso de recursos literarios.

g) Sesión 7: Lectura, escritura y escenificación de obras teatrales.

Lectura, escritura y escenificación de obras teatrales. (SEP 211)

Aprendizajes esperados: Lectura, escritura y escenificación de obras teatrales (211)

Objetivo de la propuesta: Representar a través de una escenificación alguna de las biografías en *Cuentos de buenas noches para niñas rebeldes*.

| Actividad | Propósito | Tiempo | Estrategia | Materiales | Productos de la sesión |
|----------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|--------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|
| Explicar actividad a los y las estudiantes. | Comprensión general de la actividad. | 5 minutos . | Se explicará a las y los alumnos que deberán escribir un guion teatral a partir de la vida de alguna de las mujeres biografiadas. | | |
| Plantear tema y géneros. | Recordar características de diferentes subgéneros y también | 20 minutos . | En conjunto, se recordarán las características de diferentes subgéneros (por ejemplo, ciencia | Pizarrón y plumones o presentación de PP. | Esquema con técnicas de escritura sobre temporalidad y causalidad. |

| | | | | | |
|--------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|--------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|---|
| | técnicas de escritura. | | ficción, terror, drama, etc) y explicar el uso de nexos temporales, frases adverbiales para expresar temporalidad y causalidad. | | |
| Lectura en grupo. | Conocer las biografías con sus ilustraciones que serán representadas. | 20 minutos . | En conjunto, se hará la lectura grupal de las biografías seleccionadas para ser escenificadas. | Biografías elegidas. | |
| Selección de biografía. | Seleccionar la biografía a partir de la que los y las estudiantes harán una | 10 minutos . | Se explicará a los y las estudiantes que a partir la biografía que elijan escribirán | Biografías elegidas. | . |

| | | | | | |
|--------------------------------------|-----------------------------------|-----------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------|--------------------------------|
| | escenificación . | | un guion que después será representado frente al grupo. | | |
| ¿Cómo hacer un guion teatral? | Conocer cómo se escribe un guion. | 15 minutos . | Explicar los elementos que conforman un guion, por ejemplo, los actos y escenas, diálogos y signos de puntuación frecuentes en los textos dramáticos. | Pizarrón o presentación de PP. | |
| Escritura del guion. | Escribir un guion. | 30 minutos . | Se formarán equipos y los alumnos empezarán a escribir su guion. Deberán analizar la trama | Cuaderno y bolígrafo o dispositivo electrónico. | Guion para escenificación . |

| | | | | | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|--|
| | | | de la historia y seleccionar los elementos que presentarán en la historia. Decidirán cuáles serán los acontecimientos , espacio y personajes a representar | | |
| Planear representación | Planear y organizar cuándo se representará la obra. | 10 minutos | Se hará la planeación para representar el guion en la siguiente clase. | Material para escribir. | |
| Evaluación | | | | | |
| Se propone hacer una coevaluación, revisar la relación entre diálogos y acotaciones, la secuencia de escenas, la puntuación, etc. | | | | | |
| Biografías sugeridas (Para esta actividad cualquier biografía puede funcionar). | | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Alfonsina Strada, ciclista (Favilli y Cavallo 6) (Anexo 19) - Amelia Earhart, aviadora (Favilli y Cavallo 12) (Anexo 32) | | | | | |

- Artemisia Gentileschi, pintora (Favilli y Cavallo 20)
- Las hermanas Brontë, escritoras (Favilli y Cavallo 32)
- Cleopatra, faraona (Favilli y Cavallo 40)
- Tamara de Lempicka (Favilli y Cavallo 182)

NOTAS

Es importante la constante revisión con el o la profesora del guion para confirmar que se escriban acotaciones, que se investigue más del tema de ser necesario, que todos participen y que la historia sea comprensible.

h) Sesión 8: Análisis de los medios de comunicación

Análisis de los medios de comunicación (SEP 215)

Aprendizajes esperados: Lee y compara notas informativas sobre una noticia que se publica en diversos medios. (SEP 215)

Objetivo de la propuesta: Analizar diferentes notas informativas sobre un mismo hecho.

| Actividad | Propósito | Tiempo | Estrategia | Materiales | Productos de la sesión |
|-------------------------------------|--------------------------------------|------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|------------------------|
| Explicación de la actividad. | Comprensión general de la actividad. | 5 minutos. | Se explicará a las y los alumnos que se leerán y compararán diferentes noticias de un mismo tema | | |

| | | | | | |
|---------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|-------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|-------------------------------------|
| | | | (mujeres en la ciencia). | | |
| Notas informativas | Conocer qué es una nota informativa y cómo buscar fuentes de información confiables. | 15 minutos. | Se explicará cuáles son las partes de una nota informativa, cómo identificar los hechos, las protagonistas y dónde sucedió. También cómo reconocer fuentes confiables y se comentará la repercusión social de las notas. | Pizarrón y plumones o presentación de PP. | |
| Investigación en equipos | Encontrar notas sobre mujeres en la ciencia. | 15 minutos. | Encontrar por lo menos tres notas sobre mujeres en la ciencia que giren en torno a temática similares. | Un dispositivo electrónico con conexión a internet. | Notas sobre las que van a trabajar. |

| | | | | | |
|----------------------------------------|---------------------------------------------------------------|-------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|---------------------------------------------------------|
| Reflexión en equipos. | Analizar notas. | 25 minutos. | Van a identificar los hechos, protagonistas y escenarios. Posteriormente encabezados, fuentes de información, quién la firmó y harán una comparación en la forma que interpretan los hechos y las opiniones presentadas. | | |
| Cómo buscar notas informativas. | Reflexión sobre criterios de selección de notas informativas. | 20 minutos. | Reflexión grupal sobre los mecanismos para dar relevancia a una noticia y frases o adjetivos para referirse a lo | | Esquema sobre criterios para buscar notas informativas. |

| | | | | | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|
| | | | <p>ocurrido. En conjunto escribir en un esquema estrategias para construir criterios de selección de notas informativas.</p> | | |
| <p>Evaluación</p> <p>Valorar criterios en selección de fuentes consultadas, verificar que diferencien hechos de opiniones y que reconozcan uso de adjetivos y otros recursos.</p> <p>NOTAS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Es importante buscar una reflexión en torno a la importancia de “consultar diversos medios para tener una perspectiva más amplia, objetiva y crítica sobre un hecho noticioso” (SEP 2016) - De igual forma, se puede relacionar el tema ‘mujeres en la ciencia’ con las biografías con las que han trabajado antes. | | | | | |

i) Sesión 9: Participación y difusión de información en la comunidad escolar

Participación y difusión de información en la comunidad escolar (SEP 216)

Aprendizajes esperados: Entrevista a una mujer relevante del pasado o del presente.

| Objetivo de la propuesta: Investigar la vida de una mujer del pasado o del presente y escenificar una entrevista. | | | | | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|---------------|--------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| Actividad | Propósito | Tiempo | Estrategia | Materiales | Productos de la sesión |
| Explicación de la actividad | Comprensión general de la actividad. | 5 minutos. | Se explicará a las y los alumnos la actividad. | | |
| Lectura de biografías. | Conocer las biografías sobre las mujeres que serán escenificadas en una entrevista. | 20 minutos. | Lectura grupal de las biografías propuestas. | Biografías elegidas con sus imágenes. | |
| Selección de biografía. | Seleccionar la biografía a partir de la que escenificarán la entrevista. | 10 minutos. | En parejas o en equipos se hará la elección de la mujer que será representada. | | Biografía que servirá de inspiración. |

| | | | | | |
|----------------------------|-------------------------------------------------------------------------|-------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|--------------------------------|
| Investigación. | Investigar más a fondo sobre la vida y logros de la mujer seleccionada. | 15 minutos. | Los grupos investigarán más datos sobre las vidas de las mujeres que representarán para que después puedan crear el guion. | Cuaderno o dispositivo electrónico para escribir ideas. | Investigación inicial. |
| Escribir preguntas. | Escribir preguntas para entrevista. | 15 minutos. | Hacer lista de preguntas que serán respondidas durante la entrevista. Estas deberán ser congruentes con el tema de la entrevista. Las preguntas deben dar paso | Material para escribir. | Preguntas para elaborar guion. |

| | | | | | |
|---------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|--------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------|-----------------------------|
| | | | a respuestas abiertas. | | |
| Escribir guion. | Escribir guion de la entrevista para posteriormente presentar frente a la clase. | 15 minutos. | Con la información recabada y las preguntas seleccionadas se escribirá el guion de la entrevista. | Materia para escribir. | Guion final. |
| Escenificación de entrevistas. | Escenificar los guiones para entrevista. | +30 minutos. | Los y las alumnas elegirán a un entrevistador o entrevistadora y a la persona que escenificará a la mujer elegida para entrevista. Presentarán su | Material para escenificación. | Entrevista frente al grupo. |

| | | | | | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|-----------------------------|--|--|
| | | | trabajo frente al grupo. | | |
| <p>Evaluación</p> <p>Revisión de guiones y de preguntas, preguntar qué aprendieron sobre la entrevista.</p> <p>Biografías sugeridas (en este caso se pretende que las biografías abarquen diferentes ámbitos para que las y los estudiantes puedan elegir lo que más les interese)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Artemisia Gentileschi, pintora (Favilli y Cavallo 20) - Brenda Chapman, directora de cine (Favilli y Cavallo 30) - Grace Hopper, científica computacional (Favilli y Cavallo 58) - Hatshepsut, faraona (Favilli y Cavallo 64) - Hipatia, matemática y filósofa (Favilli y Cavallo 70) - Las hermanas Mirabal, activistas (Favilli y Cavallo 146) - Malala Yousafzai, activista (Favilli y Cavallo 104) <p>NOTAS</p> <p>El o la profesora debe ayudar a revisar aspectos formales como ortografía, organización gráfica y debe dar seguimiento a los borradores. (SEP 208)</p> | | | | | |

j) Sesión 10: Participación y difusión de información en la comunidad escolar

Participación y difusión de información en la comunidad escolar. (SEP 216)

Aprendizajes esperados: Entrevista a una mujer relevante de su localidad.

Objetivo de la propuesta: Contrario a la actividad anterior, en este caso se propone que busquen a una mujer relevante de su localidad para realizar una entrevista.

| Actividad | Propósito | Tiempo | Estrategia | Materiales | Productos de la sesión |
|--------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|---------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------|----------------------------------------------------|
| Explicar actividad. | Comprensión general de la actividad. | 5 minutos. | Se explicará a las y los alumnos que realizarán una entrevista a una mujer de su localidad. | | |
| ¿Cómo hacer una entrevista? | Explicar a los y las estudiantes las características y requisitos de una entrevista. | 25 minutos. | Se explicarán las características discursivas de la entrevista y los requisitos para escribirla. | Pizarrón y plumones o presentación de PP. | Esquema con técnicas para realizar una entrevista. |
| Objetivos y selección de la entrevistada. | Explicar cómo seleccionar objetivos de la entrevista. | 25 minutos. | En grupo, elaborar diferentes objetivos de la entrevista, posteriormente cada uno deberá elegir a la persona que se entrevistará. | | |

| | | | | | |
|------------------------|-------------------------------------------------------------------------|-------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------|----------------------------|
| Crear un guion. | Selección de preguntas apropiadas y explicación para redactar un guion. | 30 minutos. | Se explicará la importancia de escoger bien las preguntas y organizarlas. Se explicará el uso de la puntuación. | Cuaderno para escribir ideas. | Preguntas para entrevista. |
|------------------------|-------------------------------------------------------------------------|-------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------|----------------------------|

Evaluación

Redacción de la introducción y conclusión de la entrevista, así como de las preguntas.

NOTAS

Una vez que se hayan revisado que las preguntas sean pertinentes los y las alumnas estarán listos para realizar su entrevista, esta puede ser de forma presencial o virtual.

Posteriormente habrá que trabajar en la transcripción de la entrevista con un párrafo introductorio y una conclusión.

En este caso, la idea es que entrevisten a una mujer que consideren importante en la localidad para visibilizar e indagar en las diferentes profesiones y diversidad.

3.4.2 Segunda parte

Las siguientes actividades dejan de estar directamente relacionadas al Programa de Estudio de primero de secundaria, sin embargo, están diseñadas para usarse como actividades complementarias durante el curso.

Debido a que no forman parte del Plan de Estudios, no se estipulará una forma evaluación, pues se trata de actividades extra curriculares y, dependiendo del contexto y de la decisión del o de la docente, pueden ser o no evaluadas.

k) Sesión 11: Realizar un cartel

| Realizar un cartel | | | | | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|-------------|--------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------|------------------------|
| Aprendizajes esperados: Comprensión, interpretación y representación de la información. | | | | | |
| Objetivo de la propuesta: Crear un cartel sobre alguna de las mujeres que ha hecho un cambio en el mundo del presente o del pasado para posteriormente compartirlo. | | | | | |
| Actividad | Propósito | Tiempo | Estrategia | Materiales | Productos de la sesión |
| Explicación de actividad. | Comprensión general de la actividad. | 5 minutos. | Se explicará a las y los alumnos que realizarán un cartel. | | |
| ¿Qué es un cartel? | Explicar qué es un cartel y por qué realizarán uno. | 20 minutos. | El o la docente explicarán qué es un cartel, su función y sus características. | Pizarrón y plumones o presentación de PP. | |

| | | | | | |
|--------------------------------|------------------------------------------------------------------|-------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------|
| Selección de biografía. | Seleccionar la biografía a partir de la que diseñarán un cartel. | 50 minutos. | Las y los estudiantes diseñarán un cartel sobre un tema que tenga relación con la biografía seleccionada (sobre la historia de la mujer, sus logros, inventos, época, etc). | Imágenes recortadas, revistas, libros viejos, periódico, pegamento, cartulina y material para decorar como plumones, diamantina, etc. | Cartel sobre una mujer importante. |
| Presentación. | Se hará la presentación de carteles frente al grupo. | 35 minutos. | Presentación de carteles frente al grupo, se explicarán las partes que lo conforman y por qué eligieron ese tema, posteriormente se hará una reflexión sobre el tema. | Cuaderno para escribir ideas. | Ideas iniciales para escritura del cuento. |

Biografías sugeridas (siempre pueden cambiar según lo más conveniente para la clase).

- Balkissa Chaibou. activista (Favilli y Cavallo 28)
- Fadumo Dayib, política (Favilli y Cavallo 52)
- Frida Kalho, pintora (Favilli y Cavallo 56)
- Helen Keller, activista (Favilli y Cavallo 66)
- Jane Goodall, primatóloga (Favilli y Cavallo 82)
- Jill Tarter, astrónoma (Favilli y Cavallo 86)
- Joan Jett, estrella de rock (Favilli y Cavallo 90)

NOTAS

Durante el proceso de hacer el cartel, es importante que el o la profesora revisen los recursos discursivos, que se mantenga el objetivo y que siempre los y las alumnas tengan libertad de seleccionar lo que quieren transmitir en el cartel.

1) Sesión 12: Crear una historieta

Sesión 12: Crear una historieta

Aprendizajes esperados: Crear un texto narrativo con forma de historieta sobre una de las biografías propuestas.

Objetivo de la propuesta: Plasmar en una historieta alguna de las historias sobre mujeres guerreras en *Cuentos de buenas noches para niñas rebeldes*.

| Actividad | Propósito | Tiempo | Estrategia | Materiales | Productos de la sesión |
|-----------|-----------|--------|------------|------------|------------------------|
| | | | | | |

| | | | | | |
|----------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|-------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------|--|
| Explicar actividad a los y las estudiantes. | Comprensión general de la actividad. | 5 minutos. | Se explicará a las y los alumnos que realizarán una historieta. | | |
| Lectura grupal. | Lectura grupal de las biografías propuestas. | 20 minutos. | En grupo o en equipos se leerán las biografías propuestas para realizar una historieta (en este caso hemos elegido historias de guerreras, pero puede cambiar según sea conveniente) | Biografías propuestas con sus imágenes. | |
| ¿Qué es una historieta? | Comprender qué es una historieta y cómo está formada. | 15 minutos | Se explicará cómo se realiza una historieta, se mostrarán ejemplos y se formarán equipos. | Presentación en PP o pizarrón y plumones. | |

| | | | | | |
|---------------------------------------|-------------------------------------------------------|------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|---------------------------------------------|
| Empezar a crear una historieta | Elegir una mini biografía y realizar lluvia de ideas. | 10 minutos | En equipos, elegirán qué mini biografía van a representar en una historieta y harán una lluvia de ideas sobre lo que desean plasmar. | Cuaderno y bolígrafo para escribir. | Lluvia de ideas. |
| Creación de la historieta | Redacción y diseño de la historieta | 40 minutos | En equipos, comenzarán con la creación de sus historietas, incluyendo la redacción y el diseño de imágenes. | Cartulina, colores, plumones, regla, cosas para decorar, etc. | Historieta sobre una mujer y sus aventuras. |

Biografías sugeridas (siempre pueden cambiar según lo más conveniente para la clase).

- Grace O'Malley, pirata (Favilli y Cavallo 60)
- Julia Child, chef (participa en Segunda Guerra Mundial) (Favilli y Cavallo 92)
- Lakshmi Bai, guerrera (Favilli y Cavallo 96)
- Lozen, guerrera (Favilli y Cavallo 100)
- Nancy Wake, espía (Favilli y Cavallo 152)
- Yaa Asantewaa, reina guerrera (Favilli y Cavallo 190)

NOTAS

En esta actividad buscamos que las y los alumnos elaboren un texto narrativo en forma de historieta de aventuras, la o el docente debe revisar que haya introducción, desarrollo y conclusión en la historia y ayudar con los recursos narrativos necesarios.

m) Sesión 13: Creando historias

Creando historias

Aprendizajes esperados: Escribe una biografía breve.

Objetivo de la propuesta: Investigar la vida de una mujer en la historia y escribirla en formato de mini biografía con una ilustración.

| Actividad | Propósito | Tiempo | Estrategia | Materiales | Productos de la sesión |
|----------------------------------------------------|--------------------------------------|---------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|-------------------------------|
| Explicar actividad a los y las estudiantes. | Comprensión general de la actividad. | 5 minutos . | Se explicará a las y los alumnos que realizarán una biografía como las que se han visto en <i>Cuentos de buenas noches...</i> | | |
| Investigación: mujeres | Investigar la vida de una mujer | 20 minutos . | En equipos o individualmente seleccionar a una | Dispositivo electrónico | |

| | | | | | |
|---------------------------------------|-------------------------------------------------------|------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------|-------------------------------|
| extraordinarias . | relevante en la historia de la humanidad. | | mujer cuya trayectoria les sea interesante. Se pueden hacer preguntas como ¿Conoces a alguna artista/científica/política contemporánea? ¿Del pasado?, etc. | con acceso a internet. | |
| Escribir una mini biografía. | Redactar la mini biografía. | 20 minutos | Resumir información encontrada y transformarla a una narración corta en forma de biografía. | Dispositivo electrónico, cuaderno, lapicero. | Narración de biografía corta. |
| Ilustración de mini biografía. | Crear una ilustración relacionada al texto redactado. | 20 minutos | Hacer un boceto y posteriormente la ilustración de la mini biografía redactada, como inspiración pueden tomar las biografías vistas anteriormente. | Hojas, plumones, colores, pinturas, etc. | Ilustración. |
| Presentación frente al grupo. | Compartir las | 20 minutos | Todas las mini biografías y sus | | Mini biografía |

| | | | | | |
|--|---------------------|--|-------------------------------------------------------------|--|-------------------|
| | biografías creadas. | | ilustraciones serán compartidas entre las y los compañeros. | | con ilustración . |
|--|---------------------|--|-------------------------------------------------------------|--|-------------------|

NOTAS

En esta actividad buscamos desarrollar habilidades de redacción y creatividad, por lo que es importante que los y las alumnas tengan libertad a la hora de crear sus mini biografías. Sin embargo, sigue siendo importante la supervisión de la o el docente.

n) Sesión 14: ¿Quién es ella?

¿Quién es ella?

Aprendizajes esperados: Crear un memorama con los aprendizajes obtenidos a lo largo de las actividades.

Objetivo de la propuesta: Realizar un juego de memoria sobre las mini biografías vistas a lo largo del curso.

| Actividad | Propósito | Tiempo | Estrategia | Materiales | Productos de la sesión |
|----------------------------------------------------|--------------------------------------|---------------|-------------------------------------------------|-------------------|-------------------------------|
| Explicar actividad a los y las estudiantes. | Comprensión general de la actividad. | 5 minutos. | Se explicará que esta será una sesión de juego. | | |

| | | | | | |
|-------------------------|----------------------------|-------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| ¡Hora del juego! | En equipos jugar memorama. | 40 minutos. | Hacer equipos y repartir sets de juego. Cuando se encuentren las mismas tarjetas las y los estudiantes deberán responder alguna de las siguientes preguntas: ¿Quién es? ¿Qué hizo? ¿Cuál es su origen? | El set de juego estará conformado de un memorama con las imágenes de las biografías que se vieron a lo largo del curso. El juego es un memorama. | |
|-------------------------|----------------------------|-------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|

NOTAS

Como motivación se puede dar un premio a las o los ganadores, por ejemplo, puntos extra.

o) Sesión 15: Escribe tu propia historia

Escribe tu propia historia

Aprendizajes esperados: Escribe una historia sobre sí mismo o misma y la ilustra.

Objetivo de la propuesta: Crear su propia mini biografía.

| Actividad | Propósito | Tiempo | Estrategia | Materiales | Productos de la sesión |
|----------------------------------------------------|--------------------------------------|---------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|---------------------------------|
| Explicar actividad a los y las estudiantes. | Comprensión general de la actividad. | 5 minutos. | Se explicará que esta escribirán su propia mini biografía y la ilustrarán. | | |
| Momento creativo. | Preguntas de reflexión. | 45 minutos. | Se explicará que para realizar esta actividad pueden enfocarse en cómo se ven a futuro. Pueden responder preguntas como: ¿Qué quiero ser de grande? ¿Cuál área de conocimientos me llama la atención? ¿Cuáles son mis habilidades? | Hojas en blanco, marcadores, plumones, recortes, pinturas, etc. | Mini biografía con ilustración. |

| | | | | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|-------------|---------------------------------------------------------------------------|--|--|
| | | | <p>¿A dónde quiero viajar?</p> <p>¿Cuáles son mis sueños?</p> <p>Etc.</p> | | |
| Presentación. | Compartir mini biografías. | 15 minutos. | En equipos o frente al grupo se presentarán las mini biografías. | | |
| NOTAS | | | | | |
| <p>Habrà que darle importancia a la comprensión del formato y al respeto en el momento de las presentaciones.</p> | | | | | |

Finalmente, Sobre esta propuesta didáctica, cabe resaltar que todas las actividades pueden ser adaptadas a los diferentes contextos que puedan presentarse en el aula. Es decir, pueden variar de acuerdo al número de participantes, al tiempo de la clase, a los materiales que se tengan a la mano, etc. Nuestro propósito fue incorporar los conocimientos esperados para la materia de Lengua Materna, Español, con las mini biografías de *Cuentos de buenas noches para niñas rebeldes*.

Para lograr que la implementación de estas actividades sea exitosa, es necesario que los y las docentes estén capacitados en temas de género y que cuenten con las herramientas para hablar de inclusividad y diversidad, que se tengan en cuenta las diferentes identidades de género y las intersecciones con otras formas de discriminación. Finalmente, parte de lo que buscamos fue crear un camino que ayude a los y las estudiantes a ser más conscientes de lo que implica el género en nuestra sociedad y a que, si trabajamos en conjunto, se puede crear un mundo más justo para todos y todas.

CONCLUSIONES

Este trabajo de investigación tuvo como objetivo crear una propuesta pedagógica para el primer año de secundaria enfocada en concientizar sobre la importancia que han tenido las mujeres en la historia, por lo tanto, hemos buscado vincular la educación con la perspectiva de género. Para realizarla, comenzamos por hacer una breve revisión de datos (misma que sirvió para fundamentar esta propuesta) donde se mostró cómo la violencia de género continúa siendo un problema y, posteriormente, como marco teórico, vimos lo que es el constructivismo, el aprendizaje significativo y los estudios de género.

Posteriormente, nuestro primer capítulo se enfoca en descubrir cómo se relacionan el constructivismo y el aprendizaje significativo con el desarrollo de las competencias lingüísticas, específicamente, de la competencia lectora, y finaliza con una investigación sobre el papel de los y las docentes en este proceso. Ya en el segundo capítulo, indagamos sobre por qué es importante que la perspectiva de género se incluya más en los entornos escolares, tanto en los contenidos académicos, como en las regulaciones y leyes educativas.

Finalmente, en el tercer capítulo, encontramos el desarrollo de nuestra propuesta, la cual busca combinar nuestros dos enfoques principales, la educación con la perspectiva de género. En este apartado encontramos una descripción de la asignatura de Lenguaje y Comunicación, Español, así como del material que se utilizó como base para las actividades, el cual es *Cuentos de buenas noches para niñas rebeldes, Volumen 1*.

Posteriormente, está el apartado con la propuesta de trabajo donde, a través de los contenidos del Plan de Estudios para primero de secundaria, se revisa la historia de algunas mujeres que han sido sobresalientes para la humanidad. La finalidad es aprender sobre mujeres en la historia

al mismo tiempo que se desarrollan los aprendizajes lingüísticos esperados para este nivel escolar. Esto quiere decir que todas las actividades propuestas están enfocadas dentro del área de la asignatura señalada, y, cabe mencionar, se buscó combinar diferentes habilidades, como lo escrito, lo oral, la dramatización, etc.

Sobre la serie de relatos elegidos, hemos intentado que correspondan a mujeres de relevancia en diferentes áreas de conocimiento (arte, ciencia, aventuras, etc.) y que representen a mujeres de diversos orígenes. Creemos que un texto como lo es *Cuentos de buenas noches para niñas rebeldes*, es adecuado para visibilizar y ayudar a comprender de forma fácil que el aporte de las mujeres en la historia de la humanidad y el mundo es imprescindible e irremplazable, además de que esta serie de libros cuenta con un potencial enorme al ser utilizado en la formación académica de diferentes niveles y áreas de estudio.

Además, con un material didáctico de esta naturaleza, se pueden tener discusiones y reflexiones sobre justicia, equidad y valores, mismas en las que los y las alumnas pueden participar y así, es posible motivarles a crear cambios en sus propias personas y en su entorno. Esto implica un crecimiento en diferentes ámbitos, como el académico, pues permite ver que todas las personas tienen derecho a los mismos conocimientos, sin limitarse por una cuestión de sexos; el personal, ya que se busca abandonar la idea de autolimitación y hacer entender que se puede soñar en grande; y en lo profesional, pues se demuestra que las mujeres pueden desarrollarse en cualquier campo.

En conclusión, este proyecto buscó vincular la educación en lengua materna con relatos donde existiera una visualización de las mujeres en el pasado y en el presente, pues tenemos el interés por descubrir y dar a conocer sus creaciones, logros e inventos. Se intentó que las actividades fueran atractivas y motivacionales para los y las alumnas, y que, a partir de ellas, se

crea un espacio de reflexión en torno a estereotipos dañinos de género que nuestra sociedad sigue propagando.

Debido a limitaciones de espacio y tiempo, hay ciertos temas que faltan por tomar en cuenta para llegar a una investigación más completa, por ejemplo, cómo se puede incorporar esta propuesta en las diferentes dimensiones sociales, pues hay que hablar de la falta de acceso a las tecnologías de la información en ciertas zonas, la diferencia de contextos económicos, culturales, etc., mismas temáticas que vemos como posibles investigaciones posteriores.

Finalmente, creemos que una de las principales aportaciones de este trabajo, es el mostrar a generaciones más jóvenes que el género no debería definir nuestro futuro, que necesitamos analizar la presencia y ausencia de las mujeres en los diferentes campos de conocimiento y que el vivir en una sociedad más justa e igualitaria es responsabilidad de todos y todas. De igual forma, con este texto hemos contribuido a la investigación educativa respecto al género, tema sobre el cual nos interesa seguir trabajando en el futuro y que, esperamos, pueda encausar a nuevas investigaciones y hallazgos.

BIBLIOGRAFÍA

- Actis, Beatriz “Literatura en taller: laboratorio de lecturas y escrituras”. *Las aulas de literatura y la teoría a los textos*. Argentina: HomoSapiens Ediciones, 2013.
- Alic, Margaret. *El legado de Hipatia. Historia de las mujeres en la ciencia desde la Antigüedad hasta finales del siglo XIX*. México: Siglo veintiuno editores, s.a. de c.v., 1991.
- Andruetto, Teresa. “La lectura da resultados a lo largo del tiempo” *Clarín*. 8/12/2016.
https://www.clarin.com/suplemento-educacion/lectura-da-resutlados-largo-tiempo_0_S1X7xR8iPX1.html. Revisado 08/02/2023
- Angenot, M. “¿Qué puede la literatura? Sociocrítica literaria y crítica del discurso”. *Estudios de Teoría Literaria*. Revista Digital, Año 4, Nro. 7, pp. 265-277, 2015
- Araya, Valeria, et al. “Constructivismo: Orígenes y perspectivas”. *Laurus Revista de Educación*. Vol 13, núm 24, mayo-agosto 2007, pp 76-92.
- Barberis, Ricardo. “Análisis e interpretación de textos literarios: posicionamiento estratégico y operatoria”. *Las aulas de literatura y la teoría a los textos*. Argentina: HomoSapiens Ediciones, 2013
- Bernal, Luis. *La literatura y la competencia lectora. Degustando la lectura*. Bogotá: Ecoe Ediciones, 2011.
- Buquet, Ana, et al. *Intrusas en la universidad*. Universidad Nacional Autónoma de México: Programa Universitario de Estudios de Género, 2013.

Castro, Olga, y María Spoturno. “How Rebel Can Translation Be? A (Con)textual Study of *Good Night Stories for Rebel Girls* and Two Translations into Spanish”. *Translating Feminism. Palgrave Studies in Language, Gender and Sexuality*. Palgrave Macmillan, https://doi.org/10.1007/978-3-030-79245-9_9

CEDAW. *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer*. 3 de septiembre de 1981.

CNDH. “Día Internacional de las Trabajadoras del Hogar”. *CNDH México*. https://www.cndh.org.mx/noticia/dia-internacional-de-las-trabajadoras-del-hogar#_ftn4
Revisado 01/01/2023

Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. *Glosario de la diversidad sexual, de género y características sexuales*. México: SEGOB, 2016.

COPREDEH. *Manual para la transversalización del enfoque de derechos humanos con equidad*. Guatemala: Departamento de educación y cultura de paz
<https://www.corteidh.or.cr/tablas/28829.pdf> Revisado el 06/02/2023

De Lauretis, Teresa. *Diferencias, Etapas de un camino a través del feminismo*. España: horas y HORAS, 2000.

DGCP *Guía para la transversalización del enfoque de género*. Dirección General de Contrataciones públicas. Santo Domingo, 2022.

Díaz-Barriga, Frida y Gerardo Hernández. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A. de C.V., 2002.

Favilli, Elena, y Francesca Cavallo. *Cuentos de buenas noches para niñas rebeldes*. México: Planeta, 2017.

Gagnon, Shophie. *Despertar el placer por la lectura. Actividades y sugerencias para todos los gustos*. Madrid: Narcea, 2019.

Gobierno de México. *Programa sectorial de educación 2020-2024*. Secretaría de Educación Pública. <https://www.gob.mx/sep/documentos/programa-sectorial-de-educacion-2020-2024> Consultado el 09/02/2023

Gobierno Federal. "Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos." *Diario Oficial de la Federación*, 2021. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>

Guadamillas, María. "Reseñas. Cuentos de buenas noches para niñas rebeldes" *Lenguaje y textos*. 47, 111-113, 2018. <http://doi.org/10.4995/lyt.2018.9066>

Guichard Bello, Claudia. *Manual de comunicación no sexista. Hacia un lenguaje incluyente*. México: Instituto Nacional de las Mujeres INMUJERES, 2015.

Hendel, Liliana. "Perspectiva de Género," *Comunicación, infancia y adolescencia: Guías para periodistas*. UNICEF Vol. 14, 2017

Hernández, Yuliuva. "Acerca del género como categoría analítica". *Nómadas Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*. Vol. 13, núm 1, 2006.

INEGI. *Presentación de resultados Estados Unidos Mexicanos*. 2020 Censo de Población y Vivienda.

---- *Una de cada 5 personas de 18 años y más declaró haber sido discriminada en el último año: Encuesta Nacional sobre Discriminación (ENADIS) 2017*. Comunicado de Prensa núm.

346/18, 6 de agosto de 20018.

https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2018/estsociodemo/enadis2017_08.pdf

INEHRM. *Historia de las mujeres en México*. México: Secretaría de Educación Pública.

INMUJERES. *Las mujeres y los medios de comunicación*. México, octubre 2005.

http://cedoc.inmujeres.gob.mx/Salida_ficha_php.php?registroID=8430

---- *Maltrato infantil*. Sistema de Indicadores de Género. Actualizada en marzo de 2020.

http://estadistica.inmujeres.gob.mx/formas/tarjetas/Maltrato_infantil.pdf

Lechuga, Jesús, et al. “Educación y género. El largo trayecto de la mujer hacia la modernidad en México”. *Economía UNAM*, VOL. 15, Núm. 43, 2018, pp. 110-139.

Ley General de Educación. Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 30 de septiembre de 2019. Última reforma publicada DOF 30-09-2019, artículo 10, párrafos V y VI.

Macedo, Beatriz y Juana Nieda. *Un currículo científico para estudiantes de 11 a 14 años*. México: Biblioteca del Normalista de la SEP, 1998

Moreira, Marco. “Aprendizaje significativo: Un concepto subyacente”. *Actas del encuentro internacional sobre el aprendizaje significativo*. Vol. 19, no 44 p 1-16.

ONU MUJERES. “Beijing +25: Celebrando 25 años de defensa de los derechos de las mujeres.

ONU MUJERES AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. 2019

<https://lac.unwomen.org/es/noticias-y-eventos/en-la-mira/beijing-plus->

SITEAL *Educación y género*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. IIEP 05/2019

https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_informe_pdfs/siteal_educacion_y_genero_20190525.pdf Revisado el 03/03/2023

Solís, Azucena. “La perspectiva de género en la educación”. *Desarrollo profesional docente: reforma educativa, contenidos curriculares y procesos de evaluación*. Chihuahua, México. Escuela normal Superior Prof. José E. Medrano R, 2016, pp. 110-139.

The United Nations Fourth World Conference on Women: *Action for Equality, Development and Peace*. Beijing, China: September 1995.

Torres, Rosa. “¿Qué (y cómo) es necesario aprender?”, Instituto Fronesis, Quito, 1994.

UNESCO. *Educación de calidad. Por qué es importante*. Objetivos de Desarrollo Sostenible https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/wp-content/uploads/sites/3/2016/10/4_Spanish_Why_it_Matters.pdf Revisado el 05/05/2022

---- *Igualdad de género*. Diversidad de las expresiones culturales: Objetivos de Desarrollo Sostenible. <https://es.unesco.org/creativity/publications/igualdad-de-genero>

---- *Indicadores de Género para Medios de Comunicación, Marco de indicadores para evaluar la sensibilidad en materia de género en las operaciones y contenidos mediáticos*. Francia, 2012.

---- *La violencia homofóbica y transfóbica en el ámbito escolar: hacia centros educativos inclusivos y seguros en América Latina*. 2015. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244840> Revisado el 08/04/2022.

---- *Políticas de educación y equidad de género. Estudios sobre políticas educativas en América Latina.* 2021

---- *Recomendaciones para un uso no sexista del lenguaje.* Paris: Servicio de Lenguas y Documentos, 1999.

Villeda, Karen. 'Cuentos de buenas noches para niñas rebeldes: una entrevista con Elena Favilli y Francesca Cavallo.' *Sopibecario*, 25 May, 2017. sopitas.com/noticias/opinion/cuentos-buenas-noches-ninas-rebeldes/. Revisado 18/02/2023.