



BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

«TRANSVERSALIDAD EDUCATIVA CON PERSPECTIVA
DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR A
PARTIR DE LA CAPACITACIÓN DOCENTE»

Tesis presentada para obtener el grado de
MAESTRA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Presenta:
LIC. RUTH SALGADO ARROYO

Directora de tesis:
DRA. MARÍA DEL CARMEN GARCÍA AGUILAR

Enero 2022

Agradecimientos:

A la educación pública, laica y gratuita de este gran país que merece verdad y justicia en su historia.

Al CONACYT, a la Maestría en Educación Media, a la facultad de Filosofía y Letras de la BUAP y a su comunidad que siempre me recibe con alegría y profesionalismo.

A mi asesora Dra. María del Carmen García Aguilar, a mis lectoras Dra. Josefina Manjarrez Rosas y Dra. Erika Galicia Isasmendi; a mis docentes, compañeros y compañeras de generación quienes en plena pandemia COVID 19 han hecho muchos esfuerzos para hacer de este proceso un gran lugar de estudio, de trabajo y de acompañamiento. Sabemos que a pesar de la crisis sanitaria y del dolor que esto ha traído, seguimos anhelando entender el mundo, gracias por su fortaleza.

A las víctimas de la violencia de género, perdonen que mis alcances sean solo en un pequeño espacio de la academia.

A la Preparatoria Emiliano Zapata de la BUAP y a la Academia de Lenguaje, gracias queridos y queridas colegas por la generosidad de su tiempo y por las ganas de hacer la diferencia.

A mis estudiantes, que son fuente de inspiración en todo momento.

A Fernando, mi gran compañero de vida, con admiración, gratitud, respeto y mucho amor.

A Sisma, Mani y a Cherny por todo el amor que me han dado.

Enero 2022

1 Contenido

Resumen.....	5
Introducción	5
Planteamiento del problema	9
Preguntas de investigación	11
Hipótesis.....	11
Objetivos generales, particulares y específicos	11
Justificación e importancia del estudio	12
Capítulo 1. Marco normativo internacional y nacional.....	16
1.1. Marco contextual internacional.....	16
1.1.1 Derecho a la educación e igualdad de género	16
1.1.2 ONU, la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible.....	21
1.1.3 UNESCO y la capacitación docente	22
1.2 Marco normativo mexicano	26
1.2.1 Artículo 3º, Ley General de Educación y el Plan Nacional de Desarrollo	27
1.2.2 Plan Nacional de Desarrollo	28
1.2.3 Pasos para la igualdad ANUIES y MEPEO para la Igualdad equidad en la Educación Media Superior.....	29
1.2.4 La RIEMS y la capacitación docente	33
1.3 Marco contextual BUAP- PEZ	35
Capítulo 2. Marco teórico	45
2.1 Transversalidad, transversalidad de la perspectiva de género y transversalidad educativa	45
2.2 La transversalización de la perspectiva de género (<i>mainstreaming</i>).....	47
2.3 Transversalidad educativa (<i>Cross cutting themes</i>).....	49
2.4 Igualdad de género y perspectiva de género	50
2.5 La perspectiva de género	51
2.6 Organización escolar y capacitación docente en perspectiva de género	53
Capítulo 3. Metodología.....	56
3. 1 Tipo de investigación.....	56
3.1.1 Justificación respecto al tipo de investigación cualitativa	57
3.2 Población y muestra.....	58

3.3 Las categorías	60
3.4 Operación de variables.....	60
3.4 Técnica, instrumentos y recolección de datos	64
Capítulo 4. Discusión de resultados y aportaciones	68
4.1 Dinámica de la sesión e interpretación de datos:	68
4.2 Resultados respecto al instrumento semiestructurado	77
Conclusiones	80
Referencias.....	85
Anexos.....	92

Resumen

Esta tesis tiene como intención de esclarecer el concepto “transversalidad educativa”, además identificar cómo la transversalidad educativa puede dar un enfoque de organización escolar con perspectiva de género, por lo que es necesario identificar qué elementos deberían incluirse en un esquema de capacitación docente con la finalidad de resolver un problema educativo con alcance social. Por lo que en este estudio, se planteará la problemática de los ejes transversales en el Plan 07 de Educación Media de la BUAP (temas o transversalidad educativa), su implementación y las necesidades socioculturales asociadas al tema, así como la participación del/la docente en la implementación de la transversalidad educativa. Desde la mirada del profesor/a existen tres necesidades evidentes:

- 1) La necesidad de dar cauce a los diferentes proyectos educativos que incluyan el requisito “transversalidad”
- 2) Por otra parte, uno de los problemas más complicados en distintos planteles de la BUAP es la violencia de género y aunque aparentemente no tenga que ver un tema con el otro están (o podrían estar) íntimamente ligados.
- 3) Asumir el tipo de esquema de capacitación/formación que se requiere para su implementación.

Esta investigación es cualitativa de tipo exploratorio- descriptivo que se realiza a través de dos instrumentos, un instrumento no estructurado para realizar una entrevista al grupo de estudio, en donde se identificará cómo puede integrarse la transversalidad educativa con perspectiva de género desde la Academia de Lenguaje de la Preparatoria Emiliano Zapata de la BUAP. Y otro instrumento semiestructurado para realizar una encuesta e indagar las correlaciones y necesidades de capacitación del grupo de estudio.

Finalmente se reconoce que la transversalidad educativa de la perspectiva de género se promueve como un eje transversal en la EMS y la capacitación docente es el inicio de este proceso educativo.

Introducción

El derecho a la educación igualitaria está garantizado en México por Ley, que durante el Siglo XX y principios del XXI, la igualdad han sido clave en materia de Leyes generales y reformas educativas. Además las reformas educativas más importantes han recargado en la formación docente los pilares de dichos cambios, aunque se obvie el sentido del derecho a la igualdad y las condiciones que se requieren para que se materialice. La igualdad en la educación se ha enfocado principalmente a la disminución de las brechas socioeconómicas, donde todos y todas las mexicanas puedan ejercer el Artículo 3º Constitucional.

Las reformas educativas han buscado la estandarización y la implementación de competencias como tendencia internacional educativa que desde la estructura de la Subdirección de Educación Media Superior de la Secretaría de Educación, a través la adopción del Marco Curricular Común (MMC) del bachillerato y el enfoque por competencias aspiran a garantizar la igualdad, calidad, certidumbre, confianza y otros valores como paz e interculturalidad.

A pesar de que la igualdad o la equidad son condiciones de la educación en México, ningún programa de capacitación incluyó la perspectiva de género (PEG) como una categoría de estudio ni de análisis, ni para el diseño de programas educativos, ni para el abordaje de contenidos o la solución de problemas e inclusión a los entornos educativos en la Educación Media Superior. Se sabe que la perspectiva de género y la coeducación favorecen a la educación igualitaria, sin embargo, no han sido tomadas en cuenta, evidentemente, como marco de referencia para la implementación de programas de igualdad de género, aunque se mencionen indistintamente.

Además, en la Nueva Reforma Educativa, del 2017, respecto a las capacitaciones docentes se habló mucho de la transversalidad. La transversalidad se entendió de distintas maneras, debido a la diversidad de criterios poco claros para la implementación, entonces cada institución educativa o escuela implementó una variedad de proyectos por el interés de cumplir con este requisito, eso quedó de manifiesto por docentes del nivel medio en el “Conversatorio, Plan 07” , específicamente en la mesa “Proyectos interdisciplinarios o transversales”, organizado por las autoridades de la Preparatoria Emiliano Zapata de la BUAP en 2019 .

Por lo que en este estudio, se planteará la problemática de los ejes transversales en el Plan 07 de Educación Media de la BUAP su implementación y las necesidades socioculturales asociadas al tema, así como la participación del/la docente en la implementación de la transversalidad educativa. Desde la mirada del profesor/a existen tres necesidades evidentes:

- 1) La necesidad de dar cauce a los diferentes proyectos educativos que incluyan el requisito “transversalidad”

- 2) Por otra parte, uno de los problemas más complicados en distintos planteles de la BUAP es la violencia de género y aunque aparentemente no tenga que ver un tema con el otro están (o podrían estar íntimamente ligados).
- 3) Asumir el tipo de esquema de capacitación/formación que se requiere para su implementación, porque el Plan 07 no presenta públicamente lineamientos claros para tales fines. Es decir, el Plan 07 no incluye la transversalidad educativa aunque la institución solicite proyectos transversales a las Unidades Académicas.

Esta tesis tiene como intención de esclarecer el concepto “transversalidad educativa”, además identificar cómo la transversalidad educativa puede dar un enfoque de organización escolar con perspectiva de género, por lo que es necesario identificar qué elementos deberían incluirse, inicialmente desde un esquema de auto- capacitación docente, con la finalidad de resolver un problema educativo con alcance social. Se establece una metodología cualitativa de tipo exploratorio descriptivo, aplicado a un grupo de estudio, el cual respondió a una entrevista no estructurada y a un cuestionario semiestructurado que arrojó como resultado la correlación entre las condiciones de conocimiento del tema y la pertinencia con el contexto social.

En este estudio, en el capítulo I, Contexto internacional, nacional, estatal y local, se revisarán los derechos a la educación en relación a las instituciones y organismos internacionales que promueven el derecho a la educación de las mujeres y las niñas como la ONU, UNICEF y la UNESCO y OIT y la Agenda 2030 de la ONU, las leyes mexicanas, las políticas públicas vigentes y el Plan de Desarrollo Institucional, que corresponde al periodo 2017- 2021, así como el modelo pedagógico- educativo Modelo Universitario Minerva de la BUAP y el perfil de la Preparatoria Emiliano Zapata en donde se contextualiza este estudio.

En el capítulo II, Marco Teórico, se conceptualizará la transversalidad que como categoría política y como categoría en la educación permitirá identificar el concepto de la transversalidad educativa y la relación que se puede establecer con la perspectiva de género y la organización educativa.

En el capítulo III, Metodología, se realizará un estudio cualitativo de tipo exploratorio-descriptivo y a través de dos instrumentos: un instrumento no estructurado para realizar una entrevista al grupo de estudio, en donde se identificará cuáles son las condiciones necesarias para integrar la transversalidad educativa con perspectiva de género, desde la Academia de Lenguaje de la Preparatoria Emiliano Zapata de la BUAP. Y otro instrumento semiestructurado para realizar una encuesta e indagar las correlaciones y necesidades del grupo de estudio. Para el análisis se va utilizar a utilizar dos categorías: la transversalidad educativa de la perspectiva de género y la capacitación docente como categorías de análisis.

El capítulo IV, Discusión de los resultados y aportaciones, apunta a las necesidades del grupo así como identificar la pertinencia de la implementación de la formación/ capacitación docente orientada a la transversalidad educativa con perspectiva de género y, finalmente, como propuesta de capacitación se presenta la estructura de un ejercicio autogestivo de capacitación docente según el perfil y las necesidades docentes de la Academia de Lenguaje.

Finalmente, en las conclusiones se puede decir que el requisito “transversalidad, se refiere a la posible construcción de ejes que deben atravesar el currículum, pero sí este currículum no se presenta, es en la capacitación docente donde se genera certidumbre, por una parte al saber qué hacer frente a la tarea, cómo hacerlo y qué alcance social puede tener. La transversalidad educativa promueve la construcción de ejes y es completamente pertinente generar las condiciones para la transversalidad educativa de la perspectiva de género.

Planteamiento del problema

En la BUAP, la transversalidad es explícita en el Modelo Académico-educativo del 2007 y la Estructura Curricular del Modelo Universitario Minerva; específicamente para el nivel superior, se presenta como ejes transversales desde Formación General Universitaria de la Dirección de Educación Superior, en el MUM, la transversalidad corresponde a ejes transversales y a las asignaturas Formación Humana y Social (FHS), Desarrollo de Habilidades de Pensamiento Complejo (DHPC), Desarrollo de Habilidades para la Tecnología de la Información y la Comunicación (DHTIC), Educación para la investigación, Innovación y talento universitario y Lengua extranjera.

En el nivel medio, el Modelo Universitario Minerva sugiere que la transversalidad son temas. Pero para el PLAN 07 se exige la implementación de la transversalidad sin explicitar qué es y cómo implementarla, aunque el PLAN 07 solo se presente como “correlacionado” y no como transversal. La ejecución de la transversalidad se dio, de 2018 a 2020, a través proyectos integradores en el caso de la Preparatoria Emiliano Zapata de la BUAP; sin identificar ni evaluar su alcance de estos proyectos en la construcción del conocimiento.

La problemática es que se obvian los temas o, los ejes o, las asignaturas transversales en la EMS de la BUAP, y se corre el riesgo de promover un currículum oculto tergiversando contenidos, criterios, léxicos, procedimientos y metodologías, descontextualizando desde las disciplinas la transversalidad y su potencial. Por lo que es necesario entender qué es la transversalidad y cuál es el punto de partida para lograrla, además de que es necesario que se identifiquen rutas claras de intervención.

Otra problemática que se presenta es la situación de la violencia de género en la Preparatoria Emiliano Zapata y la necesidad de abordar la problemática desde la perspectiva de género. Para la perspectiva de género no existe orientación pedagógica alguna en el nivel medio superior, salvo las orientaciones y capacitaciones que la misma Dirección Institucional de Igualdad de Género de

la BUAP determine o las agendas que las Unidades de Género implementen en sus Unidades Académicas y las que las y los docentes adquieren por estudio independiente. Además, tanto en las Academias como en los programas de asignatura no existe el tema ni mucho menos, a nivel curricular, un eje transversal llamado perspectiva de género.

El problema social de la violencia de género en la PEZ, como en toda la BUAP, es que la violencia existe pero no hay tantas denuncias formales de violencia de género como las que se presentan en redes sociales y en tenderos físicos, también existen audios testimoniales de la violencia que chicas y chicos han sufrido por parte de profesores, administrativos o entre pares en la comunidad de la Preparatoria Emiliano Zapata, pero se abordan, a solicitud de la víctima, desde las instancias oficiales. El currículum no incluye para nada estos temas y tampoco los aborda desde las disciplinas de conocimiento.

Preguntas de investigación

¿Qué tan necesario es que la Academia de Lenguaje de la Preparatoria Emiliano Zapata de la BUAP tiene la necesidad de capacitarse en la transversalidad educativa y en la perspectiva de género para resolver la exigencia institucional y abordar los problemas de violencia de género del contexto educativo?

¿Qué cierto es que la transversalidad educativa de la perspectiva de género coadyuva a la resolución de problemas del contexto escolar e incluso laboral?

Hipótesis

Es posible hacer transversalidad educativa de la perspectiva de género en los proyectos integradores, aun cuando en el currículum del PLAN 07 no se distingue el tipo de transversalidad que exigen las autoridades. Para eso, es necesario comenzar con la capacitación docente ya que es en el colegiado donde recae el requisito, se obvia el término y se descontextualizan los problemas del contexto. En tanto que el docente se capacite en la transversalidad y la perspectiva de género sería posible construir especificaciones del eje transversal de la Perspectiva de Género e incidir en el contexto, más allá de las exigencias administrativas.

Objetivos generales, particulares y específicos

Objetivo general:

- Explorar las necesidades de capacitación docente en la transversalidad educativa y de la perspectiva de género para abordar las necesidades de capacitación docente.

Particulares:

1. Identificar si las y los docentes del área de lenguaje presentan necesidades de capacitación en transversalidad educativa y en perspectiva de género en la Preparatoria Emiliano Zapata (PEZ) de la BUAP.
2. Identificar las necesidades específicas de capacitación o formación docente en temas, ejes y transversalidad educativa según la pertinencia del contexto.

Específicos:

- a) Analizar y seleccionar los temas para cubrir las necesidades de capacitación de la transversalidad educativa con perspectiva de género.
- b) Proponer un esquema de formación docente adecuado a las necesidades de la Academia de Lenguaje de la Preparatoria Emiliano Zapata (PEZ) de la BUAP.

Justificación e importancia del estudio

La transversalidad educativa (TE) es una estrategia de planificación y organización curricular e intervención para la integración y selección o el reconocimiento de contenidos, actividades, técnicas, métodos y metodologías según el contexto de desarrollo y aprendizaje de las y los estudiantes y de la comunidad educativa.

La TE representa innovación, actualidad, formación integral tanto de estudiantes, como docentes y administrativos al equilibrar la educación en valores y los aspectos intelectuales (Reyzábal y Sanz, 1995) que se promueven en los espacios de aula.

Desde los aspectos intelectuales, la TE también requiere de las justificaciones cognitivas y epistemológicas de las diferentes disciplinas curriculares para abordar problemáticas específicas a nivel social que requieran atención, con esto se desarrollan temas que a su vez aportan a la construcción de ejes transversales. Desde esta tendencia (o propuesta) educativa, se requiere el diálogo interdisciplinario o multidisciplinario según sea la realidad educativa que requiera atención en la escuela.

Para la TE, los temas y los ejes transversales, cada escuela tendrían que considerar el perfil docente y las condiciones contextuales de la escuela, especialmente para educar en un sistema de valores-actitudes que se considere conveniente; no obstante el sistema educativo mexicano contempla ciertas condiciones de transversalidad que está ligada ciertos valores como la calidad educativa, la formación en valores, la formación humanística, ciudadana o el ciertas habilidades como la lectoescritura y los razonamientos matemáticos; no obstante la equidad de género y la igualdad de género garantizarían acercamientos efectivos a la calidad de la educación, la integración de las diferencias, la paridad y el rigor académico al considerar a mujeres autoras de ciencia, tecnología, productos de la cultura y las artes al saber colectivo.

No obstante, se reconoce que la TE está estrechamente ligada a la educación en valores y puede coincidir con las necesidades de un Estado nación, simplemente con el espíritu y el compromiso ciudadano que los tiempos globales requieran o los valores que la comunidad educativa quiera fomentar, también, favoreciendo cambios sociales. En este sentido, sabemos que la violencia de género puede prevenirse, sancionarse y erradicarse comenzando por la escuela y el empoderamiento de las niñas y las mujeres. Es urgente u necesario saber qué hacer en caso de violencia de género y es necesario saber cómo implementar estos valores y principios políticos, igualdad y equidad de género en las mallas curriculares, contenidos y productos evaluables en las escuelas.

La transversalidad permite la organización de la escuela y del proceso E-A en el aula o en ambientes educativos diseñados explícitamente para abordar temas transversales o a partir del diseño de un currículum de tipo transversal. A pesar del dilema que los estudios de la transversalidad educativa promueven (si esto es una estrategia, una política o es un tipo de diseño curricular en el proceso E-A), se han propuesto diferentes acepciones de hablar de tres aspectos distintos como sinónimos de transversalidad educativa: temas transversales o temas globales, proyectos transversales (integradores, interdisciplinarios o multidisciplinarios, etc.), y ejes transversales integrados en el currículum escolar. Esta clasificación depende de la organización que cada centro de educativo determine en su Plan de Estudios, o de acuerdo a las políticas educativas, los lineamientos o lo que los modelos educativos institucionales indiquen.

Los temas transversales (ejes, materias o proyectos) se han identifican como contenidos de enseñanza asociados a la filosofía de la institución educativa y a las problemáticas sociales enfocadas a valores universales. Así la escuela tendría que diseñar (seleccionar o dar prioridad) materiales didácticos con contenidos de estos temas transversales que promuevan la autonomía, el pensamiento crítico- creativo o el pensamiento humanista.

Cada institución tendría que contar con formación docente en la transversalidad educativa y con orientación pedagógica para diseñar actividades que promuevan su filosofía, el sustento teórico y las necesidades de TE del modelo educativo. La conformación de la TE debería a travesar el currículum es la suma de los temas transversales y los ejes. Es un tipo de intervención curricular que se puede gestionar a través de proyectos u otras formas de participación inter o multidisciplinaria, con objetivos, metas y productos medibles y evaluables desde los espacios de aula, con énfasis en el cambio de conducta en los diferentes escenarios de desarrollo de la comunidad. En este tipo de gestión se necesitan muchas herramientas organizativas, habilidades de gestión de recursos y presupuesto para lograr una organización estratégica.

La transversalización de valores como la igualdad y la equidad de género requieren de un ejercicio educativo, amplio, abarcador y transformador. No obstante, si la TE no se comprende, y no hay claridad de vincular temas globales como medio ambiente, cuidado del agua, derechos humanos, etc., y no sabemos cómo integrarlos a nuestros diseños pedagógicos, por experiencia sabemos que la perspectiva de género tampoco es bien entendida ni aceptada: La cultura patriarcal opera en la cultura y atraviesa las instituciones.

La organización escolar se vería favorecida por la transversalidad educativa con perspectiva de género ya que la articulación de saberes, los valores como la igualdad y la equidad de género garantizarían el acceso a la educación de calidad. Además la transversalidad educativa con PEG con perspectiva de género, definiría un estilo muy específico de organización escolar en donde los problemas de violencia de género disminuyeran o se pudieran enfrentar de manera eficiente. La capacitación docente juega un papel importante dentro de la organización escolar puesto que el género sería un enfoque que aproximaría a las mujeres y a la diferencia a la seguridad en la comunidad educativa.

Capítulo 1. Marco normativo internacional y nacional

1.1. Marco contextual internacional

El contexto internacional parte del derecho a la educación e igualdad de género y los instrumentos internacionales que lo promueven, además se expone cómo lo que plantea la ONU desde la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible y el nuevo contexto COVID 19.

Aunque en la práctica se dificulta el derecho a la igualdad, es desde la instrumentación internacional que tanto la UNICEF como la UNESCO sostienen este derecho; además que la Agenda 2030 de la ONU también establece desde el ODS 4 “Calidad de la Educación” y ODS 5 “Igualdad de Género” el derecho a la igualdad, desde la visión de la UNESCO, se presentan referentes para la cooperación internacional, y el diseño de instrumentos educativos que promueven la capacitación docente para el cumplimiento de metas como la calidad de la educación.

1.1.1 Derecho a la educación e igualdad de género

Durante el Siglo XX, las ideas universalistas de los Derechos Humanos favorecen la tendencia de que la enseñanza y la educación promuevan valores como “libertad, justicia, paz, dignidad, conciencia de la humanidad, relaciones amistosas entre las naciones, progreso social, respeto y la igualdad de derechos de hombres y mujeres” (ONU, 1948) que tanto individuos como instituciones aseguren con medidas progresivas el reconocimiento y aplicación universal efectiva entre los pueblos de los Estados Miembros de la ONU. Así que, los 193 Estados Miembro tienen el deber de favorecer el ejercicio pleno de los Derechos Humanos y sus respectivos valores a través de los diferentes instrumentos, sus instituciones y lo que de ellas surja.

Entonces esos valores que predominan en la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) deber ser parte de los planes educativos no solo como una competencia sino de manera transversal como una condición teleológica de las sociedades democráticas y solidarias. Además los instrumentos internacionales, como el Informe de La Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer, de 1995, en materia de derechos de las mujeres otorgan temas que deben ser abordados, problematizados y quizá hasta resueltos en las escuelas, temas tales que permitan las reflexiones sobre las cargas de pobreza que afectan a las mujeres, las desigualdades de acceso a la educación, a la atención de la salud, los servicios, las desigualdades de participación y de acceso a las

estructuras políticas, económicas, sociales, al acceso a los recursos, o la aplicación de herramientas que apoyen a la eliminación de las formas y los modos de violencia hacia las mujeres.

Además, La Cuarta Conferencia de Beijín, en el Artículo 74, menciona que en los programas de estudio existe un sesgo de género en los programas de estudio y materiales didácticos que rara vez atienden las necesidades de las niñas y las mujeres por la falta de sensibilidad respecto a la educación sexual y reproductiva y en general a la reproducción de los roles de género en las culturas que afecta a hombres y mujeres. Además el enfoque de género, en los artículos 75 y 76 se refiere a cómo los estudios de ciencia carecen de mujeres desde la educación primaria hasta la superior y que no se logra la capacitación profesional debido a la falta de acceso y retención de las niñas y las mujeres puesto que no las consideran los planes y programas desde el diseño hasta la aplicación, supervisión y evaluación.

Actualmente, el reto de la educación media superior es que se equilibre la trasmisión de conocimientos y formación de ciudadanos cuyas identidades estén estructuradas por una matriz de valores que sustenten el actuar de sus egresados y egresadas desde la igualdad de derechos y la equidad. Por lo que la Perspectiva de Género (PEG) se convierte en una herramienta que favorece a la educación sea igualitaria en la regla y equitativa en la estima, que el aprendizaje sea equitativo de manera consciente e intencional y que vaya eliminando las brechas de género.

El derecho a la igualdad no solo implica que las niñas, los niños, las y los adolescentes tengan acceso a la educación, básica y media, sino que esa educación transfiera los propios valores que le dan sentido. La igualdad de género contribuye a que niños y niñas alcancen su potencial y autonomía (Unicef, 2018) Actualmente, el Plan de Acción para la Igualdad entre los Género para el 2018-2019, se sostiene que la promoción de la igualdad de género, los derechos de las mujeres y las niñas son fundamentales para la realización de los derechos humanos. El Plan Estratégico de la UNICEF se ha regido por una ruta crítica para promover la igualdad de género y apoyar el logro de los ODS de la Agenda 2030.

Desde la UNICEF, por lo menos al 2028, antes del COVID 19, se reconoce que a pesar del incremento en la matrícula de educación básica y media, todavía no se cuenta con condiciones mínimas y generalizadas que favorezcan al aprendizaje, ya sea por las condiciones del contexto como pobreza, enfermedad, hambre, violencia o explotación laboral que no les permite un aprovechamiento elemental de la escuela o porque las clases son provisionales, precarias que incluye la calidad de los materiales y la deficiente preparación docente, o las instalaciones escolares y el saneamiento no son suficientes para el desarrollo de las y los estudiantes.

A pesar de que la UNICEF ha reconocido que alrededor de 617 millones de niños, niñas y adolescentes no han alcanzado las competencias lectoescritora y matemática mínimas se dice que más de 1000 millones de ellos y ellas iban a la escuela en 2018. (UNICEF, 2018) Complicándose la situación en zonas de conflicto donde se estimaba que 27 millones de niños, niñas y adolescentes no iban a la escuela.

Como metas al 2021, la UNICEF fomenta en 144 países, apoyo para brindar oportunidades educativas para el desarrollo y la sobrevivencia en los siguientes aspectos 1. Acceso a niños y niñas, la igualdad de género desde la primera infancia, es decir, dar acceso al aprendizaje temprano en primaria y secundaria a 60 millones de niños y niñas que no van a la escuela. 2. Aprendizajes y destrezas al fortalecer sistemas educativos y favorecer a soluciones innovadoras, a través de materiales para el aprendizaje temprano o la educación individual a 15, 7 millones de personas. 3. Busca la mejora del aprendizaje y de protección hacia la niñez que se encuentre en tránsito o en situaciones de emergencia en, al menos, el 79% de los países en estas circunstancias.

Respecto al contexto COVID 19, la UNICEF ha diseñado una guía para el regreso de las niñas a la escuela, en la guía llamada Reforzar la igualdad. Guía para el regreso de las niñas a la escuela (UNICEF, 2020) se reconoció que los cierres escolares causados por COVID 19 afectó alrededor de 1500 millones de estudiantes en 200 países “es decir que el 90% de la población estudiantil mundial desde preescolar hasta educación superior” (p.2). Como los avances logrados a favor de las niñas se vieron afectados, esta guía toma en cuenta que para la reincorporación paulatina de las comunidades escolares, desde la básica hasta la superior, se debería ver como una oportunidad “reforzar la igualdad a través de medidas con perspectiva de género que transformen los sistemas educativos” (p.2).

El *World Vision International, Hope, Joy and Justice for all children* registró que 85 millones de niñas y niños han estado expuestos a violencia física, sexual y emocional durante los 3 primeros meses de la cuarentena de COVID-19. En Bangladesh se registró que aumentó en un 40% - 42% las llamadas a la línea de ayuda para niños que recibían golpes por parte de padres o tutores; además en países donde los matrimonios infantiles no son delito, se infiere que de los “13 millones de matrimonios infantiles adicionales pronosticados por el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA) ocurrirán en los años inmediatamente posteriores a la crisis, con al menos cuatro millones más de niñas casadas en los próximos dos años”; además el aprendizaje a distancia expone a la niñez al ciberacoso, comportamientos agresivos, ataques de depredadores con fines de explotación o a contenido de pornografía infantil (Visión mundial, 2020, p. 9).

Entonces, en el contexto de la crisis internacional COVID 19, el derecho a la igualdad no solo afecta el acceso a los servicios de protección de la infancia sino que al regreso a la escuela, en contextos frágiles habrá un evidente retroceso. Donde las niñas evidentemente han sido vulneradas a pesar de que la Convención sobre los Derechos de la niñez haya sido ratificada por los gobiernos y que los gobiernos hayan adquirido compromisos con la adopción de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible en el que se incluye el fin “al maltrato, la explotación, el tráfico y todas las formas de violencia y tortura contra la infancia” (p.6).

La reapertura de las escuelas permitiría a los y las estudiantes reducir el riesgo ante la violencia, tener acceso a la tecnología en ambientes controlados, tener acceso a los programas que las mismas escuelas implementen, movilidad, búsqueda de ayuda o apoyo para la reincorporación a la comunidad escolar, el cumplimiento de derechos que la misma comunidad pueda garantizar.

Al regreso a las aulas, se debe reforzar la igualdad de género que aborden las limitaciones y obstáculos a la educación de las niñas (UNICEF, 2020. P.6), como parte del proceso de reapertura de las escuelas. Se les sugiere a los gobiernos lo siguiente:

1. Motivar a estudiantes y a sus familias a que se reincorporen plenamente a la escuela
2. Evaluar la posible pérdida de conocimientos adquiridos durante el cierre escolar

3. Adaptar los planes de estudio de manera adecuada
4. Garantizar oportunidades de enseñanza y aprendizaje de calidad con perspectiva de género (PEG) que responda a las necesidades de las niñas (P.7)

Respecto a las recomendaciones con PEG, se promueven 3 momentos propuesta por la UNICEF, antes de la reapertura, en el proceso de reapertura y con las escuelas reabiertas, en acciones recomendadas para apoyar el aprendizaje (p.8) en tres momentos: antes de la reapertura, en el proceso de reapertura y con las escuelas reabiertas:

Antes de la reapertura: Recopilar datos desglosados por sexo, establecer sistemas de alerta temprana con perspectiva de género para registrar abstencionismo asociado a matrimonio infantil, embarazo adolescente, *wash* inadecuado y otras limitaciones para la educación de las niñas. Garantizar materiales de calidad, accesibles e inclusivos. Ampliar acceso del aprendizaje en línea de las niñas que incluyan medidas de protección, supervisión del aprendizaje, horarios flexible tomando en cuenta la carga que se les asigna por ser mujeres. Brindar soluciones a distancia, y hacer campañas contextualizadas en defensa de la igualdad de género.

Durante el proceso de reapertura: Priorizar las necesidades educativas de las niñas, especialmente quienes ha tenido acceso limitado a la educación durante la pandemia; tener protocolos de asistencia- ausencia con medidas asociadas a las ausencias, revisar planes y materiales de estudios para detectar prejuicios y estereotipos de género y establecer un proceso para la reformas curriculares. Promover el acercamiento a la tecnología y la seguridad digital; así como eliminar políticas discriminatorias respecto a niñas embarazadas, madres primerizas o casadas que asistan a la escuela. Eliminar costos financieros que sean barrera de acceso a la escuela, trabajar con movimientos dirigidos a mujeres y niñas con personas que influyan positivamente para regresar a la escuela así como realizar campañas contextualizadas de inclusión desafiando las normas dominantes de género.

Escuelas reabiertas: Tener presente el análisis de riesgos, procedimientos operativos, planes de contingencia con perspectiva de género; garantizar la recopilación de datos a través de sistemas de información oficiales, desarrollar la capacidad institucional para apoyar las reformas

de los planes de estudio que promuevan la igualdad de género en todas las materias. Establecer estrategias de recuperación del aprendizaje, ofrecer condiciones especiales de aprendizaje flexible para jóvenes en condiciones especiales como embarazo, maternidad, matrimonio en menores o en condiciones de marginación. Aumentar la representación de mujeres en la gestión escolar y puestos de liderazgo y finalmente, establecer y fortalecer vínculos de liderazgo con centros comunitarios y juveniles para garantizar igualdad de género y de oportunidades a través de la educación.

Estos lineamientos promovidos por *World Vision International, Hope, Joy and Justice for all children* son (y podrían) ser transversales pero va a depender de la organización escolar y lo que esto implica.

1.1.2 ONU, la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible se aprobó, por la Asamblea General de la ONU, el 25 de septiembre de 2015; esta agenda es un plan de acción para favorecer el desarrollo y la prosperidad de las personas; como plan de acción es adoptada e implementado por los Estados Parte mediante alianzas transformadoras. A través de 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y 169 metas que se tendrán que retomar y cumplir los Objetivos de Desarrollo del Milenio para concretarlos (ya que se quedaron algunos pendientes) se pretende seguir con la realización de los derechos humanos para alcanzar la igualdad y el empoderamiento de las mujeres y niñas. (ONU, 2015)

Además, la Agenda Mundial Educación 2030 reconoce que la igualdad de género requiere un enfoque que "garantice no sólo que las niñas y los niños, las mujeres y los hombres obtengan acceso a los distintos niveles de enseñanza y los cursen con éxito, sino que adquieran las mismas competencias en la educación y mediante ella". Por lo que, la UNESCO establece un Marco de Acción- Educación al 2030; este marco resulta de muchos procesos de consulta entre los Estados Parte para que se cumpla la agenda de educación que propone cumplir los objetivos de educación y los medios para cumplirlos. (UNESCO, 2019)

Los objetivos del Marco de Acción – Educación nutren los Objetivo 4 de Desarrollo Sostenible (ODS 4) y el Objetivo 5 de Desarrollo Sostenible (ODS 5); estos objetivos son los

siguientes: ODS 4, que su finalidad es “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos”; y, ODS 5 que tiene como finalidad “lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas”.

La Agenda entró en vigor el 1 de enero de 2016; los ODS tienen alcance y aplicación universal que durante los subsecuentes 15 años “se buscará la eliminación de la pobreza, la reducción de las desigualdades y la lucha contra el cambio climático.” (UNWOMEN, 2018)

No obstante desde ONUMUJERES se considera la necesidad de la transversalización de la perspectiva de género de la Agenda 2030, desde el ODS5. Respecto a la transversalidad de género en los ODS de la Agenda, el Grupo Interinstitucional y de Expertos sobre los Indicadores de los ODS (IAEG-SDG) ha definido un marco de indicadores que permite medir de manera más amplia el avance en los objetivos y las metas de la Agenda 2030, que en el caso mexicano es desde INMujeres que se encargará de implementar las estrategias de acción.

En la Agenda 2030 los derechos de las mujeres y las niñas integran el ODS 5 Igualdad de género y empoderamiento de las mujeres y las niñas, y estos a su vez “reflejan una sólida transversalización de género en las metas e indicadores de la mayoría de los ODS. Los Objetivos y las metas son de carácter integrador e indivisible y conjugan las tres dimensiones del desarrollo sostenible: económica, social y ambiental” (p.5). Y las metas e indicadores nuevamente se remiten al Informe de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer de 1995, así como La Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Convención de Belem do Para) y los que surgen de la perspectiva de género como herramienta de análisis y las metas que los mismos derechos humanos de las mujeres ya incluyen.

1.1.3 UNESCO y la capacitación docente

La UNESCO ha establecido, mediante la cooperación internacional distintos programas en materia de educación y es un referente para la contribución y aprobación de la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. A través de la cooperación política y económica y del diseño de instrumentos educativos, hacen énfasis en la formación del profesorado y la calidad de la educación.

El compromiso con la equidad y la calidad de la educación, favorece al seguimiento de instrumentos normativos internacionales en materia de docencia, como la “Recomendación conjunta de la OIT y la UNESCO relativa a la Situación del Personal Docente (1966) y Recomendación de la UNESCO relativa a la Condición del Personal Docente de Enseñanza Superior (1997), en la guía del usuario del 2008, se establece un tipo de estándar deseable sobre el trabajo docente a nivel internacional.

En la Recomendación (1966- 1977) se establecen “los derechos y las responsabilidades de los docentes, las normas internacionales para su capacitación inicial, entre esos derechos y responsabilidades se promueve la formación ulterior, y sus condiciones de contratación, empleo, enseñanza y aprendizaje” (OIT- UNESCO, 2008, p.3) En materia de formación, la Recomendación promueve que “Los profesores de instituciones deberían estar calificados para proporcionar una enseñanza correspondiente de nivel comparable al de la enseñanza superior. Aquellos que proporcionan la formación pedagógica deberían tener experiencia en la enseñanza escolar y, siempre que sea posible, renovar esa experiencia periódicamente” (p.9) según “los programas y directrices nacionales de formación del sobre cuestiones como la salud, la educación rural y el perfeccionamiento de los recursos humanos” (p.13).

Respecto a la capacitación docente en cuestiones de género, en las Recomendaciones no se perciben, pero según la Recomendación de 1966 si hubiese escasez de personal docente con este perfil “se deben exigir programas de formación intensivos y de urgencia a corto plazo, debería señalarse un programa con el fin de formar un personal docente profesionalmente competente para orientar y dirigir la enseñanza” (p. 14), lo que sí se considera es que la formación docente y específicamente el profesorado de dedicación parcial deben tener “acceso a los recursos modernos de enseñanza, investigación e información, los métodos didácticos, el intercambio internacional de información” (p.15).

La UNESCO apoya a los Estados Miembros en el desarrollo de estrategias, asistencia técnica, el desarrollo de herramientas, la implementación, revisión, formulación de políticas públicas para aumentar la calidad del proceso enseñanza- aprendizaje de calidad. Cuenta con programas para la mejora de la participación docente en “el diálogo social”, diagnósticos de educación para la mejora docente, el refuerzo de capacidades docentes, y la formación de

formadores de docentes, como la Alianza Mundial para la Educación de 2014 y 2017, pero se refiere a la mejora de capacidades técnicas y organizativa de los docentes, de la organización educativa, competencias a desarrollar. En la Alianza Mundial se hace énfasis en el ODS 4. Calidad de la educación, cuyo objetivo es “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”, sobre las cuestiones relativas a la docencia, en el punto 4c., que indica que se necesita “aumentar considerablemente la oferta de docentes calificados, incluso mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo”.

Y para el cumplimiento de los ODS de la Agenda 2030 en relación al contexto educativo, se ha considerado la transversalización de la igualdad de género en la cual se distingue el vínculo entre el ODS4, ODS5 además del ODS 10 y ODS 17. Uno de los programas de conexión es el desarrollo de la capacitación docente para promover la igualdad de género en la educación son proyectos para mejorar el acceso de las niñas y adolescentes a todos los niveles de educación, que no abandonen la escuela y lleguen al mundo laboral, así como mejorar los entornos de aprendizaje sean accesibles y seguros al eliminar la violencia de género en la escuela. Un hecho notable fue la evaluación de la “dimensión de género” en los sistemas de formación docente de Ha Noi de la Oficina Nacional de Vietnam (UNESCO, s/f.)

Actualmente la relación del ODS 4 y el ODS 5 se reconoce en la Agenda Mundial de la Educación 2030, en la Declaración de Incheon y Marco de Acción (para la realización del ODS4) (p.15), en el Preámbulo, sobre inclusión y equidad, en el punto 8., se declara: “Reconocemos la importancia de la igualdad de género para lograr el derecho a la educación para todos. Por consiguiente, nos comprometemos a apoyar políticas, planes y contextos de aprendizaje en que se tengan en cuenta las cuestiones de género, así como a incorporar estas cuestiones en la formación de docentes, los planes y programas de estudios, y a eliminar la discriminación y la violencia por motivos de género en las escuelas” (p.7)

1.2 Marco normativo mexicano

El Artículo 133 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos manifiesta, desde 2016, que “las leyes del Congreso de la Unión que emanen de ella y todos los tratados que estén de acuerdo con la misma, celebrados y que se celebren por el Presidente de la República, con aprobación del Senado, serán la Ley Suprema de toda la Unión (CPEUM, Art. 133), así que las y los jueces de cada entidad federativa tendrán que alinearse a todos los tratados internacionales que México suscriba. La Agenda 2030 le exige a México “focalizar la cooperación y programación promoviendo la inclusión y la equidad en un marco de derechos, de construir ciudadanía para las y los mexicanos.” (ONU, México, 2016)

Por lo que México se ve en la obligación de establecer estrategias para que no haya rezago en el desarrollo de las personas, que haya una efectiva protección del planeta, que la prosperidad socioeconómica y tecnológica esté en armonía con la naturaleza y promover la prosperidad y la paz a través de una alianza mundial para el desarrollo sostenible (ONU, 2015, p.2).

Así es como la Declaración transformar nuestro mundo: Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible 2030 (A/RES/70/1) se convierte en una obligación constitucional del Estado mexicano.

En abril de 2017 se instaló en México el Consejo Nacional de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible; las metas a alcanzar son las siguientes (Gobierno de México, 2017):

- “Que nadie pase hambre y que ningún menor de cinco años padezca desnutrición.
- Que se elimine la pobreza extrema.
- Que todos tengan acceso equitativo a todos los niveles educativos y se elimine cualquier forma de violencia contra niñas y mujeres.
- Que todos puedan contar con una vivienda digna, así como con servicios de agua potable, energías limpias e infraestructura sostenible y de calidad.
- Que estén protegidos los derechos laborales de todos y se impulse el desarrollo económico y social de toda la sociedad.
- Que se conserve nuestra biodiversidad y se incremente la capacidad de respuesta, llamada resiliencia, al cambio climático y a los desastres naturales”.

Según el Sistema las Naciones Unidas, con la Agenda 2030, a nivel mundial y México debe “focalizar la cooperación y los esfuerzos, en aras de seguir promoviendo la inclusión y la igualdad laboral en un marco de derechos humanos” (DOF, 2016). Para que México pueda cumplir ha ido diseñando planes de participación, programas y planes públicos con el enfoque de la Agenda 2030, que han ido bajando a los gobiernos locales y la sociedad. Sin embargo, son los gobiernos municipales los encargados de establecer “estrategias, políticas y acciones además de metas directas relacionadas con el trabajo de estos gobiernos. (PNUD, México, 2019) entonces son los municipios quienes tienen la responsabilidad de asegurar el cumplimiento de los 17 ODS, Incluyendo los ODS 4. Calidad de la educación y ODS 5. Igualdad de género.

1.2.1 Artículo 3º, Ley General de Educación y el Plan Nacional de Desarrollo

La educación en México tiene fundamento constitucional en el Artículo 3º y está reconocida como Garantía y Derecho Humano; señala que “Toda persona tiene derecho a recibir educación. El Estado -Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios-, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias” (DOF, CPEUM, Art. 3, 2016).

Y la Ley General de Educación en el artículo 37, párrafo segundo, establece que la Educación Media Superior “comprende el nivel de bachillerato, los demás niveles equivalentes a éste, así como la educación profesional que no requiere bachillerato o sus equivalentes” (DOF, LGE, Art. 37, 2013)

La última actualización de la Ley General de Educación, con fecha del 30 de septiembre de 2019, se le otorga a la federación, los estados y municipios, las competencias necesarias para dar cumplimiento universal a las necesidades educativas, aquí se fijan las precisiones de los programas de estudio, las relaciones laborales, las competencias deseables, es decir, acciones propias a realizar.

Además, se prescribe y permanece la idea de que la educación que imparta el Estado será democrática, nacional, humanista, sin privilegios “de raza, religión, sexo, grupos o individuos”

(DOF, Art. 8, parr. III, 2017), que involucre principios científicos, con equidad, inclusiva, intercultural, integral de excelencia orientada al mejoramiento permanente de los procesos formativos, articulada, y que incluya, en su capacitación docente prácticas y contenidos relacionados con la cultura de paz.

En la Ley General de Educación vigente al 2019, se menciona, en el Capítulo III “De la equidad y la excelencia educativa”, Artículo 9. Párrafo I., donde se menciona que las autoridades educativas tienen que “I. Establecer políticas incluyentes, transversales y con perspectiva de género, para otorgar becas y demás apoyos económicos que prioricen a los educandos que enfrenten condiciones socioeconómicas que les impidan ejercer su derecho a la educación.

También prescribe, el Artículo 29, en el párrafo último que los planes y programas de estudio tendrán perspectiva de género para “contribuir a la construcción de una sociedad en donde a las mujeres y a los hombres se les reconozcan sus derechos y los ejerzan en igualdad de oportunidades”. Asimismo el Artículo 30, en el punto IX. Menciona que los contenidos de los planes y programas de estudio de la educación con validez oficial tienen que “fomentar la igualdad de género para la construcción de una sociedad más justa e igualitaria” (DOF, Ley General de Educación, 2019).

1.2.2 Plan Nacional de Desarrollo

El Plan Nacional de Desarrollo 2019- 2024 contiene que el Derecho a la Educación como elemento de la política social “del derecho de todos los jóvenes del país a la educación superior” (Gobierno de la República, 2019, P. 19). Otra condición en la educación es la implementación de las becas desde la educación inicial, básica, media y superior (p. 38) y específicamente en el nivel medio es el programa nacional “Becas para el Bienestar “Benito Juárez”.

También se vincula la educación con la migración a la reconstrucción del país después del sismo de 2017, la mejora de las condiciones materiales en las escuelas, la vinculación de la educación con el deporte y a la cultura de paz. La educación es un insumo para la transversalidad educativa y determinar la manera de hacerlo desde la PEG: “La relación de inclusión, no discriminación, el respeto a los usos y costumbre de los pueblos originarios, la igualdad sustantiva

entre mujeres y hombres, la dignidad de los adultos mayores y el derecho de los jóvenes a tener un lugar en el mundo; rechazamos toda forma de discriminación por características físicas, posición social, escolaridad, religión, idioma, cultura, lugar de origen, preferencia política e ideológica, identidad de género, orientación y preferencia sexual.” (P. 10)

1.2.3 Pasos para la igualdad ANUIES y MEPEO para la Igualdad equidad en la Educación Media Superior

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior y la Red Nacional (ANUIES) de Instituciones de Educación Superior, caminos para la igualdad (RENIES- Igualdad), en 2021, generaron la propuesta “Plan de igualdad de género en las IES” en el cual se promueve la integración de la perspectiva de género a través de “políticas institucionales de igualdad de género (...) de inmersión total, transversal e institucional” y del “Plan de igualdad de género”, este Plan requiere que sea integral, que se materialice y se desglose en todas las tareas y prácticas de una IES (ANUIES, RENIES- igualdad, 2021, p.2)

La ANUIES y la RENIES- Igualdad tiene como objetivo promover el Plan de igualdad de género 2021 para la institucionalización de la perspectiva de género de manera transversal; el Plan de Igualdad de Género es un instrumento “para implementar sistemáticamente la disminución de las brechas y la eliminación progresiva de la desigualdad de género (...) así como todas las formas de violencia de género en las prácticas, los procesos y las funciones sustantivas de las IES” y señalar, visibilizar, denunciar las desigualdades de género” (p.2) Las políticas públicas de educación que surjan en las IES deben promover y plantear las medidas necesarias para la igualdad de género y llegar de manera transversal a las y los actores políticos de las comunidades universitarias. Este plan está soportado en las teorías de género y los estudios científicos sociales en función de los principios de igualdad democrática en las sociedades actuales.

Las ciencias sociales aportan el análisis y la comprensión de las causas y efectos de la desigualdad de género y el Plan de Igualdad tiene que estar alineado a las agendas internacionales, por lo que la ANUIES y RIENES-igualdad, con el fin de promover y construir un ambiente universitario libre de violencia de género, presenta actividades sustantivas de las IES en la docencia, investigación y preservación y difusión de la cultura” (p. 3)

La propuesta de este Plan de Igualdad se secciona en 4 categorías, la primera se refiere a las “Metas de la Agenda 2030, Objetivo 5. Igualdad de Género”, la segunda, se relacionan con las “Estrategias del Plan Nacional de Desarrollo”; la tercera, expone las “Estrategias del anexo XVIII-Bis del Plan Nacional de Desarrollo” y, la cuarta categoría, los “Ejes de la declaratoria Caminos para la igualdad de género en las IES” (p.6).

Para llegar a la conformación de un plan universitario de igualdad, por IES, las categorías y ejes deben considerar la legislación y el presupuesto de las IES, la igualdad sustantiva como parte de la política institucional con corresponsabilidad de la vida personal, familiar y laboral, hay tomar en cuenta la información, seguimiento y evaluación con perspectiva de género, el lenguaje incluyente, la sensibilización y capacitación en el temas como violencia de género, discriminación y estudios de género (p.7), además de seguir una estructura y los indicadores que la ANUIES y la RIENES- Igualdad proponen, entonces es indispensable que los planes articulen objetivos concretos, cuantificables, que promuevan la cultura de la evaluación y que al final se puedan comparar diferentes planes de las IES (P.12)

En la Educación Media Superior (EMS) el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria o Modelo Educativo, MEPEO de 2018, en el “Documento base” utiliza, en el anexo 2 “Incorporación del enfoque de género en el bachillerato general”, desde la Subsecretaria de educación Media Superior y la Dirección General de Bachillerato, el término “enfoque de género” se utiliza como sinónimo de igualdad de género en la educación (DGB/DCA, 2018, p. 60)

En el MEPEO encontramos el marco legal del Bachillerato General, sus fundamentos y normativos de los elementos curriculares, así como las condiciones de la RIEMS. El MEPEO ha apoyado al implemento gradual de la gestión y la autonomía curricular en apoyo al fortalecimiento del liderazgo, la gestión y el trabajo colegiado de la SEP.

Refleja las actualizaciones del Marco Curricular Común y los programas del bachillerato. Otro de los propósitos del MEPEO es articular todos los niveles de la educación obligatoria,

establece el desarrollo y sentido de las habilidades socioemocionales y las competencias del Siglo XXI. Finalmente, el sentido del MEPEO es hacer énfasis en los aprendizajes clave con contenidos significativos en el planteamiento curricular, que la escuela esté al centro del sistema educativo, fomentar el desarrollo profesional docente, la inclusión y la equidad, y la gobernanza del sistema educativo (p.11). Además contextualiza la necesidad de comprender el marco teórico del nivel medio que es el constructivismo “cognositivista, psicogenético y sociocultural” (p.13).

EL MEPEO considera el perfil de egreso de secundaria, el perfil de ingreso de al nivel, la modalidad educativa, el tiempo de estudio del bachillerato, el marco teórico basándose en Ausubel, Piaget y Vigotsky. Asimismo explica las condiciones (tomadas de Hernández, 2005; Díaz Barriga, 2002; Ahumada, 2005) para la construcción del conocimiento tales como la importancia del material a aprender como lecturas, actividades, explicaciones con estructura lógica, coherente y organizada; la enseñanza planeada y finalmente el clima de aula (p.19). Otra condición de MEPEO es estacar el componente social del aprendizaje (tanto educativo como intersubjetivo), el trabajo en equipo, cooperativo de convivencia, conocimientos individuales y colectivos con interdependencia positiva, de procesamiento de grupo, e interactivo social, de liderazgo compartido y con metas específicas(p. 22).

Igualmente, el enfoque intercultural y el enfoque de género se convierten en componentes transversales (p. 23). En MEPEO se hace una interpretación de las competencias y se incluye la transversalidad como competencia docente según el Acuerdo 447 que en las consideraciones cita “Son transversales a las prácticas de enseñanza y aprendizaje de los distintos campos disciplinares” (DOF, 2008, Acuerdo 447, p.1). Además, como se mencionó en “Antecedentes del tema” en esta tesis, en MAPEO se define transversalidad educativa y se especifican 4 ejes; sin embargo, los enfoques interculturales y de género tienen que ser transversales y obligatorios, como se indica en el (1.) Eje transversal social.

El (1.) Eje transversal social, incluye la interculturalidad y la equidad de género o igualdad de género. Se define igualdad entre los sexos y se basa en la garantía a los Derechos Humanos se menciona en la CPEUM, así como citan la Ley General de Igualdad entre Hombres y Mujeres de 2006, sin especificar exactamente qué de la Ley General de Igualdad, lo que sí es que manifiesta que se basa en la Fracción II del Artículo 3º (antes de la reforma del 2019) y dice: “el sistema

educativo es una pieza clave no sólo para hacer cumplir la normatividad tanto nacional como internacional en la materia”(…). Al mismo tiempo el enfoque de género se guía de la normativa “para proponer estrategias educativas tendientes a mejorar las condiciones sociales académicas mínimas, orientadas a combatir costumbres y prácticas discriminatorias basadas en ideas, creencias y estereotipos de género en los ámbitos de la vida académica, tanto en instituciones públicas como privadas” (MEPEO, p.60)

Para tales fines, el eje social y la educación con enfoque de género deben poner énfasis en el conjunto de ideas, creencias, prescripciones y atribuciones que se construyen socialmente desde el ámbito escolar hasta los códigos de la cultura tomando como base las diferencias sexuales. El planteamiento del enfoque se basa en la explicación de Marta Lamas (2007) sobre la categoría de género.

MEPEO promueve cumplir con el objetivo general de “incorporar el enfoque de género en el diseño, implementación, evaluación y la calidad de la educación proporcionada en los planteles coordinados académicamente por la DGB” y 6 objetivos específicos con las finalidades de normar programas y servicios que ofrece la DGB; generar estrategias para la sensibilización y la erradicación de la discriminación y la violencia de género; erradicar el lenguaje sexista de los documentos, materiales y otros documentos de la DGB; ofrecer un canal de asesoramiento en el tema; proporcionar estrategias a la comunidad de aprendizaje relacionando la igualdad de género con las competencias y promover desde la enseñanza el respecto relacional. (p.62)

Como el Bachillerato General contribuye a desarrollo de competencias, el Enfoque de igualdad de género contribuye al perfil de egreso para fomentar el reconocimiento de la diversidad de creencias, valores, prácticas sociales, el reconocimiento de derechos y por lo tanto, rechazar toda forma de discriminación, etc. Y en MEPEO se anexa unas tablas de selección de competencias que se podrían relacionar con la igualdad de género, pero no tienen especificado ni el tema ni el concepto por lo que MEPEO es un documento que complementa los Acuerdos Secretariales 444, 447, 656.

Además, en relación a las competencias docentes del Acuerdo 447 tampoco se especifica la igualdad de género, no se conceptualiza, ni se integra como un valor o una habilidad o conocimiento, pero este MEPEO de 2018 sirve para incluir la igualdad de género. El problema es que se logre fomentar la capacitación docente para que no sea un discurso hueco que solo se cumpla con la distribución además a destiempo, puesto que la transversalidad se presentó como requisito de la Reforma de 2017 y este año debió haber circulado la información aclaratoria o los lineamientos específicos. Lo que sí, es que les alcanzó la Nueva Escuela Mexicana y las reformas en el Artículo 3. De cualquier manera, sirve MEPEO para orientar el tema de la transversalidad en el Bachillerato General y sus subsistemas en el que están incluidos los bachilleratos de las universidades autónomas ya que la Nueva Escuela Mexicana presentará reformas a partir del 2022.

1.2.4 La RIEMS y la capacitación docente

La Ley Orgánica de la Instrucción Pública del Distrito Federal de 1867 considera el establecimiento de la Escuela Nacional Preparatoria durante el periodo presidencial de Benito Juárez de 1868. En 1868 se establece en el Antiguo Colegio de San Ildefonso dirigido por Gabina Barreda (Antiguo Colegio de San Ildefonso, 2018).

Actualmente la tradicional escuela preparatoria está compuesta por 9 planteles que administra la UNAM, pero la Subdirección de Educación Media de la Secretaría de Educación Pública, al 2017, cuenta con 17, 723 planteles del nivel medio, con aproximadamente, 5, 128, 518 estudiantes y 298, 335 docentes, entre escuelas públicas y privadas (INEE, 2017, p. 4) que se divide en 4 grandes tipos de sostenimiento tanto federal, estatal, autónomo y privado, con aproximadamente 30 subsistemas (p.6)

En la historia del nivel medio, se han dado importantes reformas educativas en diferentes momentos, la Reforma Integral de la Educación Media Superior tiene antecedentes, como tal, en el sexenio de Luis Echeverría de 1970 a 1976, donde surgieron varios subsistemas tales como Colegio de Bachilleres o el CCH; luego, en el sexenio de López Portillo, también se inauguró CONALEP en 1979, y con Miguel de la Madrid, se llevó a cabo un proceso de descentralización que desde entonces las entidades federativas gestionan la EMS.

En 1992, durante el sexenio de Salinas de Gortari, el Artículo 3º y el Artículo 130º sustentan políticas educativas para la Ley Federal de Educación (1993) en donde aparecen valores como calidad educativa, equidad, cobertura, aprendizaje por competencias. Así que durante el sexenio de Zedillo Ponce de León (1994-2000) se implementa el Programa Nacional de Carrera Magisterial, el Sistema Nacional de Evaluación Educativa, el Programa de Consolidación de Universidades Tecnológicas y el Programa de Conformación de la EMS (Campos, 2011)

En el contexto de la profesionalización docente del siglo XX, se sabe que el programa Carrera Magisterial se implementa como un esquema de capacitación, formación o profesionalización con el fin de resolver dos demandas tales como salario y escalafón (Pineda. p. 80) a partir de los resultados de la evaluación al docente en vinculación de la Secretaría Educación Pública (SEP) y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). La evaluación permitió la creación de diferentes organismos tales como la Coordinación Nacional de Carrera Magisterial, la Subcomisión Nacional Técnica de Carrera Magisterial o las Coordinaciones Estatales de Carrera Magisterial. (Pineda, 2004)

Para el sexenio de Fox Quezada (2000-2006) se instaura el “Plan Nacional De Educación 2001- 2006” y se crea el Subprograma de la Educación Media Superior, en este plan se abordaron dos objetivos importantes, 1. Cobertura y eficiencia terminal y 2. Retención escolar y formación ciudadana. (Campos, 2011)

Durante el Sexenio de Felipe Calderón (2006-2012) se implementa desde el Plan Nacional de Desarrollo (2007-2012), el Eje 3 “Igualdad de oportunidades”. Con esto se instala el Sistema Nacional de Bachillerato y el Marco Común de Competencias a través del Acuerdo 442, con el modelo por competencias establecidas en el Acuerdo 444. Además el Acuerdo 445 que busca la conceptualización y estandarización de las diferentes modalidades escolarizadas, el Acuerdo 447 que definen las competencias docentes y , finalmente, el acuerdo 449 que definen las competencias directivas. Además la revisión y modificación curricular más los acuerdos y el modelo por competencias es lo que se conoce como la RIEMS.

Del periodo de Peña Nieto (2012-2018) la Nueva Reforma Educativa se centró en “recuperar la rectoría del Estado sobre la educación” ya que “desde su origen la Reforma Educativa, y cada una de las políticas que de ella derivan, ha tenido como fin último garantizar a las niñas, niños y jóvenes de México una educación de calidad”. La crítica a la Nueva Reforma Educativa de Peña radica en que era una reforma laboral y no educativa donde se minimizaron esfuerzos para la calidad educativa y se centró en aspecto punitivo, lo cual queda evidenciado en la declaración siguiente: “(...) poner fin a una serie de prácticas que beneficiaban a una minoría, en detrimento de la calidad de la educación” (Gobierno de México, 2018).

Tanto en el sexenio de Calderón como en el de Peña, se puso cierto énfasis en la capacitación docente, en el caso de la EMS Profordems y Certidems jugaron un papel importante para la estandarización del modelo por competencias. La vigencia del Nuevo Modelo educativo de 2012-2018) sigue vigente para el Nivel Medio Superior, la posible nueva modificación curricular considera cambiar el tema de las competencias por contenidos, pero eso aún no se define ni está respaldado con acuerdos secretariales o modificaciones publicadas en el Diario Oficial de la Federación.

1.3 Marco contextual BUAP- PEZ

a) Plan de Desarrollo Institucional 2017- 2021

Esta investigación se enmarca en el contexto del Plan de Desarrollo Institucional del rector, Dr. Alfonso Esparza Ortiz, que a su vez se contextualiza en “la Agenda de Desarrollo 2030 de Naciones Unidas como un referente para la educación” (BUAP, 2018, p. 6) y manifiesta que la Agenda 2030 está integrada al PDI en tanto que “las entidades académicas, los cuerpos académicos y los centros e institutos de investigación” promueven acciones alineadas con los ODS. Además, aunque textualmente solo se cita el ODS 4 “Educación de calidad” como un referente en la docencia (P. 28), queda abierta la posibilidad de que la BUAP sea un medio de acciones a favor de los 17 ODS.

El PDI del periodo 2017- 2021 también se contextualiza en el Programa Sectorial de Educación 2013- 2018 correspondiente al Gobierno Federal de la gestión del Lic. Peña Nieto. Se retoma que en la educación media hay que fortalecer la pertinencia y la calidad educativa, “la formación para el trabajo, el aseguramiento de mayor cobertura, inclusión y equidad entre todos los grupos de la población; así como fortalecer la práctica de actividades físicas y deportivas e impulsar la educación científica y tecnológica” (P.6)

Este PDI, plantea la actualización del plan de estudios, hoy PLAN 07, compuesto por 64 asignaturas y un texto que solo presenta el perfil del estudiante (sin contextos) de acuerdo al MUM y alineado, desde los programas de asignaturas, con el Marco Curricular Común por competencias con enfoque constructivista.

b) Misión

Se cita la misión del PDI 2017- 2021 que contextualiza la investigación haciendo énfasis en la formación integral del profesorado y de ciudadanías. Manifiesta que “la BUAP es una institución pública y autónoma consolidada a nivel nacional e internacional. Es referente en otras Universidades en el Sistema de Seguridad y Protección Civil; cuenta con las becas alimenticias, multiaulas, multilaboratorios, kioscos sustentables, bebederos y movilidad. Está comprometida con la formación integral de profesionales y ciudadanos críticos, reflexivos en los niveles de educación media superior, superior y posgrado, que son capaces de generar, adaptar, recrear, innovar y aplicar conocimientos de calidad y pertinencia social; la universidad fomenta la investigación, la creación y la divulgación del conocimiento, promueve la inclusión, la igualdad de oportunidades y la vinculación, coadyuva como comunidad del conocimiento al desarrollo del arte, la cultura, la solución de problemas económicos, ambientales, sociales y políticos de la región y del país, bajo una política de transparencia y rendición de cuentas, principios éticos, desarrollo sustentable, en defensa de los derechos humanos, de tolerancia y honestidad; contribuyendo a la creación de una sociedad proactiva, productiva, justa y segura”. (BUAP, 2018, P.7)

c) Visión

En tanto que la visión se enfoca a la concepción que se tiene de calidad en la educación como enfoque de enseñanza que influya en la cultura: “La Benemérita Universidad Autónoma de Puebla es líder en el país y cuenta con posicionamiento internacional. La calidad y pertinencia de su oferta educativa y servicios académicos están sustentadas en una planta académica sólida y reconocida, un Modelo Educativo pertinente, flexible y enfocado en el estudiante, un desarrollo científico y tecnológico, una amplia influencia en la cultura y las artes, una estructura académica que funciona en redes de cooperación y colaboración nacionales e internacionales, una estructura administrativa y de gestión ágil, funcional, acreditada y flexible que apoya el quehacer académico, bajo una política de transparencia, rendición de cuentas y desarrollo sustentable.” (BUAP, 2018, P. 8)

d) Principios y valores universitarios

Los principios del PDI 2017- 2021 son los siguientes: “Autonomía • Libertad de cátedra • Libertad de investigación • Carácter laico de la educación • Calidad y pertinencia • Corresponsabilidad • Alto desempeño institucional • Inclusión y responsabilidad social • Rendición de cuentas”. (P.9) Y, respecto a la dimensión valoral, el PDI expone 12 valores que son deseables: “• Compromiso • Equidad • Ética • Honestidad • Identidad • Justicia • Lealtad • Profesionalismo • Respeto • Responsabilidad • Solidaridad • Tolerancia” (P. 10)

Especialmente los esfuerzos institucionales como las actividades “sustantivas y adjetivas” (P. 3) tales como deben “ fortalecer nuestras capacidades en áreas de importancia planetaria como la conservación del medio ambiente, el cuidado y acceso al agua, las energías limpias y renovables, la ampliación de las oportunidades de aprendizaje de la población, proteger la biodiversidad, asegurar la equidad de género, modificar los patrones de consumo, erradicar el hambre y mejorar la salud, entre otras.” (P. 54)

e) Protocolo para la prevención y atención de la discriminación y violencia de género de la BUAP

La Perspectiva de Género (PEG) es una herramienta que a toda la comunidad le permitiría reconocer las condiciones sociales, justas, incluyentes e igualitarias para mejorar nuestras relaciones interpersonales entre hombres y mujeres. Especialmente, reconocer que desde los objetivos de la Agenda 2030, es imprescindible incluir la PEG porque nos permitirá, como comunidad, replantearnos nuestra ética profesional y relacional y asegurar condiciones para la equidad de género.

El Protocolo para la prevención y atención de la discriminación y violencia de género de la BUAP, se publica en noviembre de 2019 estimulado por la cultura de la denuncia a través de redes sociales. Las denuncias son debido al hartazgo de estudiantes que se ven en la necesidad de organizar colectivos de estudiantes (especialmente conformados por mujeres) que no encuentran las vías ni los mecanismos institucionales de atención, protección denuncia de violencia ejercida en los contextos de las actividades como enseñanza, asesoría, tutoría, relación entre pares, relaciones interpersonales. Es decir, como se citaba anteriormente en contexto de las relaciones de violencia laboral y docente, tal como se describe en la Ley de Acceso a las Mujeres a una Vida Libre de Violencia.

Ante la discriminación y la violencia de género en la BUAP, el protocolo tiene como finalidad exponer los objetivos, ámbitos de aplicación, definiciones, instancias y autoridades competentes para la prevención, atención, denuncia, requisitos y procedimientos de la denuncia, así como las instancias de acompañamiento para estudiantes, docentes y personal en general, las condiciones de la confidencialidad, protección de datos, medios de solución del conflicto, y las implicaciones que devengan de la investigación que emprenda la BUAP.

Se destaca que el objetivo general es el siguiente:

Objetivo general: Establecer la coordinación de instancias y autoridades universitarias necesarias para prevenir, sancionar, erradicar la discriminación y violencia de género y consolidar la cultura

de perspectiva de género, estableciendo los mecanismos institucionales, a fin de garantizar a la comunidad universitaria una vida incluyente y libre de violencia. (BUAP, Protocolo para la prevención y atención de la discriminación y violencia de género, p. 6)

De los objetivos específicos, el inciso g es el que orienta la posibilidad de la capacitación docente, “g. Establecer acciones y medidas de prevención en materia de discriminación y violencia de género (p.5), No obstante, especialmente se destaca, el punto 16. Acciones y medidas preventivas institucionales, para incidir en la capacitación docente en PEG:

d. Educar y capacitar a las autoridades universitarias, a las personas encargadas de área y personal que participen en la prevención, atención, sanción y eliminación de discriminación, violencia de género y demás conductas señaladas en el presente Protocolo. e. Consolidar programas en materia de igualdad para lograr la transversalidad de la perspectiva de género en la Universidad, ello contribuirá a conocer más sobre el tema e incrementar su alcance. (P. 27)

f) Preparatoria Emiliano Zapata de la BUAP

Con información de la Unidad Académica, la preparatoria Emiliano Zapata fue fundada el 1970 y actualmente cuenta con dos espacios físicos de importancia histórica: La Casa de las Diligencias y La Casa del Traductor, la primera que tiene una antigüedad de 448 años, se encuentra ubicada en el centro histórico de la ciudad de Puebla, en la calle 4 norte núm. 6 esquina con la 2 oriente y aquí se encuentra el acceso principal a la misma. La segunda casa se encuentra interconectada con la primera, tiene entrada en por la calle Palafox y Mendoza no. 408, la puerta solo se abre en caso de alguna situación extraordinaria.

Al ser un bachillerato universitario, autónomo, público, laico y gratuito de gran demanda y reconocimiento nacional, las características socio-económicas de los integrantes de la comunidad educativa son diversas. El contexto familiar y sociocultural de nuestros estudiantes es diverso, los padres y madres presentan diferentes orígenes escolaridad y ocupación, que desde el principio de

equidad, se hace ningún énfasis en las condiciones socioeducativas y económicas de nuestra comunidad.

Del 2019 y 2020, la directiva de la escuela reconoce que se cuenta con todos los servicios de urbanización y con la infraestructura suficiente para su matrícula, la escuela tiene 21 aulas con acceso a internet alámbrico e inalámbrico, equipo de cómputo y de proyección en cada aula así como pizarrón acrílico, biblioteca, sala de lectura, videoteca, auditorio, salón de teatro, 5 salas de asesorías, 2 laboratorios de idiomas que cuentan con 40 computadoras, conexión a internet, proyector, pizarrón electrónico y libros de contenido lingüístico en inglés, 2 laboratorios de cómputo, 3 laboratorios de ciencias, 15 cubículos, cafetería y baños. Aunque carece de espacios deportivos y recreativos como canchas o jardines, las actividades de cultura física se distribuyen entre talleres extracurriculares, que se imparten en la escuela y talleres o clases deportivas que se imparten en Ciudad Universitaria.

La población estudiantil en el presente ciclo escolar 2019-2020 es de 1050 estudiantes en los tres grados en ambos turnos, de los cuales 540 están en el matutino, 278 son varones y 262 mujeres; en el vespertino hay 510 estudiantes, 246 son varones y 264 mujeres.

Las y los integrantes de la Preparatoria Emiliano Zapata se han preocupado por el desarrollo integral de los estudiantes, por lo que los docentes atienden las necesidades de los alumnos con asesorías preventivas y remediales, así como proyectos que se realizan en las academias. (Fuente: Documentos internos de la Preparatoria Emiliano Zapata, 2019)

Actualmente, tiene vigencia el Plan 07 cuenta con 64 materias que están distribuidas por semestres como muestra la siguiente imagen:

MAPA CURRICULAR PLAN 07 BUAP BACHILLERATO UNIVERSITARIO														
AREAS	PRIMER SEMESTRE		SEGUNDO SEMESTRE		TERCER SEMESTRE		CUARTO SEMESTRE		QUINTO SEMESTRE		SEXTO SEMESTRE			
	H	C	H	C	H	C	H	C	H	C	H	C		
Campo disciplinar: Matemáticas	Álgebra		Geometría Plana y Trigonometría Plana		Geometría Analítica		Funciones		Cálculo		Análisis de Ecuaciones			
Campo disciplinar: Ciencias experimentales	Química I		Química II		Biología I: Del Átomo al Hombre		Biología II: Del Hombre a la Biosfera		Física I		Física II			
Campo disciplinar: Comunicación	Lenguaje y Procesos Comunicativos		Lenguaje y Medios de Expresión		Lenguaje y Procesos de Escritura para la Investigación		Lenguaje y Difusión para la Investigación		Narrativa Literaria		Expresión Literaria			
	Lengua Extranjera I		Lengua Extranjera II		Lengua Extranjera III		Lengua Extranjera IV		Lengua Extranjera V		Lengua Extranjera VI			
	Habilidades Digitales		Sistematización de Datos		Manejo de Datos y Comunicaciones		Entornos de Desarrollo a Través de Tecnologías Digitales		Innovación de Aplicaciones		Desarrollo de Habilidades Digitales a Través de Dispositivos Audiovisivos			
Campo disciplinar: Ciencias sociales	Historia Universal		Historia del Siglo XX		Historia de la Identidad Mexicana		Historia de la Sociedad Mexicana		Introducción a la Economía		Problemas Socioeconómicos de México			
Campo disciplinar: Humanidades	Psicología en la Adolescencia I		Psicología en la Adolescencia II		Lógica y Argumentación		Rhetórica Práctica							
Área de Formación Integral*	Psicología Educativa Vocacional		Psicología Educativa Profesional		Fundamentos del Arte		Apreciación del Arte							
	Cultura Física I		Cultura Física II		Cultura Física III		Cultura Física IV		Cultura Física V		Cultura Física VI			
Tutoría	Emprendimiento		Emprendimiento		Emprendimiento		Emprendimiento		Tutoría		Tutoría			
Componente Propedéutico**	Formación Propedéutica		Formación Propedéutica		Formación Propedéutica		Formación Propedéutica		Formación Propedéutica		Formación Propedéutica			
	Formación Propedéutica		Formación Propedéutica		Formación Propedéutica		Formación Propedéutica		Formación Propedéutica		Formación Propedéutica			
Totales	30		30		30		30		30		30			

COMPONENTE PROPEDÉUTICO POR CAMPO DISCIPLINAR																			
MATEMÁTICAS e INGENIERÍAS				CIENCIAS EXPERIMENTALES				COMUNICACIÓN				CIENCIAS SOCIALES				HUMANIDADES			
Quinto Semestre		Sexto Semestre		Quinto Semestre		Sexto Semestre		Quinto Semestre		Sexto Semestre		Quinto Semestre		Sexto Semestre		Quinto Semestre		Sexto Semestre	
Física para Ingenieros I		Física para Ingenieros II		Microbiología		Investigación en Campo y Laboratorio		Habilidades Digitales para la Comunicación		Tecnologías Innovadoras de Comunicación y Expresión Digital		Introducción a las Ciencias Sociales		Metodología de Investigación de las Ciencias Sociales		Arte y Sociedad		Arte y Teología	
Temas Selectos de Física I		Temas Selectos de Física II		Biología Celular		Ciencias de la Salud		Lingüística y Análisis del Discurso		Literatura y Periodismo		Globalización y sus Tendencias Económicas y Políticas I		Globalización y sus Tendencias Económicas y Políticas II		Introducción a la Psicología		Psicología	
Temas Selectos de Química		Química de Materiales		Bioquímica I		Bioquímica II		Comprensión y Producción de Textos en Lengua Extranjera I		Comprensión y Producción de Textos en Lengua Extranjera II		Procesos Económicos, Administrativos y Contables I		Procesos Económicos, Administrativos y Contables II		Problemas del Conocimiento		Filosofía del Hombre	
Temas Selectos de Matemáticas		Cálculo Diferencial e Integral Aplicado a su Entorno										Introducción al Derecho		Introducción a las Ciencias Políticas		Comunidad Filosófica de Investigación		Biología	

*Orientación educativa, actividades artísticas, culturales y deportivo-recreativas.

Imagen 1. Malla curricular del Plan 07 de 2018.

El Perfil de egreso del PLAN 07, extraído del Modelo Universitario Minerva, según el documento publicado por la Dirección de Educación Media de la BUAP, es el siguiente:

“Perfil de EGRESO del MUM señala que: Los y las alumnos que egresan de la institución han logrado un conocimiento y comprensión de sí mismos, una formación académica que les ha familiarizado con los avances científicos y tecnológicos, que les permite una visión interdisciplinaria e integral, que los hace sensibles a las problemáticas sociales, económicas, políticas, éticas, estéticas y ecológicas, que los prepara para su ingreso al nivel superior; y que sean capaces de interactuar en equipo, con una actitud fraterna, libre, justa, pacífica, tolerante y de respeto a la pluralidad. Todo esto se logra por medio del perfil determinado por las competencias consideradas en el Marco Curricular Común. De manera que nuestros egresados deben poseer lo siguiente:

Conocimientos:

- Metodologías para detectar los orígenes más comunes del error de las diferentes disciplinas
- El carácter complejo multidimensional e interconectado de la realidad
- Los fundamentos de las ciencias naturales, sociales y humanas, así como de sus relaciones con la cultura
- La multiculturalidad planetaria y actitud fraterna, libre, justa, pacífica, tolerante y de respeto a la pluralidad nacional, para reconocerla y apreciarla más allá de los prejuicios etnocéntricos

Habilidades:

- Hablar y escribir de manera clara, precisa y correcta en registro académico
- Tener comprensión lectora suficiente para emprender con éxito hacia sus estudios de licenciatura • Leer comprensivamente textos en lengua extranjera
- Capacidad de análisis y síntesis
- Hábitos de estudio autodidactas
- Destrezas básicas en alguna actividad artística
- Capacidad de apreciación estética
- Práctica sistemática de alguna disciplina deportiva o psicofísica (integración mente-cuerpo)
- Desarrollo de su inteligencia emocional
- Capacidad de manejo pacífico de conflictos

Actitudes y valores:

- Capacidad de asombro ante la realidad interna y externa
- Apertura a las incertidumbres del conocimiento
- Búsqueda permanente del autoconocimiento
- Empatía con sus mensajes y apertura al diálogo
- Apertura, comprensión y tolerancia hacia la diversidad
- Respeto y aprecio por la diversidad biológica y su integración ecosistémica
- Participación activa en asuntos colectivos de su competencia
- Independencia de criterio
- Aprecio y respeto por las expresiones artísticas de las más diversas culturas
- Actitud responsable y crítica en los hábitos de consumo por sus implicaciones éticas, políticas, ecológicas y para la salud.”

g) Perfil docente de la Preparatoria Emiliano Zapata

En el Plan 07 no es explícito pero se encuentra en cada programa de asignatura.

Definición de perfil deseable según las asignaturas de Lenguaje del Plan 07:

4. PERFIL DESEABLE DEL PROFESOR (A) PARA IMPARTIR LA ASIGNATURA:

Disciplinas profesionales:	Lic. en Lingüística y Literatura Hispánica
Nivel académico:	Licenciatura
Experiencia docente:	Dos años (presentando currículum que avale sus conocimientos con cursos, talleres y diplomados).
Experiencia profesional:	Dos años
Competencias docentes:	Acuerdo 447 y 488 2. Integra las tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. 3. Guía el proceso de aprendizaje independiente de sus estudiantes. 4. Llevar a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional. 6. Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo. 7. Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral del estudiante.
Rol del docente con relación al estudiante	Facilita los procesos de aprendizaje.

Imagen 2. Tomada del programa de asignatura Expresión literaria, del Plan 07 de 2018.

La academia de Lenguaje que está compuesta por 10 docentes, 6 mujeres y 4 varones, todos con formación profesional en el área de Lenguaje, ya sea por Literatura o por la relación Lingüística y Literatura. La antigüedad docente varía de 1 año hasta 20 y tienen entre 33 y 45 años de edad, todos con estudios de posgrado, la mayoría concluidos y una minoría por concluir.

La planta docente que participa en este ejercicio de investigación cumple, en mayor medida (8 integrantes de 10), con las siguientes certificaciones en el Programa de Formación Docente (PROFORDEMS).

Las y los docentes de la academia de Lenguaje tienen certificación en la especialidad y diplomado de profesionalización docente a través del Programa de Formación Docente (PROFORDEMS) que se ofreció en conjunto con la ANUIES.

Esta especialidad y diplomado, en competencias docentes, cumplió con el objetivo de “formar a los docentes de los planteles de Educación Media Superior para contribuir al alcance del perfil docente, establecido en la Reforma Integral de Educación Media Superior (DOF, 2008) desde 2008 hasta 2017.

La academia de Lenguaje tiene un prestigio nacional importante y un compromiso social que va más allá de la docencia y la investigación educativa, son promotores de la lengua, la literatura y la cultura, fomentan la producción literaria y cultural. Y un dato adicional es que 2 docentes de la academia son integrantes de la Unidad de Género conformada desde el 2020 y han atendido exitosamente 2 caso de acoso, consiguiendo despido de un docente y la expulsión de un estudiante.

Según el Acuerdo Secretarial 447, en relación las y los docentes deberán desarrollar estratégicamente las siguientes competencias:

- “Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.
- Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.
- Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.
- Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.
- Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque normativo.
- Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.
- Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.
- Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional.”

Capítulo 2. Marco teórico

El marco teórico de esta investigación se centra en la transversalidad educativa con perspectiva de género y en la organización escolar del nivel medio; sin embargo es necesario explorar desde la idea de la transversalidad, la perspectiva de género, la capacitación docente y la organización escolar como disciplinas del campo educativo.

Retomado el problema de investigación:

Se necesita implementar la transversalidad (educativa) pero el currículum del PLAN 07, no es transversal, además no hay objetivos ni lineamientos claros a seguir, esto genera diversidad de interpretaciones para la implementación. Por otra parte, tanto el tema de género, como la violencia de género, el impacto en la cultura relacional y los tenderos de denuncia se han convertido en el motor de cambio para la institucionalización de la transversalidad de la perspectiva de género que debería determinar la organización escolar. Es por eso que el concepto transversalidad juega un papel importante en diferentes niveles a nivel de organización escolar, además en la capacitación docente y en la implementación de proyectos de impacto social.

Entonces, para el esclarecimiento teórico del término la “transversalidad”, se exploran los siguientes conceptos: Transversalidad, transversalidad de la perspectiva de género y transversalidad educativa; igualdad de género y perspectiva de género; organización escolar y capacitación docente en perspectiva de género.

2.1 Transversalidad, transversalidad de la perspectiva de género y transversalidad educativa

La transversalidad o transversalismo se ha interpretado como un tipo de fragmentación política al renunciar a ciertas ideas de la oposición clásica ideológica en el contexto de la ciencia política y

específicamente de los partidos políticos, es un tipo de integración política al identificar ideas comunes o principios generales en las democracias.

Lipset y Rokkan, en 1967, quienes utilizaron el prefijo *cross* (trans) para designar los elementos en común que tienen los partidos tanto de izquierda como de derecha y de centro, Lipset y Rokkan permiten concluir que lo trans va más allá de los opuestos políticos generados por las escisiones o clivajes políticos de tipo religiosos (clivaje religioso), de origen (clivaje de origen, p/e., lo comunitario vs lo rural), de clase (clivaje por clase social) o de lengua. Los problemas subyacentes que en la interacción política pudieran existir van más allá de los “opuestos” que estuvieran en los programas ideológicos de los partidos, o más allá de las condiciones para la competencia partidista y las divisiones sociales (Batlle, 2001, p. 21).

Por ejemplo, los cruces de tipo etnopolítico, etnolingüístico, etnorreligiosos, o etnoterritorial-culturales, territorial-político, de política lingüística, político – religioso – territorial, etc., se promovieron nuevas variaciones o agrupaciones de conflicto, de intereses, de problematizaciones de principios generales democráticos que se observan más allá del ideario político institucionalizado cuyo resultado dicotómico, en momentos históricos anteriores o de claras escisiones políticas que se dieron por cuestiones de crisis histórico – sociales, surgieron nuevos temas y problemas políticos.

A las crisis dicotómicas, escisiones o clivajes y los “bandos” que se alinearon como resultado de la crisis se observó que los clivajes tradicionales polarizados como “izquierda, derecha o centro” se superaron dada cierta maduración política que lleva a la reordenación de clivajes y generan relaciones más integrales.

La transversalidad o transversalismo se refiere a relaciones políticas más integrales por la identificación de ideas en cruce ideológico de factores metaestructurales (comunidad, sociedad civil, las relaciones interindividuales, derechos, mercado, justicia, verdad, autenticidad, según Jaques Bidet, en Méndez-Vigo, 2011, p. 118) al mismo tiempo integrales entre instituciones del Estado (como por ejemplo, partidos y sistemas políticos o medios de comunicación), ciudadanía y la cultura.

La transversalidad o el *mainstreaming* es una estrategia política como resultado de las “nuevas” relaciones o valores políticos que consiste en acompañar el trabajo integral técnico-político que implica especialistas en determinado tema de afectación pública; la transversalidad es una herramienta para el cambio social no inmediato que aborda la solución a necesidades prácticas e intereses estratégicos o principios generales de la democracia.

La transversalización es una estrategia para asegurar que las preocupaciones relacionadas con un tema o tema específico se consideren dentro de la toma de decisiones de un Estado, esta estrategia está comprometida con la gobernanza que considera la interacción entre estructuras, procesos y tradiciones que hacen equilibrios entre el Estado (y sus instituciones), la ciudadanía y el mercado (UNESCO & Commonwealth Foundation, 2014, p.2).

La transversalidad contribuye a que los gobiernos sean más receptivos con las problemáticas de todos los sectores sociales y presten mejores servicios. La transversalidad es un proceso a largo plazo que requiere cambios de conciencia, de actitudes, de políticas, de proyectos, planes y cambio en la implementación de programas (p.3)

La UNESCO y The Commonwealth Foundation (2014) han identificado 3 ejes transversales (*cross cutting themes*) **la igualdad de género, la sostenibilidad ambiental y respeto y comprensión de las culturas** para que se incluyan como parte integral de la planificación de presupuestos, la programación, el monitoreo de programas y la evaluación en los gobiernos.

El objetivo final de la transversalidad, desde la UNESCO, es asegurar que las cuestiones transversales se hayan integrado a las formas de gobierno para contribuir al empoderamiento de las mujeres y al desarrollo sostenible (p. 4).

1.2 La transversalización de la perspectiva de género (*mainstreaming*)

Ana G. Buquet (2011) plantea que la implementación de la perspectiva de género en el ámbito de “la administración pública a través de políticas y acciones afirmativas orientadas a subsanar el rezago histórico de las mujeres” (p.3), además es una herramienta útil para el diseño de políticas

de desarrollo social, bienestar humano, construcción de sociedades justas, igualitarias y sustentables que en conjunto con las organizaciones de la sociedad civil impulsan derechos humanos de las mujeres.

En el modelo de transversalización de la perspectiva de género de Buquet se sugiere lo siguiente: 1. La creación e instalación de centros, programas o institutos dedicados a los estudios de género en las universidades, que son los terrenos de producción de nuevo conocimiento; 2. La incorporación de estas temáticas en la formación de las y los jóvenes universitarios y el impacto en los programas y planes de estudio; y 3. La institucionalización y transversalización de la PEG en las estructuras universitarias (p. 4)

En este sentido, Buquet explica las diferentes posibilidades, por una parte, la investigación en los centros de estudios de género tales como la investigación sobre las relaciones entre las mujeres y hombres a partir de la construcción y desconstrucción de categorías históricas; el fortalecimiento de herramientas teóricas de transformación social incluyendo la educación; la generación de conocimiento sobre distintas formas de desigualdad social entre los sexos, así como la incorporación de la visión científica del análisis de las problemáticas sociales con temáticas de mujeres y de género (p. 4)

El segundo punto es el diseño de asignaturas donde se incorpore la perspectiva de género a los estudios formales en las asignaturas significa que “las y los estudiantes incorporan elementos teóricos y metodológicos para la comprensión de la realidad social” (p. 5), es decir, una nueva mirada sobre las distintas formas de discriminación, desigualdad, el análisis del sistema de relaciones sociales y los significados de la cultura de lo que se considera femenino y masculino. Así también las asignaturas con PEG enriquecen los procesos epistemológicos al adquirir herramientas conceptuales y prácticas distintas a las diversas problemáticas sociales generadas por las desigualdades, las estructuras sociales y posiblemente desnaturalizarlas. La tercera vertiente es la institucionalización de la equidad de género donde se exige la formación de la masa crítica que comienza con la capacitación docente.

1.3 Transversalidad educativa (*Cross cutting themes*)

Retomando el tema de la transversalidad de la perspectiva de género desde el esquema de Bouquet, se hace el vínculo con la transversalidad educativa.

Definir la transversalidad educativa implica reconocer que esta se presenta en el contexto escolar a nivel curricular, donde se articulan saberes y se articulan varios elementos que se integran a las instituciones educativas y la cultura escolar.

Entonces, la transversalidad educativa es un proceso curricular de integración de los elementos políticos, incluso metaestructurales, que van a la cultura escolar a través de procesos cognitivos y formativos disciplinares.

El currículum es el medio de comunicación para el aprendizaje a través de “objetivos fundamentales transversales”, “objetivos de aprendizaje transversales” (Ministerio de Educación de Chile, s/f) en todo caso, la transversalidad educativa se concreta en el currículum transversal con metodologías integradoras de temas transversales.

En “La transversalidad: un reto para la educación primaria y secundaria” Palos (1998) en (CECC/ SICA, 2008) se define transversalidad como “una serie de técnicas determinadas por situaciones problemáticas o socialmente relevantes, generadas por el modelo de desarrollo de la sociedad y del currículum en el ámbito educativo”. Por lo que se entienda de ella, permitirá que las sociedades aborden problemas de relevancia social conforme van apareciendo.

La TE es un conjunto de acciones educativas formativas integrales, técnicas, materias o ejes transversales que contribuyen a la elaboración de juicios críticos frente a problemas y conflictos sociales, personales y de relación (Reyzábal, 1995) con miras a alcanzar soluciones posibles o justas que requiere la capacitación docente puesto que la dedicación tiene que ser estratégica tanto en los temas como en la organización escolar.

Para Manuel Pérez Herrera (2016) “el sistema educativo no debe servir solamente para preparar y capacitar a los alumnos en el dominio de ciertas habilidades cognitivas y técnicas instrumentales, sino también a ciudadanos críticos y comprometidos con su realidad social y cultural, es decir, como miembros activos y responsables de su sociedad, su cultura y su mundo” [...] entonces transversalidad (educativa) se considera al diseño y construcción del currículum integral que atiende a la diversidad social y genera diferentes tipos de desarrollo (p.86) con decisiones y planteamientos específicos desde diferentes ámbitos de actuación.

La unión de la transversalidad educativa (*cross cutting themes*) y la transversalización de la perspectiva de género (*gender mainstreaming*) promueven **la transversalización curricular de la igualdad de género que requiere de políticas y directrices educativas clara para el currículum educativo tenga especificaciones con fines interdisciplinarios que haga visible el combate a la discriminación y la violencia de género.**

En términos de Pérez Herrera “la transversalidad educativa es un concepto que se puede considerar innovador por la riqueza y variedad de contenidos que pueden ser organizados en infinidad de formas” (p.87) que responda a las necesidades de estudiantes, del profesorado y de la comunidad educativa, pero que a la vez incite a la comunidad educativa a reflexionar sobre los valores y actitudes que se quieren transmitir, por lo que la transversalidad responde a un diseño estratégico de intervención colectiva, con bases pedagógicas centradas en el sujeto e instrumentada y ejecutada que abarque toda la labor educativa (p. 88).

1.4 Igualdad de género y perspectiva de género

La igualdad de género es un componente de los derechos de las mujeres y de la gobernanza participativa que requiere de la perspectiva de género como una estrategia para garantizar que las y los tomadores de decisiones consideren la naturaleza de la desigualdad como sistémica y estructural y que se reconozca las necesidades específicas tanto de mujeres como de hombres y que se legisle o se den servicios del Estado y que este beneficio ciudadano retribuya finalmente al desarrollo del país, de las comunidades y de las y los individuos (p.7).

La Secretaria General Adjunta, Dra. Phumzile Mlambo- Ngcuka, en la Declaración y Plataforma de Acción de Beijing, define la igualdad de género como “una visión compartida de justicia social y derechos humanos desde donde los gobiernos tienen la responsabilidad de actuar como principales garantes de derechos, el empoderamiento de las mujeres y el ejercicio de los derechos humanos de las mujeres y las niñas”.

La igualdad de género se basa en cómo se ha tratado históricamente a las mujeres, la igualdad de oportunidades, la justicia en torno a las consideraciones del sistema sexo-género y las causas de subordinación, discriminación, el acceso a las oportunidades o el acceso a la vida pública, el trabajo, la educación, y en general la igualdad de género se refiere al acceso a los derechos humanos y su ejercicio efectivo.

Para Estela Serret (2016) “la igualdad es un término relacional que alude al mínimo requisito de humanidad para reconocer la capacidad de autodeterminación [...] es el recogimiento de la igualdad entre los seres humanos y la capacidad de libertad, autonomía y autodeterminación. [...] La igualdad se da en libertad, en la capacidad de ser libres, la igualdad como valor universal se prescribe para todos los seres humanos son importar condiciones particulares o estatus. (Serret, 2016, p.21)

1.5 La perspectiva de género

El género como categoría de análisis ha apoyado a explicar situaciones y constructos sociales, apoya la separación del mundo biológico y el mundo simbólico que se ha atribuido a la relación sexo/ género que, a su vez, promueve la interpretación de las relaciones de género, en torno a las identidades y supuestos de la cultura. Aguilar García (2010) La perspectiva de género contribuye a mejorar las condiciones de las mujeres [...] aborda “el análisis de la naturaleza del conocimiento y los factores socioculturales que determinan la construcción conceptual y la identidad de los seres humanos en general” (p. 99).

La educación plantea y fomenta, en la ley, la igualdad de oportunidades, pero la realidad es que en el contexto educativo desde el currículum oculto se promueven relaciones inequitativas por cuestiones de género y hay sesgos de género tanto en el currículum formal como en la cultura

relacional. Por lo que en las instituciones de educación los tratos discriminatorios son una realidad, hay muchos prejuicios por cuestiones de clase, de raza, de origen, de género, de grado académico, por nivel educativo, por credos, por afiliación o creencias políticas, por condición de salud mental- física, por el ejercicio de las libertades como la libertad de expresión, asociación o manejo de información, etc., y esto conlleva a tratos discriminatorios pero se agudiza si se combina la violencia de género. Lamas plantea que “El trato igualitario dado a personas socialmente desiguales no genera por sí solo igualdad” (Lamas, 1996, p.1).

La igualdad oportunidades como lo promueve la ley (educativa) implica igualdad de trato y esto impacta en la formación educativa y en la relación entre las personas desde el impulso de una educación igualitaria de género; por lo que la categoría de género promueve el comprender las razones y los orígenes de la discriminación de género y actuar en consecuencia; la educación con perspectiva de género permite distinguir “ el origen cultural [...] y plantear alternativas sociales (como la educación) para su resolución” (p. 1).

En las escuelas, se le da mucha importancia a las costumbres y a la tradición, no obstante la perspectiva de género inicia la comprensión de la discriminación hacia las mujeres y hacia la diversidad de géneros. La escuela por excelencia tendría que ser la que promueva competencias, habilidades, actitudes y acciones antidiscriminatorias de la cultura. La educación transfiere constructos simbólicos y la perspectiva de género favorece a evidenciar las violencias que son inducidas por el sexismo (p.2).

La educación formal con perspectiva de género nos permite ver que la perspectiva de género (como categoría) implica “reconocer que una cosa es la diferencia sexual y otra cosa son las atribuciones, ideas, representaciones y prescripciones sociales que se construyen tomando como referencia a esa diferencia sexual” (p.5) y actuar en consecuencia, comprendiendo que estas jerarquías y diferencias han sido aprendidas, teorizadas, concretadas y reproducidas incluso en y desde la escuela, en tres niveles básicos “la asignación o atribución de género, la identidad de género, y el papel de género” (García Aguilar, 2010, p. 102)

Lamas hace una relación entre “aprendizaje y género” que incluya “el diseño de libros de texto, programas no sexistas, el diseño de políticas de igualdad de trato y oportunidades entre maestros y maestras. Así como en el ámbito laboral es importante suprimir la discriminación que afecta a la población femenina, en el terreno educativo es crucial eliminar las representaciones, imágenes y discursos que reafirman los estereotipos de género” (Lamas, 1996, p.7) porque la educación en “la perspectiva de género supone revisar todo, desde cómo organizamos los tiempos y los espacios, hasta las creencias más enraizadas” (p.9).

Entonces la perspectiva de género se considera como una herramienta de análisis para realizar diagnósticos y estudios críticos sobre los hechos, fenómenos o procesos, en donde las diferencias de los roles de género propician desigualdades sociales y relaciones inequitativas con la finalidad de intervenir, tratar de modificar los impactos que esta desigualdad origina” (García Aguilar, 2010, p.108).

1.6 Organización escolar y capacitación docente en perspectiva de género

Indudablemente que la organización escolar incluye numerosas tareas como la gestión y diseño de estrategias, el liderazgo y mejoras, la calidad educativa, el dominio de la legislación educativa y las formas de implementación e instrumentación de la ley, así como las relaciones políticas y comunicativas que se establecen en la comunidad de aprendizaje.

En términos de Díez Gutiérrez (2016) las teorías de la organización escolar se centran en el estudio de las organizaciones formales que toma en cuenta los procesos, fines, objetivos, propósitos que orienten la actividad educativa, las personas que interactúan en ella, los roles y actuaciones según los fines, y los procedimientos que faciliten la eficacia y la racionalidad (p.7). La organización escolar tiene tres componentes básicos: Objetivos, estructura y sistema relacional.

A pesar de que la organización escolar tiene una estructura bastante estable, pero no necesariamente predecible, no siempre presenta objetivos claros pero hay que cumplirlos, tecnologías confusas, actividades descoordinadas y con un sistema relacional altamente complejo, en donde se generan “incertidumbres relativas”, en las que no siempre hay coherencia entre el ideario y el currículum.

Como parte del sistema, el ideario escolar puede incluir valores, por ejemplo, democráticos y no necesariamente tener una organización explícitamente democrática incluida en el currículum, porque la organización democrática tiene que ser integral, en consecuencia con prácticas innovadoras (que incluyen diseños de planes y programas así como de materiales didácticos) que fomenten la participación colectiva, el diálogo, la comunicación, dinámicas de resolución de conflicto, fomento y creación de clima igualitario, equitativo, paritario y de calidad. Y para eso, se requiere la capacitación docente en democracia y los tipos de democracia que la escuela desea, puesto que las costumbres son en mayor medida las formas de convivencia y de interpretación del currículum, de las normas y de la organización escolar, que puede distar del ejercicio democrático, con jerarquías muy marcadas y consignas inflexibles.

Este problema llamado por Díez Gutiérrez como “estructura ambigua o el desorden organizado” (p.12) plantea que la naturaleza de la organización escolar, la información e interpretación de conflictos, la toma de decisiones, los recursos, los roles y las responsabilidades, el desconocimiento de las causas y efectos y las decisiones sociopolíticas son problemáticas, es decir la naturaleza de la organización es problemática. Por lo que si el sistema escolar es ambiguo, la organización también lo será y en consecuencia el control se vuelve unilateral, discriminante, condicionante, altamente violento y de difícil manejo debido al amplio margen de incertidumbre en la gestión (p.15).

La organización escolar puede ser problemática, contradictoria y siempre es problematizadora si se plantea el cambio educativo, como teoría incluye diversidad de teorías sobre la práctica de gestión y liderazgo de conocimiento práctico. Es una ciencia de análisis y de intervención que requiere del conocimiento, articulando conceptos, principios, más teorías, líneas de investigación y herramientas sólidas para revelar la realidad y actuar en consecuencia (p.10).

La organización escolar como un sistema plantea el cambio educativo, el pacto entre diferentes sectores para el debate intelectual en donde se mezclan emociones y poder y es donde se tratan los problemas y posibilidades de la innovación del currículum (Maroto, 2013, p.43). Un currículum con perspectiva de género transversalizado sería un currículum innovador, pero requiere de un alineamiento de elementos como lo expone Bouquet en su modelo.

Y, el enfoque transversal de la perspectiva de género desde el modelo de Ana G. Bouquet, la organización escolar implica (la tercer vertiente de la transversalización de la perspectiva de género) contar con una “masa crítica” (p.6) que transmita y produzca el nuevo conocimiento, que sensibilice, instruya a la comunidad, favorezca procesos de reflexión, de concientización y disposición al cambio a favor de la equidad de género. Puesto que la importancia de la discusión de la igualdad y equidad de género hará que se analicen de diferentes maneras “las identidades, los estereotipos, el papel de las mujeres en la historia, así como incidir en la “desaparición” de la violencia y la discriminación de las mujeres por lo que se el personal capacitado será capaz de transmitir valores de equidad y respeto a las diferencias.

Además la capacitación en género impacta necesariamente en la evaluación diagnóstica de los planes y programas de estudio cualitativos y cuantitativos de la institución, la promoción y construcción de políticas, planes y programas de estudio, programas institucionales, campañas, paridad en la matrícula, en la ocupación de cargos de responsabilidad, en la planta docente, en los recursos humanos en general, en la búsqueda de recursos con estos fines, o para el diseño de diferentes recursos educativos y financiamiento para la investigación, las acreditaciones, certificaciones en normas relativas al tema, incorporación de la equidad de género en la legislación universitaria, la creación de estructuras que fortalezcan el tema, y por supuesto la capacitación o formación constante, regular, del personal docente, administrativo y directivo, tanto para las clases con perspectiva de género, que fomenten la equidad y apoye en los procesos de denuncia o las actualizaciones curriculares que no den marcha atrás en el tema.

Capítulo 3. Metodología

En este capítulo se va a exponer y explicar **el tipo de investigación** a realizar, el método de recolección de información y el tipo de instrumentos para la recolección de datos, así como describir el perfil de la población a estudiar quienes participan en la investigación y, finalmente se explica las etapas las cuales sostienen esta investigación.

3.1 Tipo de investigación

La presente investigación **es cualitativa** corresponde al tipo **Exploratorio- descriptivo**. Para la **recolección de información** se diseñaron dos instrumentos, que solo se podrán trabajar durante dos sesiones:

- El 1º fue una guía para realizar **una entrevista abierta para el formato grupo de discusión.**

La dinámica de la entrevista está determinada por las condiciones de la Academia de Lenguaje en la BUAP (el grupo de discusión) en el nivel medio, tiene sus sesiones programadas cada 3er jueves del mes, con horario de las 12 hrs a las 14 hrs.

La sesión está precedida por el Presidente de Academia o Consejero/a, quien presenta el orden del día, conduce la sesión y determina el orden de la palabra; además designa a un/a secretario/a que escribe la relatoría en el libro correspondiente y finalmente se firma.

Este instrumento se centra en identificar las necesidades del grupo, a partir del testimonio sobre la violencia de género ejercida a una docente de la academia y las repercusiones de la violencia en el grupo. El resultado, a grandes rasgos, es que la Academia de Lenguaje de la Preparatoria Emiliano Zapata, reconoce la violencia que ha ejercido y la necesidad de capacitarse en el tema de acuerdo a su perfil.

- El 2º fue un cuestionario semiestructurado con la finalidad de diagnosticar la necesidad de la capacitación en transversalidad educativa de la perspectiva de género.

Este instrumento identifica la correlación entre el nivel de conocimiento del tema y la pertinencia de relacionar la transversalidad de la perspectiva de género, además de saber hasta qué punto podrían integrarse las actividades transversales con perspectiva de género en las 6 asignaturas obligatorias de la Academia de Lenguaje.

El cuestionario semiestructurado se presenta en un formulario de Teams de Microsoft, son 15 preguntas abiertas, en las cuales se les pide que reconozcan cuánto saben del tema, hasta dónde están dispuestos a sensibilizarse, qué temas son de dominio personal y qué temas se tendrían que integrar a la capacitación o reafirmar algunos temas fundamentales para la capacitación, así como identificar si las agendas internacionales son útiles y orientadoras de la transversalidad educativa, para la sensibilidad y para el cambio de actitud frente al problema social.

3.1.1 Justificación respecto al tipo de investigación cualitativa

La investigación cualitativa “supone que las personas, las instituciones y las interacciones están implicadas en la producción de las realidades en las que viven o se producen, y que estas tareas de producción se basan en procesos de creación de significado” (Flick, 2007, P. 33). Al ser una investigación cualitativa, se le dará prioridad a “examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean” (Hernández, 2014, p. 358), por lo que se hará una aproximación al fenómeno, en este caso, comprender la forma en que 9 (de 10) docentes del área de lenguaje de la Preparatoria Emiliano Zapata de la BUAP, reconocen la necesidad de la capacitación docente en transversalidad y en PEG, ya sea para mejorar su contexto relacional educativo, laboral o para conocer el tema.

Además los estudios exploratorios- descriptivos indican su utilidad cuando un problema ha sido poco explorado o estudiado, incluso si sobre el problema se tienen muchas dudas o las preguntas que se abordan no han sido respondidas suficientemente. El estudio exploratorio

consiste en un entendimiento emergente, por lo que resulta apropiado cuando el interés está en el significado de experiencias, valores, punto de vista, ambiente o contexto en el que ocurre el fenómeno estudiado (p. 364).

El grupo de discusión, en términos de Rosaline Barbour (2019), se refiere a “cualquier debate de grupo” en el que se estimula activamente la interacción del grupo (p.25). Esta técnica permite interactuar para comprender los problemas implicados tanto en la muestra o el grupo de estudio, así como ver sus ventajas y los límites del grupo. La ventaja de trabajar en la Academia de Lenguaje es que son grupos establecidos en la BUAP, cuya organización es obligatoria porque es la base del trabajo académico. Está conformado según los requisitos de la BUAP en el documento base “El procedimiento para el establecimiento de las funciones de las academias generales aprobado por el Consejo de Docencia de fecha dieciocho de febrero de dos mil diez” (BUAP, 2014, p. 1) y que se extiende en interpretación al funcionamiento de las academias internas de cada Unidad Académica del nivel medio superior.

Con el grupo de discusión se pretende moderar y detectar las diferentes opiniones de las y los participantes, también tiene la intención de identificar las formas de interacción del grupo, su dinámica interna a partir de las actividades que les implica tales como tomar consenso, desarrollar un marco explicativo, interpretar mensajes, ponderar prioridades, aconsejar, dirigir al grupo, atender a las necesidades del grupo, y especialmente generar datos para el análisis; para tales fines corresponde muy bien la entrevista no estructurada. Por otra parte, la entrevista semiestructurada permite que el grupo de discusión manifieste el enfoque individual o colectivo, el grado de necesidad en determinado contexto, desde aspectos más formales hasta condiciones más específicas y delimitadas.

3.2 Población y muestra

Grupo de (estudio)

Al 2020 la Academia de Lenguaje cuenta con 10 docentes (6 mujeres y 4 varones) en los 2 planteles, uno en San Martín Texmelucan (Sede San Martín,) y otro en el centro de la ciudad de

Puebla (Sede Puebla). Las actividades de las y los docentes, además de la docencia, a veces varían, puesto que las y los integrantes de la Academia de Lenguaje suelen participar en diferentes comisiones o puestos de confianza como en su momento participan en la Secretaría Académica o Coord. Administrativa o en la coordinación de sede, además es un semillero de docentes que se dedican a diferentes actividades de la promoción cultural y liderazgo en el ramo cultural, como se puede consultar en la cartelera de Radio Buap y TV Buap, además la diversidad de actividades universitarias queda asentado en las actas de los diferentes consejos como el CUA, el HCU, Consejo de Docencia, Consejo de Extensión y Difusión de la Cultura, Academia General de Lenguaje, etc.

La Preparatoria Emiliano Zapata tiene dos sedes. En la Sede San Martín, que solo tiene cobertura en el turno matutino, la Academia de Lenguaje trabaja con 2 profesoras, 1 profesor; en la Sede Puebla la cobertura, en turno matutino y vespertino, está a cargo de 4 profesoras y 3 profesores.

El perfil de profesional de 9 /10 docentes es el siguiente:

- Estudios de licenciatura: 8 son egresados y egresadas de la Licenciatura en Lingüística y Literatura Hispánica de la BUAP y 1 es egresado de la Licenciatura en Letras de UDLAP.
- Estudios de posgrado: Las y los 8 cuentan con estudios de posgrado (con grado o sin grado o en formación), el nivel es maestría en diferentes disciplinas del área de Ciencias Sociales y Humanidades:
 - 2** docentes tienen grado en Educación general, con título y cédula;
 - 3** en Educación superior, 2 con grado concluido (con título y cédula) y 1 por concluir;
 - 2** en Literatura, 1 con grado concluido y 1 por concluir;
 - 1** con estudios de posgrado en curso, en Docencia para la EMS; y
 - 1** Doctorado en Lingüística.
- Perfil deseable Plan 07, 9 de 9 docentes afirman tener Licenciatura o carrera a fin a la enseñanza de la lengua, literatura, comunicación o lingüística. Tener más de 2 años de experiencia en el ramo educativo del nivel medio y superior, u otros niveles, y cumplir (en mayor medida) con el perfil que requiere el Modelo Universitario Minerva.

3.3 Las categorías

En los estudios cualitativos se recolectan datos y luego de interpretan o analizan desde las concepciones propuestas en el marco teórico a través de las observaciones de investigación y los testimonios de las y los informantes.

Las categorías de análisis son 1. Transversalidad educativa de la Perspectiva de género, 2. Capacitación docente.

3.4 Operación de variables

Revisando la hipótesis, los objetivos y la pregunta de investigación para la operación de variables (ver tabla 1), se retoman para identificar la relación que establecen las variables con las categorías, con los indicadores y apoyar a la interpretación de los 2 instrumentos de exploración- descripción:

- Hipótesis: Al no tener lineamientos claros para el establecimiento e implementación de la transversalidad educativa con perspectiva de género, es necesario reconocer las necesidades del / la docente de capacitación en temas específicos para la transversalidad educativa y otros temas del contexto como la perspectiva de género. Estas necesidades deben ser reconocidas por el docente a partir del contexto de la comunidad docente, ya sea por las demandas o por las necesidades del contexto para el desarrollo de las actividades y los cambios de conducta en la Educación Media Superior de la BUAP.

OBJETIVOS GENERAL, PARTICULARES Y ESPECÍFICOS

Objetivo general:

- Explorar las necesidades de capacitación docente en la transversalidad educativa y de la perspectiva de género para abordar las necesidades de capacitación docente.

Particulares:

1. Identificar si las y los docentes del área de lenguaje presentan necesidades de capacitación en transversalidad educativa y en perspectiva de género en la Preparatoria Emiliano Zapata (PEZ) de la BUAP.
2. Identificar y proponer las necesidades específicas de capacitación o formación docente en temas, ejes y transversalidad educativa según la pertinencia del contexto.

Específico:

- a. Analizar y seleccionar los temas para cubrir las necesidades de capacitación de la transversalidad educativa con perspectiva de género.
- b. Proponer un esquema de formación docente adecuado a las necesidades de la Academia de Lenguaje de la Preparatoria Emiliano Zapata (PEZ) de la BUAP.

<i>Transversalidad educativa con perspectiva de género, como estrategia de organización escolar en la Educación Media Superior</i>					
<i>Preguntas de investigación:</i>					
¿Qué tan necesario es que la Academia de Lenguaje de la Preparatoria Emiliano Zapata de la BUAP tiene la necesidad de capacitarse en la transversalidad educativa y en la perspectiva de género para resolver la exigencia institucional y abordar los problemas de violencia de género del contexto educativo?					
¿Qué cierto es que la transversalidad educativa de la perspectiva de género coadyuva a la resolución de problemas del contexto escolar e incluso laboral?					
<i>Objetivo general:</i>					
<i>Explorar las necesidades de capacitación docente en la transversalidad educativa y de la perspectiva de género para abordar las necesidades de capacitación docente.</i>					
<i>OBJETIVOS PARTICULARES (1,2,)/ ESPECÍFICOS (a,b)</i>	<i>VARIABLE</i>	<i>DEFINICIÓN</i>	<i>UNIDAD DE ANÁLISIS (O APARTADOS)</i>	<i>CATEGORÍAS</i>	<i>INDICADORES</i>
<i>1. Identificar si las y los docentes del área de lenguaje presentan necesidades de</i>	<i>Perfil de formación docente</i>	<i>Según la OIT-UNESCO, La capacitación docente es tener acceso a los recursos modernos de enseñanza, investigación e información, los métodos didácticos, el intercambio internacional de</i>	<i>I. Perfil personal del docente</i>	<i>Capacitación o formación docente</i>	<i>Actitud favorable a la formación docente en transversalidad de la PEG</i>

<i>capacitación en transversalidad educativa y en perspectiva de género en la Preparatoria Emiliano Zapata (PEZ) de la BUAP</i>		información.			
<p>2.</p> <p><i>Identificar si las y los docentes del área de lenguaje presentan necesidades de capacitación en transversalidad educativa y en perspectiva de género en la Preparatoria Emiliano Zapata (PEZ) de la BUAP.</i></p>	<p><i>Transversalidad educativa*</i></p>	<p>*Según el Ministerio de educación de Chile, define que la Transversalidad Educativa (TE) sirve para enriquecer aprendizajes disciplinares y de formación ciudadana, estableciéndose conexiones entre lo disciplinario y lo formativo. La transversalidad busca mirar toda la experiencia escolar como una oportunidad para que los aprendizajes integren sus dimensiones cognitivas y formativas.</p>	<p><i>II. Conocimientos del concepto y aplicación en la práctica educativa</i></p>	<p><i>Transversalidad educativa</i></p>	<p><i>Comprende y aplica los conceptos adecuadamente.</i></p> <p><i>Presenta ideas pedagógicas y procedimentales para implementación de los conceptos en la comunidad educativa.</i></p>
	<p><i>Perspectiva de género**</i></p>	<p>**CONAVIM en 2018, la define como categorías y herramientas conceptuales tanto de análisis como de investigación sobre las relaciones de poder entre los géneros. Se refiere a la metodología y los mecanismos que permiten identificar, cuestionar y valorar la discriminación, desigualdad y exclusión de las mujeres, para generar acciones y condiciones de</p>		<p><i>Perspectiva de género</i></p>	

		cambio que permitan avanzar en la construcción de la igualdad.			
2. <i>Identificar y proponer las necesidades específicas de capacitación o formación docente en temas, ejes y transversalidad educativa según la pertinencia del contexto.</i>	<i>Competencia docente</i>	Según el Acuerdo 447, Artículo 3. Las competencias docentes son las que formulan las cualidades individuales, de carácter ético, académico, profesional y social que debe reunir el docente de la EMS, y consecuentemente definen su perfil.	III. <i>Necesidades de capacitación</i>	<i>Capacitación docente de la Academia de Lenguaje</i>	<i>Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional</i> <i>Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo</i>
a. Analizar y seleccionar los temas para cubrir las necesidades de capacitación de la transversalidad educativa con perspectiva de género.	*	*	II. <i>Conocimientos del concepto y aplicación en la práctica educativa</i>		<i>Comprende el porqué de la transversalidad educativa con perspectiva de género favorece la resolución de problemas tanto educativos como en la comunidad educativa</i>
b. Proponer un esquema de formación docente adecuado a las necesidades	**	**	III. <i>Necesidades de capacitación</i>		<i>Usa técnicas y prácticas pedagógicas para estudiar la transversalidad educativa con</i>

de la Academia de Lenguaje de la Preparatoria Emiliano Zapata (PEZ) de la BUAP.					<i>perspectiva de género</i>
---	--	--	--	--	------------------------------

Tabla 1. Operación de variables e indicadores

3.4 Técnica, instrumentos y recolección de datos

En la primera parte de esta investigación, en lo que corresponde al planteamiento del problema, se presenta, resumidamente, lo siguiente: Las y los docentes no saben bien qué significa el término transversalidad y cómo se implementa en el PLAN 07; tampoco saben muy bien qué significa la perspectiva de género, pero reconocen que la perspectiva de género es útil para enfrentar situaciones de violencia de género. Entonces existe la necesidad de resolver la consigna “transversalidad” en diferentes proyectos educativos; y por otra parte, es necesario saber qué es la perspectiva de género y si apoya al enfrentar la violencia de género en el contexto (al menos) escolar por lo que el camino sería la capacitación docente en ambos temas.

Además podríamos resumir la hipótesis de la siguiente manera: No obstante, la capacitación de la transversalidad educativa de la perspectiva de género sería el camino adecuado para enfrentar ambos problemas de la comunidad escolar.

En esta investigación cualitativa vamos a identificar la necesidad y la preferencia de formación en relación al marco teórico, la necesidad y preferencia se convierten en los constructos cualitativos. docente Los constructos cualitativos identifican gustos, actitudes, creencias y preferencias en relación “La validación del constructo está vinculado a la teoría” (Hernández, 2, P. 203) El proceso de validación también está vinculado a la teoría, su validación se da a través de instrumentos específicos como entrevistas o cuestionarios, estructurados, semiestructurados o no

estructurados, a través de la observación del grupo de discusión, la recopilación de datos y la interpretación de los mismos; el marco teórico le da soporte y validez general a las categorías en cuanto se demuestra la asociación de conceptos. Entonces para la recopilación de datos al mismo grupo de discusión se aplican dos instrumentos, el primero, la entrevista no estructurada nos va a permitir identificar las necesidades generales del grupo dado el problema.

Entrevista no estructurada:

La entrevista abierta no estructurada pretende conducir un plan claro de obtención de información con cierto nivel de control sobre la respuesta del/la informante. La entrevista guía se incluye en la conversación que incluso puede ir en “varias direcciones porque el/ la entrevistador/a no ejerce mucho control sobre el curso de la discusión”. Aunque aparentemente no hay control, la entrevista abierta no estructurada permite valorar e integrar los aportes libres del informante. La ventaja de este instrumento permite la conversación, discusión y fomenta confianza en el grupo de discusión.

El segundo instrumento, el cuestionario semiestructurado correlaciona las necesidades con el nivel de conocimiento de temas y de las herramientas internacionales de apoyo para enfrentar la situación del contexto. Aprovechando las reuniones de academia interna, que se realizan todos los jueves de 12 a 13 hrs., en la PEZ, y en este contexto a distancia a través de Teams de Microsoft.

La peculiaridad de la entrevista no estructurada da cuenta de los siguientes rasgos: Existe en la Academia de Lenguaje un ambiente de confianza, familiaridad y contextos o referentes compartidos. Se requiere tomar en cuenta las condiciones académico- políticas y del proceso de trabajo de la reunión de academia. Es posible generar una conversación de la calidad aunque se corre el riesgo de que haya una cierta influencia por el/la entrevistador/a porque también se comparten puntos de vista.

Se reconoce que en la Academia de Lenguaje, las y los docentes están dispuestos a dialogar y que en este caso, son informantes que sirven de apoyo y guía para la obtención de

datos. Por lo que hay que tener cuidado de no descuidar los objetivos y fines de la entrevista aunque un ambiente amistoso, cálido, armonioso favorece la obtención de información. La captura de datos se hace a través de tomar notas tradicionales ya que a pesar de la confianza, la grabación de las sesiones no es de interés de las y los informantes. (Tesis y master, 2021)

La entrevista no estructurada parte de la observación y la participación en la Academia. La guía orientadora consiste en 5 preguntas abiertas que orientaron la discusión (Anexo 1). La entrevista semiestructurada está compuesta por unidades analíticas del instrumento son 1. Perfil individual del docente (aquí encontramos información sobre la formación profesional y la capacitación docente previa al estudio). 2. El perfil de formación docente cumple con varias caracterizaciones del estudio tales como competencias profesionales con perspectiva de género, 3. La actitud frente a la capacitación docente, la capacitación en transversalidad y en perspectiva de género con la posibilidad de identificar las del grupo respecto a transversalidad educativa y PG.

El instrumento debe diagnosticar la posición de las y los docentes en relación a 3 conceptos. El cuestionario semiestructurado busca información sobre la formación docente para identificar el perfil de docente, las necesidades de capacitación en transversalidad educativa e igualdad de género y perspectiva de género.

El cuestionario semiestructurado se aplica y presenta a través de un formulario de office de Microsoft y quedó organizado de la siguiente manera:

Pregunta
1. ¿Qué tan necesario es un seminario de temas emergentes como la perspectiva de género en la Academia de Lenguaje de la Preparatoria Emiliano Zapata de la BUAP?
2. ¿En qué medida consideras que es importante reconocer situaciones de acoso u hostigamiento en la comunidad de la Preparatoria Emiliano Zapata?
3. ¿Sabes cuáles son las acciones que ha implementado la BUAP para enfrentar situaciones de acoso u hostigamiento?
4. ¿Conoces las acciones que están implementando la ONU, ONU Mujeres o la UNESCO para la implementación de la igualdad de género? En caso de tener información, menciona alguna:
5. ¿Hasta qué punto reconoces que es necesario capacitarse en perspectiva de género, para enfrentar situaciones de violencia de género en la comunidad escolar de la

Preparatoria Emiliano Zapata de la BUAP? Menciona qué otras acciones de capacitación se podrían implementar en la escuela:
6. ¿En qué medida consideras que es importante capacitarse en PEG o en temas de igualdad de género para incluirlas en las actividades de clases o en los proyectos integradores?
7. ¿De qué forma consideras que es útil la categoría de género para enfrentar situaciones de desigualdad en diferentes contextos?
8. En el contexto escolar y laboral ¿Te has visto involucrado o involucrada en alguna situación de acoso u hostigamiento? Si consideras necesario ¿podrías compartir tu experiencia en la respuesta?
9. Menciona algún caso en el que hayas reconocido acoso u hostigamiento y, explica si interviniste de manera directa (o indirecta) para prevenir, sancionar o erradicar la violencia hacia los géneros. Si la respuesta es afirmativa, responde la siguiente pregunta.
10. Del caso mencionado en la respuesta 9, después del evento ¿Cómo valoras tu intervención?
11. ¿Conoces alguna herramienta pedagógica para prevenir, sancionar y erradicar la violencia de género en diferentes contextos y trabajarlo en el salón de clases?
12. ¿Reconoces la diferencia entre teoría feminista e ideología feminista?
13. ¿Hasta qué punto reconoces la aplicación de las teorías feministas en ámbitos como el educativo o el laboral?
14. ¿En qué medida consideras que un seminario horizontal puede aportar herramientas para la intervención, difusión o implementación de acciones de igualdad de género?
15. Consentimiento informado Los resultados del formulario serán parte de un estudio sobre la pertinencia del diseño de materiales con Perspectiva de género para utilizarse en el aula en la Preparatoria Emiliano Zapata de la BUAP. a. Por lo que consiento y autorizo que mis respuestas sean utilizadas con fines académicos y de investigación de forma anónima. Este estudio de apeg a la legalidad universitaria y a la protección de datos de manera ética acuerdo a la Ley vigente de Protección de Datos. b. Sí autorizo () c. No autorizo ()

Capítulo 4. Discusión de resultados y aportaciones

Como se mencionó en el Capítulo 3, el grupo de discusión (conformado por 10 integrantes de la Academia de Lenguaje de la Preparatoria Emiliano Zapata de la BUAP) está conformado por 3 docentes (2 mujeres y un varón) de la Sede San Martín más 7 docentes (4 mujeres y 3 varones) de la sede Puebla.

Primero, durante el ejercicio de discusión del grupo, participaron los 10 docentes dando su opinión, punto de vista, definiendo o defendiendo la pertinencia de varias cuestiones que se documentaron de manera tradicional, a solicitud de las y los docentes, y quienes no participaron tan activamente, al menos estuvieron presentes en la reunión. Una sesión después, en la aplicación del instrumento semiestructurado, la participación cambió.

En este apartado primero se presenta la exploración interpretativa de la información que aporta el grupo de discusión a partir de la guía no estructurada con el fin de hacer aproximaciones a las necesidades de la Academia de Lenguaje; en la segunda parte, se presenta la exploración diagnóstica e interpretación de las necesidades de capacitación de la academia, este cuestionario (que integran la relación transversalidad/ género/ organización escolar y capacitación) es la consecuencia de los resultados de la guía.

4.1 Dinámica de la sesión e interpretación de datos:

A partir de las conversaciones establecidas en la Academia de Lenguaje, durante dos sesiones de academia, se tocaron diferentes problemáticas, más entorno a la violencia de género; respecto a la transversalidad, se da la discusión en menor medida. Lo cierto es que la capacitación docente fue la petición de la Academia para posibles soluciones.

Respecto a la transversalidad, solo sale a relucir cuando las y los compañeros directivos nos dan la indicación de elaborar un proyecto transversal e implementarlo en el subsistema. En cambio, la discusión y el diálogo más profundo se han dado en torno a la violencia de género, a la perspectiva de género, el feminismo y las masculinidades, porque se intuye que desde la inercia “política” y frente a actitudes como rechazo, duda o aceptación de la violencia de género y, la posible búsqueda de soluciones, hay que enfrentar el tema y prepararse.

Frente a la problemática de la violencia de género, cómo se ha expuesto y politizado en las unidades académicas de la BUAP, según el perfil de la Academia de Lenguaje, es necesario exponer el tema en la reunión programada, especialmente se abre la discusión retomando el tema de la ausencia (por despido o por renuncia y por posibles causas de discriminación por orientación sexual) de una colega y eso desencadena, poner sobre la mesa las denuncias de las y los estudiantes en relación a la violencia de género.

En el momento de la entrevista, se cuestiona si se iba a masificar la capacitación en perspectiva de género como las que se estaban realizando para funcionarios o para quienes desearan participar en las Unidades de Género de las escuelas.

Salieron supuestos sobre el tipo de apoyo que las unidades académicas deben ofrecer y las víctimas y el perfil que deben tener las y los docentes que apoyen en el proceso; uno de los argumentos que se posicionaron en la discusión es que el/la docente que esté en los procesos de acompañamiento de las víctimas por violencia de género, debe representar “neutralidad y objetividad”. Este supuesto fue debatido porque hay argumentos cargados de la visión patriarcal sobre la “falsedad” de las acusaciones.

El Consejero de CUA solicita que para enfrentar la solución a la violencia machista es necesario ser neutral, escuchar a las partes y que la conformación de una comisión interna de la Zapata esté representada por colegas que representen esa neutralidad. Justamente el resultado de esa comisión temporal de género se estableció por el CUA y desde esa neutralidad hasta ese momento no había ni siquiera iniciado algún acompañamiento.

La neutralidad favorece a la desacreditación del testimonio de las y los estudiantes sensibles al tema, además favorece a que las acusaciones en redes sociales y los tenderos no se resuelvan. Con el inicio de esta discusión, se le explicó al docente que la perspectiva de género es una categoría de análisis que como herramienta sirve para darles voz a las mujeres y a la diferencia víctimas de violencia y para las investigaciones que apoyen la promoción de estrategias y acciones afirmativas, la presentación de políticas públicas, la etiquetación de los presupuestos, etc. se le explicó al docente que desde a la neutralidad no es un principio que se requiera para la justicia, porque la neutralidad encubre los supuestos relacionales de género, encubre la crítica a los estereotipos y las relaciones de poder.

Con esta explicación se abre el debate sobre hasta qué punto la Academia de lenguaje se tiene que “inmiscuir” en la solución o el abordaje de la violencia de género; se mejora la intervención al emitir en la conversación la pregunta 1 “¿De qué manera se percibe que la Academia de Lenguaje puede intervenir en situaciones de violencia de género?”

Puesto que se discutió la violencia de género como una realidad en los tendedores virtuales y físicos de denuncia, pasamos (en la sesión) a la revisión básica de nuestras propias actitudes, cabe acotar que siempre se partió de la voluntad de participar y resolver. Como se podrá comprender la confianza que se establece en la Academia no permite la grabación de la sesión, pero sí se autoriza a tomar notas y emitir comentarios para estos fines.

Se abordó el posible caso de violencia hacia una docente de la Academia, el tema de la docente, desde la mirada de integrantes de San Martín, lo que observaron fue, por ejemplo, lo siguiente: “ley del hielo”, descalificación del trabajo realizado, intimidación de un par de docentes los docentes a través de las y los estudiantes al fomentar la descalificación del trabajo de la docente, hasta promover una confrontación de estudiantes con la maestra; además se rumoraba que las lecturas eran “lesbianas” y que posiblemente este desprestigio propició la recontractación de la docente, cuando se les explica a las y los docentes que estas actitudes “son violencia”, y le les comenta que en la Ley General de Acceso a las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (tema que ya se había tratado con anterioridad en la Academia) se define los modos y tipos de violencia además que en la Ley General se describe que la discriminación es violencia, se reconoce que se actuó desde la ignorancia de la Ley y por eso se obvio que el trato hacia la docente no era el correcto, que a veces eso se confunde con “política”.

A pesar de que en una sesión de Academia se les presentó la Ley de Acceso a las Mujeres a una Vida de Violencia, esto no tiene significado hasta que se problematiza al respecto. Hay una especie de rechazo de la ley como si no aplicara para las y los docentes porque “no es mi tema” o “yo no soy violento/ta”.

Así fueron surgiendo preguntas intermedias, porque el diálogo se tiene que conservar hasta agotar las preguntas orientadoras, por lo que el formato de entrevista no estructurada es muy útil para la dinámica de la Academia de Lenguaje. No obstante, se propone la pregunta 2 “¿Consideras que es necesario abordar la problemática de la violencia de género y capacitarse en

el tema para incluirlo en actividades académicas como en los proyectos integradores o transversales?

La respuesta fue que sí, de manera unánime, ya sea porque se desconoce del tema o porque hay una voluntad de apoyar a la comunidad. Por lo menos esa voluntad duró mientras se compartían las responsabilidades de la discriminación ejercida. Este caso no fue denunciado por varias razones, la docente no solicitó directamente apoyo de la academia, el docente implicado en la violencia de género falleció meses después del caso y no existía (concretamente) la Unidad de Género para acompañar el proceso de denuncia de la docente y la docente no establece comunicación con ningún/a integrante del grupo.

Entonces, con la finalidad de identificar el tipo de proceso de reconocer el tipo de capacitación que se requería y de solicitar apoyo a las instancias correspondientes o a los grupos de apoyo que manifestaron conocer las y los docentes (como gremios de escritoras, difusoras de la ciencia o asociaciones civiles expertas en el tema) se les plantea la pregunta 3 “¿Si se tuviera que tomar hoy mismo un curso de género o de feminismo, crees necesario que se gestione apoyo externo a la academia para la capacitación docente en el tema?”

La necesidad existe por diversas causas, se reconoce el nivel de inexperiencia- experiencia frente al tema o la sensibilidad para hablar de ello, además se reconoce que las y los estudiantes cada vez toman más acciones autónomas por su cuenta, buscan fuentes de información, hacen preguntas en clase, denuncian en redes, promueven la organización colectiva a favor de las mujeres y las diferencias, etc.

Se reconoce que el problema de los tendaderos se tiene que enfrentar de manera institucional y por razones de estima, se reconoce la importancia de que las docentes de la Academia (que tengan el interés y la sensibilidad) sean quienes participen en la comisión de género, además de que se mencionaron nombres de otras académicas que cumplirían con el perfil. Entonces la capacitación docente urge, pero también se criticó el tipo de cursos que desde Profordems, Certidems o Cosdac se han dado y que no siempre se cumplen con las expectativas de calidad; además la estandarización de un curso sin conocer las necesidades o el perfil de la academia no garantiza que necesariamente se puedan comprometer a terminar con el temario o a llegar hasta el cambio de actitud. Entonces, la capacitación docente es indispensable pero también

se manifiesta que un curso “hecho a medida” sería de mejor aceptación entre los integrantes del grupo.

Se reconoce que existe presión social de las y los más entusiastas por participar sobre quienes solo emiten comentarios parciales o ningún comentario; dado lo apasionante del tema y cómo se ha dado la discusión, se identifican tres posturas, (1) las proactivas a enfrentar y resolver el problema, (2) las y los intermitentes y quienes aceptan parcialmente la capacitación además van asintiendo sin que quede muy claro si reconocen el problema, y 3) quienes consideran que la neutralidad es el principal punto de partida, además si la institución ofrece capacitación es suficiente para quienes tengan el interés de participar.

Quienes se encuentran en la postura intermitente, es decir con mayor apertura, manifiestan no haberse dado cuenta del problema por cuestiones laborales, es decir, por la carga y la asignación de horas (hora clase) no han identificado violencia o no conocen algún caso, pero les parece buena idea que se haga un curso “propio”, que si hay tiempo se sumarían a participar, ya que los cursos institucionales “tienen horarios que no nos convienen” por tener “filiación” en otras escuelas, incluso no siempre podrían estar en las reuniones de Academia si este fuese el horario de la capacitación, y están dos docentes que definitivamente no tienen intención de participar “ puesto que no es su tema” o presentar actitudes negacionistas con expresiones como “ si tú así lo crees”.

Entonces, se plantea la necesidad de identificar posibles obstáculos en la realización autogestiva de un curso o taller de perspectiva de género. Así es como se presenta la pregunta 4 “¿Qué dificultades podrían presentarse, según el perfil de la academia, al tomar un curso institucional de género?” La respuesta fue variada, va desde los argumentos de los horarios establecidos por la institución hasta la desconfianza de la efectividad de los cursos, puesto que desde sus referentes como Profordems o Cosdac o sus mismos estudios de posgrado no hacen referencia al tema y no se ve con claridad cómo integrarlo al trabajo de aula.

La negación de la importancia del tema va desde no poder asumir o identificar que hay violencia de género tanto en la Zapata como en la institución, el desacreditar las denuncias de las y los estudiantes hasta manifestar que la profesora que padeció discriminación estaba exagerando. Uno de los comentarios que resaltan del acoso a la docente es que no se le obstaculizó en sus labores, si no que la maestra “no supo adaptarse”. Y aunque desconocemos la realidad del caso

respecto a que si la maestra renunció o el acoso tuvo efectividad en la recontractación, la actitud defensiva del colega también es susceptible a la interpretación.

En la entrevista no estructurada también se toma en cuenta la gestualidad (el asentir y disentir) y la postura (comodidad, incomodidad, etc.), la calidad de las respuestas y el tiempo destinado al uso de la palabra. Desafortunadamente, ya para entonces, cuando se realizó esta entrevista, el 20 de agosto de 2020, ya estábamos en la crisis sanitaria COVID19 y estos indicadores no se perciben con claridad.

Aun así, la entrevista se hizo vía Teams de Microsoft por ser este el medio institucional para las actividades y reuniones de Academia, así que la gestualidad y la postura no se puede interpretar de la misma manera que si fuese una reunión presencial (ya que de por sí hay que reconocer que la entrevista no estructurada presenta cierta selectividad en la interpretación de la información). Definitivamente lo presencial ayuda en mucho a complementar la interpretación, así como es complementario para identificar la calidad de las respuesta y apoya la intención sobre tiempo destinado al uso de la palabra.

La pregunta 5 ¿Hasta qué punto la capacitación autogestiva y horizontal sería la adecuada para la Academia de Lenguaje? La Academia reconoce que sería adecuado que se diseñara un curso especial autogestivo, y se solicitó una propuesta de curso de este tipo.

Por supuesto que los intereses del grupo están, en mayor medida, en no propiciar ni repetir eventos de violencia, así como apoyar y aportar acompañamiento con las y los denunciantes, consideran necesario un ejercicio capacitación autogestivo, con características de horizontalidad, donde el facilitador o facilitadora se adapte a las necesidades del grupo o que incluso la facilitación esté dada por los mismos integrantes del equipo, a través de técnicas sencillas (o de dominio de los integrantes de la Academia) como la lectura de textos, la exposición de contenidos o la discusión de materiales en común a partir de preguntas generadoras que se aboquen a revisar, por ahora contenidos. Lo cierto es que no identifican si están incurriendo en ese tipo de faltas y hacer un curso horizontal autogestivo implica que las y los docentes estén en igualdad de condiciones para abordar los temas y construir las problemáticas a resolver.

Lo que ha quedado de manifiesto es que la emergencia del tema tanto por el contexto comunitario como por la realidad del país y el compromiso docente que le caracteriza a la Academia de lenguaje es que se necesita de entrada tener conocimientos básicos sobre la

perspectiva de género ya que es el término que más se repite para abordar la solución a problemas de violencia de género.

Además se reconoce que hay otros temas que la academia tiene que reflexionar y resolver, tales como: Lenguaje inclusivo o incluyente, quehacer artístico y cultural desde la perspectiva de género, las condiciones y consideraciones internacionales sobre el tema, la necesidad de los procedimientos en caso de violencia de género desde su detección hasta la intervención y cómo pedir apoyo en caso de ser necesario, la epistemología feminista; las diferencias entre perspectiva de género e ideología de género, el modelo de diversidad sexual y la relación con la perspectiva de género, niveles de compromiso y obligaciones de cuidado de las y los docentes en la comunidad, etc.

Como se ha mencionado, por cuestiones de sensibilidad y procedimiento de la misma Academia de Lenguaje, documentar la entrevista no estructurada, implicó recopilar y sintetizar la siguiente información que queda como acuerdo del grupo de discusión:

Es necesario que la Academia de lenguaje favorezca la convivencia igualitaria entre docentes del mismo grupo y de la comunidad de la Zapata, pues se reconoce que la Academia tiene influencia en la comunidad para lograr cambios positivos. Se necesita que la Academia manifieste el tipo de compromiso, responsabilidad y participación que podría tener especialmente frente a la violencia de género. En ese sentido, los casos que se han exhibido en los tendedores han sido repudiados y han generado la reflexión “¿Qué se hace en esos casos?” O “¿qué pasaría si alguno de nosotros apareciera en el tendedero?”

La transversalidad educativa es una estrategia que apoyaría la perspectiva de género pero se reconoce que es posible hacer transversalidad en diferentes temas por lo que sería limitante solo tener la transversalidad con perspectiva de género. Como la transversalidad se cumple desde las instrucciones de la dirección, entonces si la dirección así lo solicita, se incluiría el tema de género; además por la experiencia que ya se tiene en el tema, la transversalidad educativa se implementa de manera intuitiva: si “se tiene claridad en el término, no es tan relevante para hacer proyectos”.

Razones de la intuición en la transversalidad educativa:

Es importante, por la necesidad del tema o por el prestigio (o por la confianza que la comunidad le tiene) a la Academia y el compromiso de las y los integrantes del grupo que se tenga representación en las Unidades de Género.

Se reitera el compromiso de no obstaculizar los procedimientos tanto de los trabajos que se hagan en materia de género desde la Academia, así como apoyar las actividades académicas en la promoción de la equidad y la igualdad entre los géneros y las comunidades diversas y, las intervenciones que las compañeras de la Unidad de Género tengan en la comunidad.

En tanto que se posiciona el tema, se plantea que es necesario promover rigor académico al seleccionar materiales pro igualdad y que se promueva la participación de la Academia en temas relacionados a la perspectiva de género en las actividades académicas con mayor compromiso.

Entonces, al cierre de la entrevista (sesión) después de esta discusión se hace evidente la capacitación docente, además es necesario atender de manera profesional, individualmente, nuestras violencias ya sea como víctimas o como ejecutores de la violencia.

Es necesario identificar cuáles serían los mecanismos más adecuados para lograr la capacitación docente de manera interna. Puesto que la dinámica de la Academia de Lenguaje reconoce que especialmente entre los varones necesitan conceptualizar para identificar si sus procesos requieren atención profesional o solo académica, además reconocer que se necesita ser flexibles con los horarios para la participación de las y los docentes hora/clase de acuerdo a los intereses de cada integrante del grupo.

El compromiso de capacitación docente es una constante en el tema de género y esa capacitación llevaría a la academia a establecer actividades con implicación transversal, porque se reconoce que se carece de la información, la sensibilidad y la capacidad de actuación en caso de encontrarse en una situación de violencia de género o tener que intervenir y no identificar el “espectro” de violencia en el que se está, de manera individual o para el apoyo a una o un estudiante o colega (de cualquier jerarquía o rol en la comunidad).

Respecto a la transversalidad, el problema surge solo cuando lo plantea y lo exige la institución, pero de manera intuitiva la Academia responde porque los proyectos que se ejecutan ya sea de manera individual o colectiva, las exposiciones colectivas de tipo literario cultural, la

realización de materiales audiovisuales o la narración de textos desde cualquier disciplina, ya representan la transversalidad para las y los integrantes de la Academia.

En general, debido a la carga de responsabilidad que implica tocar el tema, en esta entrevista se observan actitudes y condiciones del discurso que, dentro del contexto, se describen en general, actitudes propositivas frente al tema.

Respecto a la transversalidad, en esta primera entrevista, parece que hay una intuición en la ejecución de tareas para la transversalidad educativa y la ejecución de proyectos. Además se reconoce que el lenguaje humano y la etapa de formación en la que se encuentran las y los estudiantes, las competencias comunicativas son transversales y son habilidades blandas puesto que se transmiten afectividades, valores, capacidades, la inteligencia emocional, entre otras; se obvia que la literatura promueve la transferencia de las sensibilidades condiciones de lo relacional. Con esta interpretación, hay un acercamiento a la definición de transversalidad en MEPEO 2017: “noción que refiere a un conjunto de conocimientos o habilidades que se hacen presentes en distintos ámbitos y momentos del currículo, como la lectura, la escritura o el cálculo y, en el plano de la formación la educación socioemocional que refuerza y es reforzada por otras áreas de conocimiento” (Secretaría de Educación Pública, 2018, p. 213)

El lenguaje como objeto de estudio de la Academia, transmite habilidades duras, los conocimientos técnicos de la operación de la lengua como la gramática, la ortografía, el pensamiento crítico, la identificación de corrientes literarias, la identificaciones de autorías y estilos literarios, funciones del lenguaje, tipologías textuales, etc, además de las condiciones de lengua en la lectoescritura, comprensión de textos, abordaje, interpretación y análisis de las piezas literarias , literacidad, niveles de oralidad, etc.

De cualquier manera, si la Academia de Lenguaje reconoce la transversalidad de habilidades blandas y que la inteligencia emocional se relaciona con la literatura, lo relacional en términos de la perspectiva de género es un término que nos remite al estudio de las masculinidades.

4.2 Resultados respecto al instrumento semiestructurado

La entrevista se aplica a 9 docentes de la Academia de lenguaje y solo responden 7. Se aplica el jueves 3 de septiembre y se realiza de 12: 00hrs a 14: 00hrs., que es el horario de academia. Dado el contexto COVID 19, se sigue trabajando en línea y a distancia, se realiza un cuestionario a través de un formulario de Office, publicado como “tarea” en la plataforma Teams de Microsoft.

El cuestionario está redactado en el formato “pregunta abierta”, está compuesto por 15 ítems, 14 preguntas y 1 responsiva para la utilización de la información ahí expuesta (Anexo2) .En el apartado 1, del perfil individual del docente, se puede observar que 2 de 7 docentes han participado en capacitación en perspectiva de género (anexo 3)

Lo que se revisa en el cuestionario es la relación de las tres categorías desde las categorías de análisis y cómo éstas se relacionan entre sí.

Sobre la necesidad de organizar un curso sobre la perspectiva de género, se manifiesta que es muy necesario, y resaltan valores como equidad, el cuidado, o el reconocimiento de micromachismos. Además se aprecia la necesidad de saber qué hacer frente a las denuncias públicas respecto al acoso, hostigamiento y discriminación en la BUAP y que la Preparatoria Emiliano Zapata “lamentablemente no es la excepción, por esta razón no podemos quedarnos pasivos”, por lo que la petición iniciativa “resulta afortunada”

En la pregunta 2. Sobre el grado de importancia de reconocer situaciones de acoso u hostigamiento en la comunidad de la PEZ, la valoración va de relevante a urgente, ya que la escuela debe ser un lugar seguro, donde haya “tolerancia 0” a las estas conductas y que no se normalicen; además en el nivel medio hay que actuar con rapidez puesto que entre que se reconoce el delito y de actúa al respecto el/la estudiante egresa y las denuncias pierden su efectividad, permitiendo la repetición del delito.

En la pregunta 3, respecto a lo que la BUAP está haciendo para enfrentar la violencia de género, en el momento del ejercicio, el reconocimiento (las acciones emprendidas) va desde la idea vaga hasta no saber qué se está haciendo. Se sabe que existe el Protocolo para la prevención y atención de la discriminación y violencia de género y que en este se incluyen “los pasos para

poner una queja", así como del acompañamiento a las víctimas y las sanciones que les otorgan a los victimarios. También se reconoce que se están organizando comités u observatorios de violencia y o que existe la Dirección de Acompañamiento Estudiantil que difunden que hacen el acompañamiento.

Respecto a las acciones locales, nacionales e internacionales, a las que se refiere en la pregunta 4, para fomentar la igualdad de género, NO se menciona una acción, programa o política pública. Solo se menciona que se sabe de la existencia de un programa educativo que se llama "voces contra la violencia".

Por lo que, en relación a la pregunta 5, no hay duda de la necesidad de la capacitación docente en perspectiva de género, de la pertinencia de los talleres o cursos para la toma de conciencia frente a la naturalización de la violencia; para, en primer lugar, "la toma de conciencia [...] nos lleva a identificar cuando ser actores en el ejercicio de la violencia o bien víctimas de ésta. En segundo lugar porque en la preparatoria se ofrece un servicio público, en este sentido es un acto de responsabilidad estar al tanto de las necesidades e inconformidades de los estudiantes, así como del personal que labora en la preparatoria considerando la perspectiva de género" (Informante de la Academia de Lenguaje, 2020).

Además se reconoce que es necesario ampliar el espectro de concientización "pues muchas veces no sabemos reconocer la violencia de género. Creo que necesitamos capacitación sobre capacitismo, lenguaje incluyente y diversidad sexual" (Informante de la Academia de Lenguaje).

Respecto a la transversalidad o proyectos integradores de la pregunta 6, se puede decir que, la necesidad surge porque, como respuesta de un infórmate: "todos debemos de capacitarnos en Perspectiva de Género pues se encuentra dentro de los preceptos de la nueva forma de la enseñanza, la educación en el siglo XXI, que nos señala que la educación debe de ser equitativa, respetuosa y con perspectiva de género. Es completamente imprescindible". Aunque ciertamente parece que la importancia de trabajar PEG en los proyectos integradores recae en las asignaturas de Ciencias Sociales y Humanidades aunque todas las asignaturas pueden aportar algo. Es decir, que la formación es integral desde las clases hasta los proyectos.

La pregunta 7, indaga respecto a la utilidad de la categoría de la perspectiva de género para enfrentar situaciones de desigualdad (por cuestiones de género) en diferentes contextos.

Esta pregunta tiene la finalidad de identificar hasta qué punto se conoce del tema y hasta dónde es posible que ese saber sea una competencia. 1 de 7 personas menciona que la categoría de género “[...] revela las desigualdades en contra de mujeres y de personas que no se adhieren a la conducta heterosexual [...] por otra parte, otra informante menciona que es necesario “hacer entender a nuestros estudiantes que todos tienen las mismas oportunidades en todos los ámbitos”. Pero 5 de 7 no identifican el género como una categoría de análisis, incluso se identifica como sinónimo “pues simplemente con igualdad de oportunidades” [sic]

En la pregunta 8, se cuestiona si en el contexto escolar, se han visto involucrados en situaciones de acoso u hostigamiento, y se les deja abierta la posibilidad de compartir la experiencia o no. 3 docentes mujeres (2 mujeres y un hombre) tienen claro que, por una parte en lo laboral incluso sí fue víctima de una situación de acoso y que por coyuntura política no se resolvió, más que dejando pasar el tiempo. La otra docente, si refiere haberse involucrado en el caso de una estudiante que se quejó de un docente que la hostigaba, “le hacía invitaciones y le mandaba mensajes en donde incluía comentarios sobre su físico”. En este caso, no se comenta cómo se resolvió la situación. 3 de 7 no se han visto involucrados y 2 no saben bien si les ha pasado o no.

Y en la 9, se solicita que mencionen si hubo algún tipo de intervención en caso de se haya reconocido acoso y hostigamiento en la comunidad escolar. Quienes se han visto involucradas e involucrados, han sugerido que se denuncie al hostigador.

La pregunta 10 es una autoevaluación de su intervención. Las 2 docentes y el docente mencionan que su participación ha tenido diferentes grados de apoyo, por ejemplo, sugerir que se denuncia parece que es la respuesta más adecuada. Pero también darle seguimiento al acompañamiento se manifiesta como algo importante. En una respuesta, sobre el hostigamiento docente- estudiante, ya no se pudo hacer el seguimiento puesto que fue en la coyuntura del inicio de la pandemia, marzo 2020. La pasividad de la reacción (como lo sugiere una informante) también se debe a que las víctimas no siempre acuden con las autoridades sino que se comparte entre estudiantes y se denuncia en redes.

La pregunta 11 hace referencia al tipo de herramientas pedagógica para prevenir, sancionar y erradicar la violencia de género en diferentes contextos y para trabajar en el salón de clases, las y los 7 informantes mencionan que no. En la pregunta 12, si se reconoce la diferencia

entre teoría feminista y lo que menciona como “ideología de género”, la respuesta es NO. Además tampoco se reconoce que haya una aplicación directa de las teorías feministas en el ámbito educativo, por lo que, con la pregunta 14, de otra forma pero al cuestionar, nuevamente, si se consideraba necesario un seminario horizontal que aporte herramientas para la intervención, difusión o implementación de acciones de igualdad de género, la respuesta de las y los 7 informantes fue que sí, promoviendo de manera indirecta el interés en una futura actividad de actualización.

Conclusiones

Las peculiaridades de la Academia de Lenguaje marcan la pauta para el diseño de un seminario temático autogestivo, que se aporte a la organización escolar en función de resolver dos problemáticas, por una parte la menos comprometedora, la concreción de la transversalidad educativa. En este sentido, la responsabilidad no es solo del/la profesor/a, es necesario que el currículum realmente sea transversal desde el diseño del mismo los propósitos, los objetivos, y que el diseño de actividades pedagógico-académicas otorgue los criterios claros para el proceder tanto del docente como del estudiante y recaiga en un tipo de evaluación pertinente.

Así el currículum transversal no solo lo es por tener en la ficha de presentación la leyenda “transversal” o porque se sugiera, deben hacerse los materiales pedagógicos también y la evaluación tendría que enfocarse a ese proceso, además la transversalidad educativa favorece a la optimización de la tarea docente y a la integración de aprendizajes, la organización escolar debe promover rutas y mecanismos pedagógicos que respondan a diseños finos y estructurados que logren que el aprendizaje sea transversal.

Conforme se fue analizando el concepto se puede apreciar que la transversalidad tiene varias acepciones y muchas posibilidades y que es responsabilidad del Estado facilitar la comprensión del término y facilitar el proceso educativo. La idea de que la transversalidad es una categoría que las ciencias políticas estudian y que se usa de manera indistinta en la Ley. Cuando en la Ley de Educación se refiere a igualdad o equidad, estaríamos esperando que hubiese lineamientos concretos para la aplicación de esos principios en la educación muchas vertientes de la transversalidad el currículum de la SEP, por ejemplo una política afirmativa a favor de la

retención de niñas en la escuela a través los programas de becas o los programas de cuidado alimentario o de salud sexual, etc. Entonces la escuela tendría que implementar actividades específicas de enseñanza aprendizaje si es que así lo requieren o indican los planes de desarrollo, estratégicos o proyectos de gestión del Estado, a razón de responder al currículum transversal. Que el currículum sea por competencias no se da por hecho que exista la transversalidad ni política, ni educativa.

La transversalidad, desde la política pública baja a la educación y son las instituciones del Estado quienes definen lineamientos específicos, que si bien existen, no siempre son accesibles para el docente. El /docente ejecuta sin tener claridad pero tampoco la orientación adecuada por lo que se insiste en que sin diseño pedagógico claro, la “consigna transversalidad” puede interpretarse de cualquier manera. En la Academia de lenguaje, e verdadero problema es el otro tema del contexto, la violencia de género.

La perspectiva de género es el tema más complicado para las y los docentes, se reconoce una preocupación legítima por enfrentar la problemática y apoyar a la comunidad, pero en torno a las soluciones pareciera que la lógica de los usos y costumbres patriarcales, el desconocimiento de las mismas leyes hasta la falta de rigor disciplinario obstaculizan la tarea llamada igualdad de género, cuidado y justicia a las mujeres. Por lo revisado en el contexto escolar de la Preparatoria Emiliano Zapata, las resistencias pueden ir cediendo conforme haya una apropiación académica de lo que implique estudiar la perspectiva de género.

En el Anexo 4 se presenta la propuesta temática de un seminario cuya finalidad es acercar a las y los docentes de la Academia de Lenguaje a la perspectiva de género para enfrentar la situación de violencia que las y los estudiantes denuncian en las redes sociales. A las y los adultos les genera mucho conflicto no saber cómo actuar, cómo acompañar a sus estudiantes o simplemente cómo cambiar de conducta.

El seminario no necesariamente garantizará un cambio radical de conducta pero tiene la intención de ofrecer información confiable sobre el origen académico de la categoría, las reflexiones epistemológicas que originaron la perspectiva de género, las disciplinas que desde la PEG aportan al análisis, la definición de la categoría y la relación que se establece con distintas disciplinas y la educación; además, este seminario abordaría ejemplos culturales y artísticos que se han creado desde la categoría como la producción de artes plásticas urbanas. Y la relación de la

transversalidad de la perspectiva de género como política internacional desde la Agenda 2030 hasta políticas específicas de transversalización institucional y que esto impacta en el currículum transversal y por lo tanto lleva a la construcción de la transversalidad educativa con perspectiva de género, de ahí hasta la construcción del eje transversal y las implicaciones educativa a nivel pedagógico.

Los materiales de lectura concentradores de la discusión son 3: 1. La perspectiva de género en la educación de Azucena Solís Sabanero, publicado en 2016, en Chihuahua, en donde se explica el porqué la escuela es agente de cambio y cómo se liga esto a las políticas públicas de la educación en México y a los procesos educativos en general. 2. El programa *Skolae* que es una iniciativa coeducativa que favorece a procesos de aprendizajes en igualdad que por un lado concreta la ley del sistema educativo en Navarra, España, propone contenidos para abordar las desigualdades y la violencia de género, promoviendo el análisis y la práctica educativa desde el derecho a la igualdad en la educación tiene como objetivo, y por otra parte genera procesos y materiales pedagógicos que permiten la integración de los actores sociales de la comunidad educativa y, 3. *The Lazy person's guide to saving the Word* que es un manual divertido orientador de acciones básicas para el cumplimiento de los ODS de la Agenda 2030, promueve acciones en diferentes niveles, lo que como ciudadanos podemos hacer desde el sillón hasta la incidencia política en el trabajo como levantar la voz ante la desigualdad salarial o evidenciar cualquier actitud de discriminación en la oficina y promover que somos iguales independientes de las condiciones de igual independientemente del género, raza, orientación sexual, origen social y capacidades físicas.

Para la implementación de este seminario de capacitación docente en transversalidad y perspectiva de género, es importante seguir los pasos administrativos y de gestión educativa que se promueven en la Preparatoria Emiliano Zapata de la BUAP.

Conclusiones

acciones de las Unidades de Género según el Protocolo implementado en 2019 .

La educación de calidad debería incluir contar con perfiles docentes profesionales que sean capaces de salvaguardar la integridad de las y los estudiantes. Las y los adultos deberíamos

garantizar el bienestar de la niñez y la juventud dentro de la cultura y sus instituciones. No obstante, la pandemia COVID 19, ha demostrado que la violencia de género, también tiene como territorio la casa, no solo es la calle o la escuela los lugares de peligro. Los datos de violencia hacia las mujeres son alarmantes y la escuela debería garantizar al 100% que socialmente es un espacio seguro para niñas, niños y mujeres.

Por eso, la perspectiva de género debería ser una condición de transversalidad, una soft skill, para empoderar a nuestras mujeres y niñas, para hacer eficiente la búsqueda de recursos que favorezcan nuestras participaciones en la ciencia, en la investigación, en la gestión de becas y que la trayectoria escolar de nuestras estudiantes esté libre de prejuicios, estereotipos y obstáculos o violencia por cuestiones de género, además las mujeres universitarias deberíamos estar libres de trato discriminante, libre de cualquier tipo de sometimiento y abuso de poder.

Al mismo tiempo la perspectiva de género (PEG) es una necesidad para que la comunidad universitaria (compuesta por docentes, personal administrativo, y personal de servicios generales) podamos apuntalar el talento de nuestras estudiantes. Además es necesario recibir capaciten en cuestiones como la Ley de Acceso a las Mujeres a una vida Libre de Violencia o el Protocolo para la prevención y atención de la discriminación y violencia de género en la BUAP, para que se actúe desde la Ley. No obstante esta es una oportunidad para la transversalización de la PEG; el plus sería que además adquirieran estrategias educativas para problematizar desde la PEG y se lograría vincular los aprendizajes disciplinarios desde la EMS y la transformación social.

De la BUAP La corresponsabilidad y la responsabilidad social son dos principios que si la BUAP los resignificara, desde la PEG, adquiriría el siguiente sentido específico:

1. La corresponsabilidad social es un camino para que hombres y mujeres puedan alcanzar la igualdad de género desde los ámbitos financieros, laborales, el cuidado de la familia hasta el ámbito ciudadano y como en conjunto los actores sociales garantizan igualdad de derechos, el empoderamiento, la autonomía, la ruptura de patrones socioculturales establecidos, y como consecuencia el desarrollo de las mujeres
2. La responsabilidad social. Como expresión fija, tiene más bien un sentido empresarial sin fines de lucro, para valorar el entramado social, sus preocupaciones y que esto actúe como una palanca transformadora que equilibre múltiples intereses de desarrollo. Se toma en cuenta a las personas desde sus perfiles, roles, capacidades, etc, y el máximo beneficio es para los accionistas, aunque a través de programas sociales, garantiza el bienestar conciudadano. La responsabilidad social va más allá de la Ley, es un comportamiento social que integra aspectos medioambientales, económicos, valores, la cultura, las decisiones, las estrategias de operación, buenas prácticas

empresariales para la creación de riqueza y mejora social. En este entendido, una empresa socialmente responsable con PEG implica que los derechos, las oportunidades, las responsabilidades son igualmente distribuidas y la diversidad es horizontal. Hace referencia a la presencia de las diversidades y específicamente de las mujeres en diferentes responsabilidades clave. Se prioriza el compromiso en la igualdad y de las diversidades en diferentes procesos de la organización y su gestión y la diversidad de géneros es un activo de la empresa. (Velasco et al, 2015)

Referencias

- Antiguo Colegio de San Ildefonso. (2018). *Orígenes a 150 años de la fundación de la Escuela Nacional Preparatoria*. <http://www.sanildefonso.org.mx/expos/preparatoria/>
- Barbour, R. (2019). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Ed. Morata.
- Battle, A. (Ed.). (2021). *Diez textos básicos de ciencia política*. Ariel.
- BUAP. (17 de septiembre de 2014). *Documento base: Reglamento general de academias del nivel medio superior documento integrador para discusión*. http://cmas.siu.buap.mx/portal_pprd/work/sites/Educacion_media/resources/PDFConten t/427/DOCUMENTO%20BASE.pdf
- BUAP (2018) Plan de Desarrollo Institucional 2017- 2021. *Gaceta universidad BUAP*. Año 37, No. 225, mayo de 2018. Órgano Oficial de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- BUAP (2019) Protocolo para la prevención y atención de la discriminación y violencia de género de la BUAP. *Gaceta Universidad BUAP*. Año 38, No. 241, noviembre de 2019. Órgano Oficial de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Buquet, Corleto, A. G. (enero, 2011). Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior. Problemas conceptuales y prácticos. *Perfiles Educativos*, vol. XXXIII, pp. 211-225. IISUE-UNAM. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000500018
- Buquet, Corleto, A. G. (abril, 2016). El orden de género en la educación superior: una aproximación interdisciplinaria. *Nómadas* (Col), núm. 44, pp. 27-43. Universidad Central. <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105146818003.pdf>
- Camilloni, A. (2011). La formación docente como política pública: consideraciones y debates. *Revista de educación*, 2(3), pp. 11- 27. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/43/87
- Campos, C. (22 de junio de 2011) ¿Qué sabemos acerca de la RIEMS? *Pretextos metaliterarios*. <https://doctorsimulacro.wordpress.com/2011/06/22/%C2%BFque-sabemos-acerca-de-la-riems/>
- Castillo Guzmán et ál. (enero-junio, 2014). Modelo de formación docente de educación media superior en el marco de la reforma educativa. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, Vol. 1. Núm. 1., ISSN 2007–8412. <https://pag.org.mx/index.php/PAG/article/viewFile/67/115>

- Castromil Antón, R. (2021). *La teoría del cleavage (Lipset y Rokkan)*. Política y medios. Opinión pública, democracia y comunicación. <https://politicaymedios.net/la-teoria-del-cleavage-lipset-y-rokkan/>
- Chant, S. (2003). Nuevas contribuciones al análisis de la pobreza: desafíos metodológicos y conceptuales para entender la pobreza desde una perspectiva de género. *Serie mujer y desarrollo*. CEPAL – Naciones Unidas. https://www.cepal.org/sites/default/files/publication/files/5914/S0310710_es.pdf
- Comunidad Escolar. (2020). *Transversalidad en educación media superior* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=nNLLKPS58QO>
- CONALEP. (2020). *Sistema Nacional de Bachillerato, actualmente Padrón de Calidad del Sistema Nacional de Educación Media Superior PC SINEMS* <https://www.gob.mx/conalep/acciones-y-programas/sistema-nacional-de-bachillerato>
- COPEEMS. (2019). *Manual para evaluar planteles que solicitan ingresar o permanecer en el Padrón de Buena Calidad del Sistema Nacional de Educación Media Superior. Versión 4.0*. COPEEMS. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/copeems-manual-para-evaluar-planteles-sf.pdf>
- Cruz Orozco, I. (enero-junio, 2016). Beneficios esperados de la educación media superior en comunidades rurales. *Sinéctica*, (46). ISSN 2007-7033. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2016000100003
- Díez Gutiérrez, E. J. (2016). Módulo 1: Introducción a la organización escolar. *Curso Gestión, organización escolar y liderazgo pedagógico*. <https://ocw.unileon.es/organizacion-escolar/wp-content/uploads/sites/30/2013/02/GOE-M%c3%bdulo-1.pdf>
- Dirección de Docencia de la DGEST. (2013). *Proyectos integradores para el desarrollo de competencias profesionales del SNIT*. <http://www.ittoluca.edu.mx/difusion/Proyectos%20Integradores%20Toluca.pdf>
- Dirección General de Educación Superior y Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (2016). *Criterios y niveles de dominio de las competencias genéricas de la BUAP*. BUAP.
- Diario Oficial de la Federación (29 de julio de 2020) Convocatoria 07/2020. DOF. http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5589178&fecha=11/03/2020
- Diario Oficial de la Federación. (22 de noviembre de 2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*.

Diario Oficial de la Federación (2008) *Acuerdo 447. Por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada.* DOF

Diario Oficial de la Federación (2013) Ley General de Educación, Artículo. 37,

Diario Oficial de la Federación (2016) Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Artículo. 3, 2016

Diario Oficial de la Federación y Secretaría de Educación Pública. (2017). *Modelo educativo para la Educación obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad.* DOF-SEP. http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5488338&fecha=28/06/2017

Diario Oficial de la Federación (2019) Ley General de Educación. Artículos 9, 29, 30.

Dorji, T.(2020). Conciencia y prácticas pedagógicas sensibles al género: un estudio de caso de una escuela secundaria superior en Thimphu Thromde, Bután. *Revista Internacional de Estudios de Lingüística y Traducción*, 1 (2), 100-111. <https://doi.org/10.36892/ijlts.v1i2.21>

Este País. Tendencias y Opiniones. (20 de abril de 2011). Perspectivas de la educación media superior (a finales de sexenio). *Observatorio Ciudadano de Educación.* <https://archivo.estepais.com/site/2011/perspectivas-de-la-educacion-media-superior-a-finales-de-sexenio/>

Fundación PRODEMU (2017) <https://www.prodemu.cl/quienes-somos/>

García Aguilar, M. de C. (2010). *Feminismo transmoderno: una perspectiva política.* BUAP.

González Tirados, R. M. y González Maura, V. (2007). Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. *Revista Ibero Americana de Educación*, Vol. 43., Vol. 6, pp. 1-14. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1889Maura.pdf>

Hartwig, E. (2020). *Orientaciones programáticas sobre la importancia de la calidad de la educación para la primera infancia en América Latina y el Caribe.* UNICEF. <https://www.unicef.org/lac/media/6431/file/Orientaciones%20program%C3%A1ticas%20sobre%20la%20importancia%20de%20la%20calidad%20en%20la%20educaci%C3%B3n%20para%20la%20Primera%20Infancia%20en%20Am%C3%A9rica%20Latina%20y%20el%20Caribe.pdf>

Hasan, V. F. y Gil, A. S. (2016). La comunicación con enfoque de género, herramienta teórica y acción política. Medios, agenda feminista y prácticas comunicacionales. El caso de argentina. *Revista de Estudios de Género. La ventana*, V(43), 246-280. ISSN: 1405-9436. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=88446717009>

- Hernández Islas, G. (27 de junio de 2019). Mexicanas: discriminación laboral, doble jornada y brecha salarial. *Foro jurídico*. <https://forojuridico.mx/mexicanas-discriminacion-laboral-doble-jornada-y-brecha-salarial/#:~:text=La%20cuesti%C3%B3n%20de%20la%20doble%20jornada.&text=Ah%C3%AD%20se%20manifiesta%20esa%20doble,de%20divorcio%20y%20pensi%C3%B3n%20alim entia>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014) Metodología de la investigación. McGraw-Hill.
- Impulso informativo. (2015). *Reunión de supervisores de educación media superior en la sección 51*. <http://impulsoinformativo.net/2015/10/22/reunion-de-supervisores-de-educacion-media-superior-en-la-seccion-51/>
- Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO y Alianza Mundial para la Educación. (2015) *Guía para la elaboración de un plan sectorial de educación*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233767_spa
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2017). *Principales cifras nacionales. Educación Básica y media superior. Inicio del ciclo escolar 2016-2017*. INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P2M110.pdf>
- Lamas, M. (1996). La perspectiva de género. La Tarea. *Revista de Educación y Cultura de la Sección 47 del SNTE*. No. 8. Enero- marzo. SNTE.
- Lipset, S. M. y Rokkan, S. (2001). Estructuras de división, sistemas de partidos y alineamientos electorales. En Batlle, A. (Ed.). *Diez textos básicos de ciencia política* (pp. 231-273). Ariel.
- Lozano Medina, A. (2015). La RIEMS y la formación de los docentes de la Educación Media Superior en México: antecedentes y resultados iniciales. *Perfiles educativos*, Vol. 37(spe), pp. 108-124. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000500008
- Mata Solís, L. D. (19 de mayo de 2020). Entrevistas semiestructuradas en investigación cualitativa. *Investigalia*. <https://investigaliacr.com/investigacion/entrevistas-semiestructuradas-en-investigacion-cualitativa-entrevista-focalizada-y-entrevista-semiestandarizada/>
- Méndez-Vigo Hernández, J. (2011) La sociedad civil desde la perspectiva metaestructural. *Quaderns de filosofia i ciència*, 41, pp. 115-124. https://www.uv.es/sfpv/quadern_textos/v41p115-124.pdf

- Ministerio de Educación del Gobierno de Chile. (s. f.). ¿Qué es la transversalidad educativa? *Ayuda MINEDUC, atención ciudadana*. <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/que-es-la-transversalidad-educativa-5>
- Moreno Uriza, C. (2014). *La prevención de la violencia contra las mujeres y las niñas el contexto educativo. Prácticas promisorias en 14 países de América Latina y El Caribe. Documento de trabajo*.
<https://www.unicef.org/lac/media/6336/file/PDF%20La%20prevenci%C3%B3n%20de%20a%20violencia%20contra%20las%20mujeres%20y%20las%20ni%C3%B1as%20el%20contexto%20educativo.pdf>
- Navarro Cejas, M., Ramos Serpa, G. y Cejas Martínez, M. (2018). Right to equality in Education. A modern perspective for the inclusión of women. *Ius Humani. Law journal*, Vol. 7. (2018), pp. 89-104. <https://doi.org/10.31207/ih.v7i0.171>
- OIT y UNESCO. (2008). *Recomendación conjunta de la OIT y la UNESCO relativa a la Situación del Personal Docente (1966) y Recomendación de la UNESCO relativa a la Condición del Personal Docente de Enseñanza Superior (1997) con la guía del usuario*.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000160495_spa.locale=es
- ONUMujeres. (2014). *Declaración y Plataforma de Acción de Beijing*.
https://www.unwomen.org/sites/default/files/Headquarters/Attachments/Sections/CSW/BPA_S_Final_WEB.pdf
- Padilla Muñoz, R. y Serna Enciso, T. (2012). Diagnóstico de las necesidades de formación del profesorado en una universidad pública estatal. Universidad de Guadalajara. *Apertura*.
<http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/315/281#desarrollo>
- Pérez, M. (2016). Currículo Transversal en la Contemporaneidad. *Escenarios*, 14 (1), pp. 85-101.
<http://dx.doi.org/10.15665/esc.v14i1.881>
- Pineda Juárez, R. (enero, 2004). La carrera magisterial: un análisis de Política Pública [Tesis de maestría]. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.
<http://dcsh.xoc.uam.mx/images/MPP/TesisMPP/98065.pdf>

- Piña Osorio, J. M., Escalante Ferrer, A. E., Ibarra Uribe, L. M. y Fonseca Bautista, C. D. (2017). El modelo basado en competencias. Representaciones sociales de docentes de educación media superior. *Tla-melaua*, 10(41), pp. 158-178.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1870-69162017000100158&script=sci_abstract
- PNUD y ONU-Mujeres. (2013). El compromiso de los Estados: planes y políticas para erradicar la violencia contra las mujeres en América Latina y El Caribe.
https://www.latinamerica.undp.org/content/rblac/es/home/library/womens_empowerment/el-compromiso-de-los-estados--planes-y-politicas-para-erradicar.html
- Poder Ejecutivo Federal. (2007). *Plan Nacional de Desarrollo*.
<http://www.paot.org.mx/centro/programas/federal/07/pnd07-12.pdf>
- Razo, A. E. (2018). La Reforma Integral de la Educación Media Superior en el aula: política, evidencia y propuestas. *Perfiles educativos*, 40(159), pp. 90-106.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982018000100090&lng=es&nrm=iso
- San Fabián Maroto, J.L. (septiembre-diciembre de 2011). El papel de la organización escolar en el cambio educativo: la inercia de lo establecido. *Revista de Educación*. N. 356, pp. 41-60.
- Secretaría de Educación Pública. (2003). *Construyendo la equidad de género en la escuela primaria*, Cap. Los estereotipos de género en los escenarios escolares (20- 23). SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2013). *Subsecretaria de Educación Media Superior. Antecedentes*.
http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/antecedentes_dgb#:~:text=El%20desarrollo%20de%20la%20educaci%C3%B3n,elemental%20y%20la%20educaci%C3%B3n%20superior.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Nuevo Modelo Educativo*. Transversalidad.
<http://sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12482/7/images/Transversalidad.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2018). *Documento base del Bachillerato General MEPEO*. SEP.
[http://sems.edomex.gob.mx/sites/sems.edomex.gob.mx/files/files/Doc_Base_2018%20\(dicaminado\)2.pdf](http://sems.edomex.gob.mx/sites/sems.edomex.gob.mx/files/files/Doc_Base_2018%20(dicaminado)2.pdf)
- Serret, E. (19 de octubre de 2016). Igualdad y diferencia: la falsa dicotomía de la teoría y la política feministas. *Debate Feminista*, 52. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.df.2016.09.001>
- Subsecretaria de Educación Media. (2017). *Acuerdos secretariales. Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS)*. http://www.sems.gob.mx/en_mx/sems/acuerdo_secretarial

- Tesis y Másters. (25 de mayo de 2021). Entrevista no estructurada ¿Cómo usarla en tu investigación? Blog. <https://tesisymasters.mx/entrevista-no-estructurada/>
- UNESCO y Commonwealth Foundation. (2014). *Mainstreaming Cross Cutting Outcomes: Gender Equality, Environmental Sustainability, Cultural Respect and Understanding A Toolkit*. <https://docplayer.net/21600200-Mainstreaming-cross-cutting-outcomes-gender-equality-environmental-sustainability-cultural-respect-and-understanding-a-toolkit.html>
- UNESCO. (s.f.). *¿Qué hace la UNESCO en favor de la capacitación de los docentes?* <https://es.unesco.org/themes/docentes/accion>
- UNESCO. (s.f.). *Desarrollar la capacidad de los docentes para promover la igualdad de género en la educación*. <https://es.unesco.org/themes/educacion-igualdad-genero/alianza-hna>
- United Nations Children's Fund. (2016). *Harnessing the Power of Data for Girls: Taking stock and looking ahead to 2030*. UNICEF. <https://data.unicef.org/resources/harnessing-the-power-of-data-for-girls/>
- UNICEF. (2018). Plan de acción para la igualdad entre los géneros para el 2018-2021. <https://www.unicef.org/es/igualdad-de-genero/plan-de-accion-para-igualdad-entre-los-generos-2018-2021>
- UNICEF. (2020). *For every child. Programme Girls' education. Gender equality in education benefits every child*. <https://www.unicef.org/education/girls-education>
- UNICEF. (2020). *Reforzar la igualdad. Guía para el regreso de las niñas a la escuela*. <https://www.unicef.org/media/75721/file/Reforzar-la-igualdad-gu%C3%ADa-para-el-regreso-de-las-ninas-a-la-escuela-2020.pdf>
- World Vision. (2020). *Repercusiones del COVID-19: Una tormenta perfecta*. World Vision. https://www.wvi.org/sites/default/files/2020-06/COVID-19%20aftershocks_SP.pdf
- Yus Ramos, R. (1997). La transversalidad como constructo organizativo del currículo escolar, en la antesala de la globalidad. *Revista Investigación en la Escuela*, no. 32, pp. 43-50. <https://idus.us.es/handle/11441/59778>

Anexos

- Anexo 1.

Guía de entrevista no estructurada “Reconocimiento de la necesidad de abordar la problemática de la implementación de la transversalidad y la perspectiva de género”

Objetivo: Reconocer la necesidad de la capacitación en transversalidad y en perspectiva de género de acuerdo a las problemáticas del contexto.

Fecha de diseño: 13 de agosto 2020

Fecha de realización: 20 de agosto de 2020

Preguntas:

Frente a la problemática planteada

1. ¿De qué manera percibes que la Academia de Lenguaje pueda intervenir en situaciones de violencia de género?
2. ¿Consideras que es necesario abordar la problemática de la violencia de género y capacitarse en el tema para incluirlo en actividades académicas como en los proyectos integradores o transversales?
3. ¿Si se tuviera que tomar hoy mismo un curso de género o de feminismo, crees necesario gestionar apoyo en la capacitación docente externo a la Academia de Lenguaje de la PEZ?
4. ¿Qué dificultades podrían presentarse, según el perfil de la academia, al tomar un curso institucional de género?
5. ¿Hasta qué punto la capacitación autogestiva y horizontal sería la adecuada para la Academia de Lenguaje?

- Anexo 2

Instrumento de entrevista semiestructurado:

“Diagnóstico de necesidades para la capacitación interna en transversalidad con perspectiva de género”

Fecha de diseño: 27 de agosto de 2020

Fecha de aplicación: 3 de septiembre de 2020

“Agradezco su generosidad y su apoyo al colaborar en el trabajo de investigación *“Capacitación docente para el diseño de actividades transversales con perspectiva de género en la Educación Media Superior”*.”

Los resultados del formulario serán parte de un estudio sobre la pertinencia del diseño de materiales para la Transversalidad educativa con perspectiva de género para utilizarse en el aula en la Preparatoria Emiliano Zapata de la BUAP.

Reconocemos la emergencia en materia de igualdad de género y las oportunidades que las y los docentes tenemos como responsables de la formación de jóvenes adolescentes en la educación media superior, al mismo tiempo sabemos que las escuelas han sido espacio de violencia sexual hacia nuestras/os estudiantes ya que los tendedores de denuncia y las situaciones incluso laborales nos han llevado a reflexionar en las formas de discriminación y violencia que vivimos o ejercemos, por lo que vemos la necesidad de reflexionar y estudiar el tema.

El presente diagnóstico tiene la intención de propiciar un grupo de estudio autogestivo respecto a temas de interés que nos permitan desarrollar herramientas pedagógicas para apoyar nuestras prácticas cotidianas con igualdad, equidad y perspectiva de género.”

Cuestionario para docentes

1. Nombre:
2. Edad:
3. Antigüedad en la BUAP:
4. Estudios profesionales
 Licenciatura (Agregar nombre del programa) _____ (Agregar nombre de la institución de egreso) _____
 Estudios de posgrado: Especialidad:
 () Profordems () Certidems () Cosdac/ Cosfac
 () Maestría (Agregar nombre del programa) _____ (Agregar nombre de la institución de egreso) _____
 () Doctorado (Agregar nombre del programa) _____ (Agregar nombre de la institución de egreso) _____

Categoría:

1. Transversalidad educativa
2. Igualdad y perspectiva de género
3. Organización escolar y capacitación docente en perspectiva de género

Variables:

Perfil de formación docente, perspectiva de género,

Pregunta	Variable	Categoría
1. ¿Qué tan necesario es un seminario de temas emergentes como la perspectiva de género en la Academia de Lenguaje de la Preparatoria Emiliano Zapata de la BUAP?	Perfil de formación docente	2, 3
2. ¿En qué medida consideras que es importante reconocer situaciones de acoso u hostigamiento en la comunidad de la Preparatoria Emiliano Zapata?	Perspectiva de género	2, 3

3. ¿Sabes cuáles son las acciones que ha implementado la BUAP para enfrentar situaciones de acoso u hostigamiento?	Perfil de formación docente y	1,2,3
4. ¿Conoces las acciones que están implementando la ONU, ONU Mujeres o la UNESCO para la implementación de la igualdad de género? En caso de tener información, menciona alguna:	Perfil de formación docente	1,2
5. ¿Hasta qué punto reconoces que es necesario capacitarse en perspectiva de género, para enfrentar situaciones de violencia de género en la comunidad escolar de la Preparatoria Emiliano Zapata de la BUAP? Menciona qué otras acciones de capacitación se podrían implementar en la escuela:	Perfil de formación docente	1,2
6. ¿En qué medida consideras que es importante capacitarse en PEG o en temas de igualdad de género para incluirlas en las actividades de clases o en los proyectos integradores?	Transversalidad educativa	1,2,3
7. ¿De qué forma consideras que es útil la categoría de género para enfrentar situaciones de desigualdad en diferentes contextos?	Perspectiva de género	2,3
8. En el contexto escolar y laboral ¿Te has visto involucrado o involucrada en alguna situación de acoso u hostigamiento? Si consideras necesario ¿podrías compartir tu experiencia en la respuesta?	Perspectiva de género	2,3
9. Menciona algún caso en el que hayas reconocido acoso u hostigamiento y, explica si interviniste de manera directa (o indirecta) para prevenir, sancionar o erradicar la violencia hacia los géneros. Si la respuesta es afirmativa, responde la siguiente pregunta.	Perspectiva de género	2,3
10. Del caso mencionado en la respuesta 9, después del evento ¿Cómo valoras tu intervención?	Perspectiva de género	2,3
11. ¿Conoces alguna herramienta pedagógica para prevenir, sancionar y erradicar la violencia de género en diferentes contextos y trabajarlo en el salón de clases?	Perfil de capacitación docente	1,2,3
12. ¿Reconoces la diferencia entre teoría feminista e ideología feminista?	Perfil de capacitación docente	2,3

13. ¿Hasta qué punto reconoces la aplicación de las teorías feministas en ámbitos como el educativo o el laboral?	Perfil de capacitación docente	1,2
14. ¿En qué medida consideras que un seminario horizontal puede aportar herramientas para la intervención, difusión o implementación de acciones de igualdad de género?	transversalidad	1,2
15. Consentimiento informado Los resultados del formulario serán parte de un estudio sobre la pertinencia del diseño de materiales con Perspectiva de género para utilizarse en el aula en la Preparatoria Emiliano Zapata de la BUAP. Por lo que consiento y autorizo que mis respuestas sean utilizadas con fines académicos y de investigación de forma anónima. Este estudio de apega a la legalidad universitaria y a la protección de datos de manera ética acuerdo a la Ley vigente de Protección de Datos. Sí autorizo () No autorizo ()	n/a	n/a

Tabla2. Organización interna del instrumento semiestructurado

- Anexo 3

No.	Edad	Sexo	Categoría	Antigüedad en años	Formación última	Institución de estudios de posgrado	Estudios de licenciatura e institución	Cursos de profesionalización docente SEP- ANUIES	Formación en transversalidad educativa	Formación en PEG
1	33	M	PHC 18	1	Doctorado en Lingüística	COLMEX	Licenciatura en Lingüística y Literatura Hispánica/ BUAP	No	No	No
2	38	M	PHC18	6	Maestría en Educación	IEU	Licenciatura en Lingüística y Literatura Hispánica/ BUAP	Profordems/Certidems/ Cosdac	No	Sí
3	43	M	PHC18	7	Maestría en Educación	Universidad del Valle de México	Licenciatura en Lingüística y Literatura Hispánica/ BUAP	Profordems/Certidems/ Cosdac	No	No
4	38	H	TC Asociado C	6	Maestría en Educación Superior	BUAP	Licenciatura en Lingüística y Literatura Hispánica/ BUAP	Profordems/Certidems/ Cosdac	No	No
5	43	H	TC Asociado B	9	Maestría en Educación Superior	BUAP	Licenciatura en Lingüística y Literatura Hispánica/ BUAP	Profordems/Certidems/ Cosdac	No	No

6	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d
7	43	M	PHC18	15	Estudios en Maestría en Educación Superior	Sin grado académico pero con materias concluidas/B UAP	Licenciatura en Lingüística y Literatura Hispánica/ BUAP	Profordems/Certidems/ Cosdac	No	No
8	38	M	PHC17	10	Maestría en Literatura Mexicana	Sin grado académico con materias concluidas/B UAP	Licenciatura en Lingüística y Literatura Hispánica/ BUAP	Profordems/Certidems/ Cosdac	No	Sí
9	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d

Anexo 4

Contenido del seminario propuesto para la capacitación docente autogestiva:

Benemérita universidad Autónoma de Puebla
Preparatoria Emiliano Zapata
Seminario Academia de Lenguaje
Temas emergentes de análisis para docentes “Perspectiva de Género” 20 hrs
Semestre “Otoño 2020”

Propósito: El colegiado docente de la academia de lenguaje usa información sobre las propuestas teórica Perspectiva de género (PEG) para el diseño de actividades educativas que puedan favorecer la transversalidad del ODS 5 de la Agenda 2030 de la ONU.

Descripción inicial: La dinámica del seminario, principalmente, será establecida por la Academia de Lenguaje.

Cada docente expositor/a se hará cargo de la actividad de enseñanza que planea para la sesión. La estrategia de enseñanza- aprendizaje será diseñada voluntariamente por el/ la docente responsable de la sesión.

Presentará los puntos más relevantes de la lectura e indicará la estrategia de enseñanza- aprendizaje con la que vamos a participar ese día.

Fecha	Tema	Actividad de aprendizaje	Responsable y evidencia
12 de noviembre	1. El género una categoría útil para el análisis histórico. 2. El concepto filosófico de género	Relacionar la categoría género con algunas de las corrientes de análisis histórico. Identificar la categoría género desde la reflexión filosófica.	Erika Gil
3 de diciembre	3. ¿Qué es el género?	Identificar el género como categoría de resignificación y como crítica a la concepción androcentrista.	Marlene

	4. Evolución del concepto de género.	Explicar la evolución del concepto y de la teoría de género.	Ruth
Enero	9. PEG en la educación 9.1 Programa Skolae Coeducación en Navarra España.	Valorar la PEG en el ámbito educativo y revisar un ejemplo de la implementación de un programa a partir de políticas coeducativas.	
10 diciembre	5. ¿Cómo diseñar un material pedagógico transversal o interdisciplinario? 1. PDI BUAP, Agenda 2030 y manual para personas perezosas	Definir y aplicar la guía de las personas perezosas en nuestra práctica docente en al menos una actividad del semestre que está impartiendo actualmente. Analizar del PDI BUAP 2017-2021, vincular la relación con la Agenda 2030 y ejemplos de materiales propuestos por ONU Mujeres	Ruth
	6.		
Febrero	7. Mujeres creando nuevos movimientos sociales.	Evaluar la propuesta teoría – acción de movimientos sociales en América Latina.	Óscar
Febrero	8. Lenguaje inclusivo y lenguaje incluyente	Identificar las posibilidades y los problemas que implican la dinámica social del Lenguaje incluyente	Pendiente
			Patricia Ruth
	10. Transversalización de la PEG. Guía de transversalidad para la educación.	Esbozar la posibilidad de la transversalidad de la PEG en las instituciones universitarias. Analizar la TE en la educación básica y media y algunas propuestas metodológicas existentes.	Arely Ruth
	Ética del cuidado	Estimar el valor del cuidado a partir de revisar los conceptos “daño moral, trauma y el actuar con cuidado”.	Rodrigo
	Exposición de propuestas	Presentar la propuesta de integración de la PEG en las	Academia de lenguaje

		asignaturas de la Academia de Lenguaje	
--	--	---	--

Respecto a la formación profesional docente, de los 9 docentes, 7 respondieron el cuestionario semiestructurado llamado “Cuestionario diagnóstico de necesidades para la capacitación interna en transversalidad con perspectiva de género” que se compuso de 3 unidades de análisis o apartados: 1. Datos generales (o perfil individual del docente); 2. Categorías de análisis e interpretación y 3. Necesidades de formación.