



Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Facultad de Filosofía y Letras
Maestría en Educación Superior

**Currículo, diseño de estrategias de enseñanza en Historia
con perspectiva de género en el Bachillerato**

Tesis para obtener el grado de
Maestra en Educación Superior

Presenta

Karla Varela Martínez

Directora de tesis: Dra. Elva Rivera Gómez

Comité tutorial

Dra. Gloria Angélica Valenzuela Ojeda

Dra. Gloria Arminda Tirado Villegas

Enero 2023

DEDICATORIAS

A mis padres y hermano, gracias por su amor, por su apoyo incondicional y palabras de aliento durante mi formación profesional y personal. A mi tía y abuelita, que siempre con gran cariño me han brindado su apoyo durante el desarrollo de la presente investigación.

A mis amigos, les agradezco sus palabras de aliento, escucha y consejos en los momentos más importantes de mi vida.

A mis compañeras y compañeros de la Maestría en Educación Superior por compartir conocimiento, alegrías, angustias y su amistad durante nuestra estancia en el posgrado.

A mis profesoras y profesores, que con su cátedra contribuyeron a mi formación profesional y contribuyeron con un granito de arena en el desarrollo de la presente investigación.

A la Dra. Gloria Angélica Valenzuela Ojeda y la Dra. Gloria Arminda Tirado Villegas integrantes de mi comité tutorial, por su apoyo, recomendaciones y sugerencias durante el desarrollo de esta disertación de la maestría.

A la Dra. Elva Rivera Gómez, por su acompañamiento, escucha y recomendaciones brindadas desde el inicio del proyecto hasta la conclusión de este trabajo de investigación.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	6
CAPÍTULO I. MARCO CONTEXTUAL Y NORMATIVO	12
1.1 Marco contextual internacional	12
1.2 El Contexto Nacional	17
1.3 Contexto estatal e institucional	23
1.3.1 El Estado de Puebla	24
1.3.2 La Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	28
1.3.3 La perspectiva de género en la BUAP	30
1.3.4 Plan de estudios 06	36
1.3.5 La Preparatoria “2 de octubre de 1968”	41
1.4 Marco Normativo Nacional e Institucional de la educación igualitaria ..	46
1.4.1 El marco normativo de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	48
1.5 Educación, género y COVID 19	51
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO	54
2.1 El currículo	55
2.1.1 Diseño curricular	57
2.2 Enfoques teóricos de enseñanza	61
2.2.1 El constructivismo	61
2.2.2 Competencias	67
2.3 Estrategias didácticas	71
2.4 Género, educación y transversalización de la perspectiva de género en el currículum	74

2.4.1 Género y Educación	76
2.4.2 Género y currículum oculto	78
2.4.3 Transversalización de la perspectiva de género en el currículum ..	82
2.4.4 Cultura androcéntrica, sexismo y misoginia	84
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA.....	89
3.1 Tipo de investigación.....	89
3.2 Sujetos	90
3.3 Instrumento	92
3.4 Categorías analíticas	95
3.5 Procedimiento.....	97
3.5. 1 procedimiento de análisis estadístico de la información.....	97
CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	98
4.2 Resultados del taller	102
2.3 Análisis comparativo de la prueba pre test y post test.....	117
CONCLUSIONES	121
REFERENCIAS	129
ANEXOS	144

Índice de figuras, imágenes y tablas

Figura 1. Población escolar del estado de Puebla, 2015-2016 y 2019-2020	24
Figura 2. Matrícula del nivel Bachillerato en la BUAP. ciclo escolar 2019-2020	30
Figura 3. Ejes y valor obtenido por la BUAP, ONIGIES, 2018	32
Figura 4. Matrícula escolar de la Preparatoria "2 de octubre de 1968", período escolar 2018-2019 y 2019-2020, de la BUAP	43
Figura 5. Personal docente de la Preparatoria "2 de octubre de 1968", de la BUAP, ciclo escolar 2018-2019 y 2019-2020	44
Figura 6. Personal académico de la Preparatoria "2 de octubre de 1968", por área de conocimiento	45
Figura 7. Planta académica de Historia de la Sociedad Mexicana	45
Figura 8. Respuesta del participante 1, de la actividad 1, sesión 1 del Taller	104
Figura 9. Respuestas de la actividad 1 de la cuarta sesión las participantes 3 y 4	111
Figura 10. Diseño de clase con perspectiva de género de la sesión 5 del taller	114
Figura 11. Evidencia de la aplicación de una clase considerando la perspectiva de género en la materia de historia	114
Figura 12. Evidencia de aplicación de actividad de la sesión 5, participante	115
Figura 13. Propuesta de estrategia didáctica con perspectiva de género, participante 3	116

Imágenes

Imagen 1. Mapa curricular de nivel Medio Superior, plan 06 de la BUAP	38
---	----

Tablas

Tabla 1. Academia de Historia de la sociedad mexicana por sexo, edad, antigüedad, y grados académicos de la Preparatoria “2 de octubre de 1968”	91
Tabla 2. Categorías, variables y actividades en el taller introducción a la perspectiva de género en la enseñanza de la historia	96
Tabla 3. Resultados de la prueba pre test aplicada a docentes de la preparatoria “2 de octubre de 1968”	99
Tabla 4. Sección tres de la prueba pre test, por atributos y sexo	101
Tabla 5. Respuestas de la participante 3 y 4 a la actividad “los marcianos llegaron a la tierra”	106
Tabla 6. Cambios en los resultados de Ítems 2, 3, 8, 19, 22 de la prueba pre y post test	117
Tabla 7. Cambios en los resultados de Ítems 1, 17, 20, 25 de la prueba pre y post test	118
Tabla 8. Resultados de la tercera sección de la prueba pre y post test	119

INTRODUCCIÓN

En las instituciones de educación media superior se han incrementado los índices de violencia de género, derivadas de la cultura misógina y machista en la vida cotidiana de las familias y la comunidad. El sexismo se reproduce en las prácticas educativas, tanto en el currículum formal, como en el currículum oculto. A pesar de que desde 1998, la UNESCO en su Plan de Acción de la Conferencia Mundial de Educación impulsó la incorporación de la perspectiva de género a los planes y programas de estudio del nivel bachillerato y universitario, éstos solo se han incorporado parcialmente en algunas materias de forma optativa, más no en el plan de estudios, es decir en el currículum educativo.

En los principios de la “Agenda 2030 el Desarrollo Sostenible de la UNESCO” (ONU, 2015) se reconoce como prioritaria “la incorporación de la perspectiva de igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres y las niñas, a través de todos los objetivos y metas” (ONU, 2017, p.4). En el tema de las desigualdades, la agenda promueve la educación inclusiva y de calidad (UNESCO, 2017, p. 5). De la misma forma “La UNESCO combate la violencia contra la mujer en todas sus formas incluyendo la violencia en el género relacionado con la escuela y la violencia basada en el género en las emergencias” (UNESCO, 2017, p.4).

Uno de los retos que tiene la educación en el nivel medio superior es la incorporación de la perspectiva de género en los planes y programas de estudio, y así coadyuvar a la promoción de una cultura educativa igualitaria en las prácticas

docentes, para eliminar las inequidades y desigualdades reproductoras de conductas machistas patriarcales en la cultura educativa.

Acorde con los resultados de la prueba PISA en 2018 (OCDE, PISA, 2018), “los jóvenes mostraron mejor desempeño en matemáticas, con un promedio de 12 puntos, y en ciencia, los chicos superaron a las chicas por nueve puntos en promedio, mientras ellas los superan en lectura por 11 puntos” (OCDE, PISA, 2018, p.2). Lo anterior reafirma los estereotipos de género que se reproducen en la ciencia. Lo racional como atributo de lo masculino, y la naturaleza como femenina.

Con base en lo anterior, esta investigación contribuye a develar los claroscuros de la práctica docente del currículum oculto de la Preparatoria “2 de octubre de 1968”, de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Desde la categoría de género se llevó a cabo la revisión de los contenidos de la materia Historia de México y las prácticas docentes empleadas en la enseñanza de la signatura y con base de los dos elementos anteriores, se elaboró una propuesta para incorporar la transversalización de la perspectiva de género en las estrategias docentes, y con ello contribuir a la sensibilización y eliminación de las prácticas sexistas y androcéntricas de enseñanza de la Historia.

México enfrenta muchos retos educativos. Uno de éstos gira en torno a la cultura de la igualdad de género, la no violencia y cultura de paz en las comunidades escolares, y coadyuvar a la resolución de uno de los problemas emergentes del país, la violencia de género contra las mujeres y niñas en el ámbito educativo, familiar y comunitario.

Como parte de las acciones de transversalización de la perspectiva de género en la educación básica y media superior en México se han incorporado

programas para fomentar la cultura de la igualdad entre los niños y niñas; así también se ha capacitado al profesorado; se han promovido campañas para sensibilizar a las comunidades escolares en la atención, prevención sanción y erradicación de la violencia contra las mujeres. Sin embargo, estas no han sido suficientes para combatir las desigualdades de género en las instituciones educativas.

En el ámbito educativo se reproduce una cultura androcéntrica, que no cuestiona los contenidos del plan de estudios, ni mucho menos las prácticas cotidianas de la vida escolar como la violencia de género, la discriminación y, además, en los espacios aúlicos se naturalice la violencia y las relaciones de poder verticales: jefe-docente, docente-alumno, y entre el alumnado. La cultura androcéntrica patriarcal educativa conduce a la reproducción de prácticas docentes de conocimientos científicos con sesgos de género, así como de sexismo y estereotipos que reproduce nuestra sociedad.

Los contenidos del currículum oficial, así como los materiales pedagógicos, entre los cuales se ubican los libros de texto, uno de los elementos principales del proceso de enseñanza aprendizaje, contienen una visión androcéntrica.

Por lo anteriormente expuesto esta investigación centró su atención en los contenidos de la asignatura de Historia de la Sociedad Mexicana en educación Media Superior, en la preparatoria “2 de octubre de 1968” de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Es importante subrayar que, a pesar de que uno de los propósitos de la materia de Historia está encaminado fomentar la formación de las y los alumnos críticos y conscientes de su entorno, tolerantes a la diversidad, éste aún no ha logrado permear del todo en la transformación y erradicación de la

cultura patriarcal dominante, ya que en los contenidos curriculares como en la formación docente y en la enseñanza en las aulas predomina una visión androcéntrica, centrada en el hombre como centro del devenir histórico, socioeconómico y cultural.

La asignatura, desde una perspectiva historiográfica patriarcal, diseño curricular y contenidos privilegia la violencia, la guerra, las jerarquías de poder masculina como eje central del discurso histórico. Ello invisibiliza a otros actores sociales como las mujeres, indígenas, niñez, de raza y etnias, entre otras. Por lo tanto, el alumnado desconoce el papel que jugaron estos grupos sociales en los diferentes periodos históricos.

Por eso es de suma importancia que, tanto el profesorado como el alumnado, enseñen y aprendan una historia interdisciplinaria con nuevos enfoques que les permita interrogarse, qué fueron y qué quieren ser en el futuro, es decir, indagar desde el proceso histórico las transformaciones de las identidades en el país.

Por lo anterior, se planteó la pregunta central ¿Cuáles son los aportes del diseño de estrategias de enseñanza con perspectiva de género para transformar la cultura androcéntrica en el currículum formal y oculto de la materia de Historia de la Sociedad Mexica en la preparatoria “2 de octubre de 1968” de la BUAP?; y las siguientes preguntas específicas: 1. ¿Cuáles son las directrices de las políticas públicas con perspectiva de género en la educación media superior a nivel internacional, nacional, y en la BUAP?; 2. ¿Qué enfoques teóricos permean el diseño curricular y estrategias de enseñanza desde el enfoque de género, en el área de Historia del Nivel Medio Superior?; 3. ¿Por qué es importante incorporar la perspectiva de género en la elaboración de estrategias didácticas, y en la praxis del

profesorado que imparte la materia de Historia de la Sociedad Mexicana en el Nivel Medio Superior?

A partir de la revisión de los contenidos de la materia de el programa de Historia de la Sociedad Mexicana en el nivel bachillerato y las prácticas docentes, la disertación tuvo como objetivo general identificar la reproducción de la cultura patriarcal, y proponer el diseño de estrategias didácticas con perspectiva de género en la preparatoria “2 de octubre de 1968”, para promover prácticas docentes con perspectiva de género. Por ello, se desarrollaron los siguientes objetivos específicos: 1. Revisar en el ámbito internacional, nacional e institucional las políticas públicas, programas y acciones referentes a la incorporación de perspectiva de género en la enseñanza media superior, particularmente en la Historia. 2. Analizar el diseño curricular desde la perspectiva de género en el área de historia de la sociedad mexicana de nivel medio superior, y 3. Implementar estrategias de enseñanza con perspectiva de género para sensibilizar a los y las estudiantes.

La investigación se integra por cinco capítulos. En el primer capítulo se presenta la revisión sobre el estado actual de la perspectiva de género en la educación media superior a partir de las diversas estrategias y acciones propuestas por las conferencias internacionales, Planes Nacionales de Desarrollo y Programas Sectoriales de Educación, de manera particular las relacionadas con las políticas de igualdad en la educación. En el ámbito estatal se estudian las políticas públicas en la educación media superior en Puebla sobre la perspectiva de género y educación, y finalmente, se reflexiona en torno al “plan de estudios 06 y 07” (BUAP) del bachillerato universitario, así como los indicadores de la formación docente.

El segundo capítulo se dedica al análisis de las categorías que sustentan la investigación. Por ello fue relevante conocer las propuestas teóricas que giran en torno al currículum, diseño curricular, enfoques de enseñanza, estrategias de enseñanza, enfoque de género, transversalización de la perspectiva de género en la educación las cuales sustentan el marco teórico de la indagación.

En el tercer capítulo se presenta la metodología propuesta en este estudio, la cual parte de un enfoque cuantitativo de corte preexperimental, con una prueba pre test, que fundamentó el diseño y aplicación del taller, una prueba post tes, para conocer los resultados del taller en el profesorado respecto a la perspectiva de género en su práctica docente.

Finalmente, en el último capítulo se presentan los resultados de la estrategia didáctica “taller de Introducción de la perspectiva de género en la enseñanza de la Historia”, impartido a las y los profesores de la Academia de Historia de la preparatoria “02 de octubre de 1968” de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

CAPÍTULO I. MARCO CONTEXTUAL Y NORMATIVO

El presente capítulo tiene como objetivo general hacer una revisión sobre el estado actual de la perspectiva de género en la educación media superior en los diferentes organismos internacionales, nacionales, estatales e institucionales en torno a la perspectiva de género y la educación.

1.1 Marco contextual internacional

La Declaración de la Conferencia Mundial de Educación, París, 1998 (UNESCO, 2018), la III Conferencia Mundial sobre la Mujer, celebrada en Nairobi 1985, la IV Conferencia Mundial sobre la Mujer celebrada en Pekín en 1995 (ONU, 1995), el Plan de Desarrollo Sostenible 2030 (ONU, 2015), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO con su Guía para la Igualdad de Género en las Políticas y Prácticas de la Formación Docente (ONU, 2015), son algunos de los marcos normativos internacionales que han reconocido la problemática que viven las mujeres y, han implementado un conjunto de acciones para que los estados miembros de la ONU incorporen a sus políticas públicas nacionales reformas jurídicas y programas dedicados a la atención del rezago educativo, las desigualdades e inequidades que viven las niñas, jóvenes y mujeres.

El interés por combatir las situaciones desiguales que enfrentan las mujeres tiene una larga historia de lucha “gracias a que el movimiento feminista internacional comenzó a ganar fuerza durante los años 70’s” (ONU, párr. 7). Las demandas y

cuestionamientos de las mujeres tomaron fuerza a nivel internacional, dando como resultado que “La Asamblea General declaró 1975 como el Año Internacional de la Mujer y organizó la primera Conferencia Mundial sobre la Mujer, que tuvo lugar en Ciudad de México” (ONU, s.f. párr.7). A partir de entonces, los organismos internacionales se empezaron a preocupar por la situación de las mujeres en los diferentes espacios, entre ellos el educativo.

Con respecto a la problemática sobre la inclusión de las mujeres en la educación, el primer referente que se tiene es la Declaración de París de 1998, la cual reconoce en el Artículo 4. El fortalecimiento de la participación y promoción del acceso de las mujeres, a través del acceso de las mujeres a la enseñanza superior, eliminar estereotipos fundados en el género en las disciplinas, fomentar los estudios de género y la participación activa de las mujeres:

- a) Aunque se hayan realizado progresos considerables en cuanto a mejorar el acceso de las mujeres a la enseñanza superior, en muchas partes del mundo todavía subsisten distintos obstáculos de índole socioeconómica, cultural y política, que impiden su pleno acceso e integración efectiva. Superarlos sigue revistiendo una prioridad urgente en el proceso de renovación encaminado a establecer un sistema de educación superior equitativo y no discriminatorio, fundado en el principio del mérito.
- b) Se requieren más esfuerzos para eliminar todos los estereotipos fundados en el género en la educación superior, tener en cuenta el punto de vista del género en las distintas disciplinas, consolidar la participación

cualitativa de las mujeres en todos los niveles y las disciplinas en que están insuficientemente representadas, e incrementar sobre todo su participación en la adopción de decisiones.

c) Han de fomentarse los estudios sobre el género (o estudios relativos a la mujer) como campo específico que tiene un papel estratégico en la transformación de la educación superior y de la sociedad.

d) Hay que esforzarse por eliminar los obstáculos políticos y sociales que hacen que la mujer esté insuficientemente representada, y favorecer en particular la participación activa de la mujer en los niveles de la elaboración de políticas y la adopción de decisiones, tanto en la educación superior como en la sociedad. (UNESCO, 1998, p. 6)

A nivel internacional, la 3ª. Conferencia Mundial sobre la Mujer, celebrada en Nairobi 1985, estableció que “Los gobiernos adoptaron las Estrategia de Nairobi orientadas hacia el futuro para el adelanto de la mujer” (ONU MUJERES, sf, párr.7), y la IV Conferencia Mundial sobre la Mujer, celebrada en Pekín en 1995 (ONU, 1995), reconoció los avances que se habían alcanzado hasta el momento, y reafirmaron los compromisos y estrategias propuestas en la 3ª Conferencia de Nairobi, así como se plantearon objetivos estratégicos y medidas en favor del bienestar y desarrollo de las mujeres en los diferentes ámbitos.

De igual forma, en el Plan de Desarrollo Sostenible 2030, se ha considerado el tema en el objetivo 5, el cual reconoce que “la igualdad de género no sólo como un derecho humano fundamental, sino como una base necesaria para construir un mundo pacífico, próspero y sostenible”, (ONU CEPAL, 2018, p.

31). Además, se proponen nueve metas para lograr igualdad de género en el mundo, sin embargo, en ninguna de éstas se incluye de forma específica la educación.

Por su parte, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (ONU, 2019), también se ha ocupado en implementar una agenda educativa capaz de superar las desigualdades de género, la inequidad y la exclusión, y en este sentido, surge la *Guía para la Igualdad de Género en las Políticas y Prácticas de la Formación Docente* (Arango, y Corona-Vargas, 2016), la cual es:

Una herramienta útil para promover la igualdad de género en las instituciones educativas en general, y las prácticas de formación docente, pues por medio de la implementación de la perspectiva de género en los planes y programas de estudio en los diferentes niveles educativos, se podrá combatir las desigualdades (Arango, y Corona-Vargas, 2016, p.5)

La Guía para la Igualdad de género es un documento que tiene como objetivo, guiar e instruir al docente en su práctica profesional, sobre la inclusión de la perspectiva de género en su práctica docente, dicho documento es sumamente importante, ya que es una herramienta didáctica e introductoria dirigida al profesorado para incorporar esta temática en su praxis docente. La guía incluye siete módulos: Entender el género, Formulación de políticas y planes sensibles al género, Cultura y entorno institucional, Plan de estudios de la formación docente, Pedagogía, Seguimiento y evaluación institucional, y Promoción de la igualdad de género.

Entre estos contenidos de la guía destaca el módulo 2, que pone énfasis en el desarrollo de una práctica docente con perspectiva de género como un eje central de la formación docente para promover la educación inclusiva e igualitaria. Mientras que, el módulo 3 se dedica al análisis de la cultura organizacional de los centros de formación docente, las estructuras y los entornos institucionales. Además, plantean la necesidad de desarrollar un entorno institucional que fomente la justicia y la igualdad de género.

Por otra parte, el módulo 4 aborda la revisión de los planes de estudio de la formación docente, en virtud de que las cuestiones de género atraviesan toda la práctica pedagógica. Así también, se revisan las dificultades de la incorporación de la transversalidad en los contenidos educativos en las asignaturas, el cual exige un proyecto institucional en los centros de formación docente. Así también propone el construccionismo del enfoque “Doing Gender”, Haciendo género el cual se enfoca:

[...] en el plano de las relaciones e interacciones, a través de las cuales se manifiesta la capacidad o competencia relacional de género de cada persona. Se entiende por competencia la acción comunicativa de género la capacidad que facilita la acción orientada al entendimiento y al desarrollo conjunto de hombres y mujeres sobre el plano interactivo, dialógico y relacional (Arango, y Corona-Vargas, 2016, p.15)

En tanto que, el módulo 5 dedicado a la pedagogía se revisan los materiales pedagógicos, especialmente cómo la perspectiva de la igualdad de género puede integrarse a las metodologías de enseñanza y aprendizaje. Finalmente, en el módulo

7 se propone la incorporación en los planes de formación docente, los principios de la igualdad de género, así como la implementación de prácticas sustentadas en estos principios.

Si bien, la UNESCO ha elaborado propuestas para incorporar la perspectiva de género en la formación docente y en la enseñanza en el sector educativo, estos en su mayoría no son replicados en los centros de formación docentes del país.

1.2 El Contexto Nacional

Referente al ámbito nacional el siguiente apartado parte de la pregunta ¿Cómo han retomado en México las recomendaciones en torno a la introducción de la perspectiva de género en los diferentes organismos?, y tiene como objetivo revisar cómo México ha implementado las recomendaciones sugeridas sobre la introducción de la perspectiva de género en los diferentes organismos, por lo que, a lo largo del apartado se revisarán los dos últimos Planes Nacionales de Desarrollo, y el Plan Sectorial de Educación 2019-2024 (SEP, 2020).

En México, el movimiento de las mujeres ha visibilizado las desigualdades que viven las mujeres y también han impulsado un conjunto de reformas. Las administraciones gubernamentales, también han tomado medidas en torno a la educación y la inclusión de la perspectiva de género a nivel nacional.

En el Plan Nacional de Desarrollo (Gobierno de México, 2013), en el sexenio 2012-2018 de Enrique Peña Nieto, por primera vez, se consideró la perspectiva de género en la política pública, en el apartado Estrategias Transversales para el desarrollo nacional, en el inciso tres destaca que:

Perspectiva de Género, considera fundamental garantizar la igualdad sustantiva de oportunidades entre mujeres y hombres. Es inconcebible aspirar a llevar a México hacia su máximo potencial cuando más de la mitad de su población se enfrenta a brechas de género en todos los ámbitos. Éste es el primer Plan Nacional de Desarrollo que incorpora una perspectiva de género como principio esencial. Es decir, que contempla la necesidad de realizar acciones especiales orientadas a garantizar los derechos de las mujeres y evitar que las diferencias de género sean causa de desigualdad, exclusión o discriminación. (Gobierno de México, Diario Oficial, 2013, p 11)

En el documento antes mencionado se considera la perspectiva de género como un tema central que se debe atender, de igual forma se menciona que se debe iniciar desde las instituciones gubernamentales, y además se plantean acciones a seguir. Durante este sexenio, también se crea “El Programa Nacional para la Igualdad de Oportunidades y No Discriminación contra las Mujeres (PROIGUALDAD) 2013-2018” ((PROIGUALDAD, 2013), que tiene como finalidad:

Alcanzar la igualdad sustantiva entre mujeres y hombres, en un marco de respeto irrestricto a los derechos humanos de las mujeres y las niñas, y en un contexto de democracia participativa, utilizando para ello la planeación, programación y presupuesto con perspectiva de género, con el fin de contar con políticas públicas centradas en reducir las brechas de

desigualdad que actualmente se observan entre mujeres y hombres
(PROIGUALDAD, 2013, p. 9)

Este programa se encargó de elaborar un diagnóstico sobre el entorno de las mujeres en los diferentes ámbitos, y propuso una serie de estrategias y acciones para el empoderamiento de ellas, en los diferentes ámbitos administrativos. Sin embargo, de forma puntual no se menciona la introducción de la perspectiva de género en el ámbito educativo.

En el gobierno de “Andrés Manuel López Obrador, en el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2019-2024” (PND, 2019), también se consideró la inclusión de género, en el apartado, “No dejar a nadie atrás, no dejar a nadie afuera” (PND, 2019, p. 10), además reconoce que es un gobierno que pugna igualdad sustantiva y por la igualdad de género. De igual forma en el apartado libertad e igualdad se puntualiza que: “La igualdad efectiva de derechos entre mujeres y hombres, entre indígenas y mestizos, entre jóvenes y adultos, y se comprometerá en la erradicación de las prácticas discriminatorias que han perpetuado la opresión de sectores poblacionales enteros” (PND, 2019, p. 33)

En el “Programa Institucional 2020-2024 del Instituto Nacional de las Mujeres” (INMUJERES, 2020), subraya que el objetivo general es:

[...] la promoción y fomento a las condiciones que posibiliten la no discriminación, la igualdad de oportunidades y de trato entre los géneros; el ejercicio pleno de los derechos de las mujeres y su participación igualitaria en la vida política, cultural, económica y social del país, bajo

los criterios de transversalidad, federalismo y fortalecimiento de los vínculos con los poderes legislativo y judicial (INMUJERES, 2020, p. 3)

Así también, desarrollar medidas para erradicar la desigualdad que enfrentan las mujeres mexicanas, en las diferentes esferas de la sociedad y las instituciones.

Con relación al ámbito educativo se reconoce el “techo de cristal” como un elemento que impide acceder a los cargos directivos a las mujeres:

Las mujeres en México han dado un salto significativo en materia educativa al ocupar casi la mitad de la matrícula universitaria, y con creciente presencia en carreras técnicas y científicas, la persistencia de un pesado techo de cristal les impide escalar hasta los cargos directivos de empresas, instituciones públicas y universidades. (INMUJERES, 2020, p. 10)

También se señala, que a pesar de que las mujeres han alcanzado una paridad educativa, esto no ha significado que los estereotipos y las desigualdades educativas se eliminen, pues, en las instituciones se siguen repitiendo conductas desiguales, tanto en las prácticas docentes, en los planes y programas, así como el material didáctico que se utiliza.

Por lo anterior, se considera entre los objetivos:

Orientar y fortalecer el quehacer público y privado para lograr la igualdad sustantiva entre mujeres y hombres.

Impulsar cambios culturales que favorezcan el ejercicio pleno de los derechos de las mujeres y su liderazgo como protagonistas del desarrollo y actoras clave de la transformación del país (INMUJERES, 2020, p. 17)

Dichos objetivos tienen como finalidad orientar a las instituciones públicas y privadas en favor de la incorporación de la perspectiva de género, que tendrá como resultado prácticas igualitarias para las mujeres, así como mayor oportunidad para ellas.

En el “Plan Sectorial de Educación (PSE) 2019-2024, de la Secretaría de Educación Pública” (SEP, 2020), el objetivo 1 reconoce que se debe “Garantizar el derecho de la población en México a una educación equitativa, inclusiva, intercultural e integral, que tenga como eje principal el interés superior de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes” (SEP, 2020, p. 213).

En tanto que, en “La acción 1.3.6 del PSE 2019-2024” (SEP, 2020), se dirige a la orientación vocacional, cuyo propósito es: “Impulsar la orientación vocacional libre de estereotipos para la incorporación de un mayor número de mujeres en carreras en áreas de las ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas” (SEP, 2020, p, 215). Aunque las mujeres han logrado aumentar el acceso a la universidad, esto ha sido en determinadas áreas y carreras, manteniéndose los estereotipos de las actividades que pueden hacer o no hombres y mujeres, la paridad en la población escolar no ha logrado romper con los estereotipos ya mencionados.

De igual forma en “la estrategia prioritaria 2.1 del PSE 2019-2024” (SEP, 2020), se pretende “Garantizar que los planes y programas de estudio sean pertinentes a los desafíos del siglo XXI y permitan a las niñas, niños, adolescentes

y jóvenes adquirir las habilidades y conocimientos para su desarrollo integral” (SEP, 2020, p. 216). Aunque, no se especifica en los desafíos, la inclusión de la perspectiva de género en el diseño de los planes y programas es una estrategia apremiante.

En “la acción 2.1.2 del PSE 2019-2024” (SEP, 2020), señala la correlación de los planes de estudio con una perspectiva intercultural y perspectiva de género:

Adecuar los planes y programas de estudio para garantizar su pertinencia y relevancia, con especial atención a la diversidad étnica, cultural y lingüística del país, así como con perspectiva de género y considerando las necesidades de las personas con discapacidad. (SEP, 2020, pp. 126 y 127)

La adecuación de los planes y programas de estudio, conforme al contexto de cada comunidad escolar, permitirá cumplir con las necesidades de cada grupo, sin embargo, llevar esto a las aulas, resulta complejo, ya que no todos los directivos, ni docentes en los diferentes centros de trabajo, cuentan con la preparación, o el interés en algunos casos, para reformar programas. Es aquí donde nuestra propuesta de investigación cobra relevancia.

El interés de los diferentes organismos e instituciones internacionales, como las demandas del movimiento feminista a lo largo de todo el siglo XX, han tenido como resultado, que el estado mexicano, considere la implementación de la transversalización de la perspectiva de género en las políticas públicas, entendiendo esto, “como el proceso de valorar las implicaciones que tiene para las

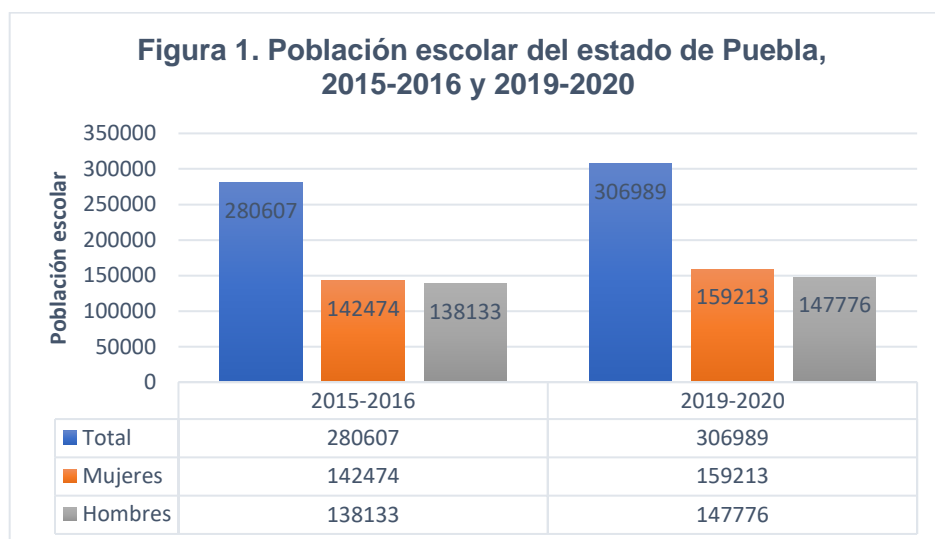
mujeres y para los hombres cualquier acción que se planifique, ya sea trate de legislación, políticas o programas, en todas las áreas y en todos los niveles”,(OIT, 2001,párr. 3). Este enfoque tiene como objetivo mejorar las condiciones de las mujeres, y garantizar su participación en la vida pública.

1.3 Contexto estatal e institucional

Este apartado tiene como objetivo analizar las políticas públicas en educativas en nivel media superior en Puebla sobre la perspectiva de género y educación, por lo que se plantea la siguiente pregunta de investigación ¿Cuáles son las políticas públicas en torno a la perspectiva de género en la educación media superior en Puebla?, y se inicia con una revisión de la inclusión de la perspectiva de género en los dos últimos Planes Estatales de Desarrollo, el 2011-2017 y el 2019-2024, posteriormente se analiza las consideraciones con respecto a esta temática en el “Programa Sectorial de Educación 2019-2024” ((SEP, 2019), y el “Programa de Igualdad de Género de la Secretaría de Educación de Puebla” Gobierno de Puebla, 2019), el cual incluye en sus documentos, el “Manual para el Mejoramiento de la Convivencia Escolar a partir de la Reflexión sobre la práctica Docente” (SEP, 2016), el “Manual de procedimientos para la atención de quejas por hostigamiento, acoso sexual, laboral y discriminación y Manual para el Mejoramiento de la Convivencia Escolar” (SEP, 2012) y el “Manual para el Mejoramiento de la Convivencia Escolar” (SEP, 2013). Así como la situación actual en torno a la población estudiantil en Puebla en nivel medio superior, por medio de los censos de INEGI, el 2019 y 2020.

1.3.1 El Estado de Puebla

Puebla cuenta con una población de 3,068,889 estudiantes en educación media superior, de las cuales 159,213 son mujeres, y 147,776 son hombres de acuerdo con el censo de población, 2019. Registrándose un incremento en comparación con el censo de 2015, donde Puebla contó con un total de estudiantes en media superior de 280,607, que segregado por sexo representaron 142,474 mujeres y 138,133 hombres (figura 1).



Nota 1. Fuente: elaboración propia con base en datos recuperados de las estadísticas de INEGI de 2015 y 2019. Recuperado en <https://www.inegi.org.mx/>

Las políticas educativas desarrolladas en el Estado de Puebla, en los últimos ocho años derivan del “Plan Estatal de Desarrollo, del gobierno de Rafael Moreno Valle 2011-2017, integrado, por cuatro ejes” (Gobierno del Estado de Puebla, 2011, p. 13). El eje 1 pretende convertir los retos que enfrenta el Estado de Puebla en

oportunidades de progreso y desarrollo para todos. El eje 2, Igualdad de Oportunidades para todos, señala que se ejercerá con base en una serie de valores, como la igualdad, que se dirige a: “Propiciar las condiciones que generen un entorno de igualdad de derechos entre mujeres, hombres, niñas, niños, pueblos de todas las etnias y orígenes, grupos en situación de vulnerabilidad; y trabajar para erradicar cualquier práctica discriminatoria en el estado” (Gobierno del estado de Puebla, 2011, p.10).

Y finalmente en el eje 4. Disminución de las Desigualdades, da prioridad a la reducción de brechas de desigualdad social, en donde se “generen condiciones de bienestar que ayuden a satisfacer las necesidades básicas de la población y mejorar su calidad de vida; así como cerrar las brechas entre las regiones” (Gobierno del estado de Puebla, 2011, p. 39). De forma general, el plan atiende las desigualdades prevalecientes en la sociedad poblana y no atiende la forma particular las desigualdades de género en el sector educativo, en virtud de que el Instituto Poblano de las Mujeres y la Secretaría de la Educación Pública fueron las dos dependencias responsables de conducir estas estrategias gubernamentales.

El “Plan Estatal de Desarrollo 2019-2024, de Miguel Barbosa Huerta” (Gobierno del Estado de Puebla, 2019), igual está conformado por cuatro ejes, en el último se hace referencia a la disminución de las desigualdades, además retoma la Agenda de Desarrollo Sostenible 2030. De manera especial el tema de la equidad e igualdad de género se incluye en el apartado Estrategia Transversal “Igualdad Sustantiva Incorporar la perspectiva de género y respeto a los derechos humanos en los procesos institucionales para el acceso y procuración de la justicia de la

población” (Gobierno del Estado de Puebla, 2019, p. 46). Los resultados de esta política en la educación se podrán evaluar al término del sexenio.

Como se puede observar en las dos últimas administraciones en Puebla se han considerado en las estrategias de desarrollo, a la igualdad como una prioridad en el gobierno, sin embargo, no han sido puntuales en definir y diseñar estrategias que atiendan o consideren las diversas desigualdades que enfrenta la sociedad poblana, dentro de éstas, podemos encontrar desigualdad económica, de género, educativa, y étnica. Aunque en la administración de Barbosa, ya se considera la transversalización de la perspectiva de género en los procesos instituciones, es oportuno cuestionarse, si el personal en las diferentes instituciones tiene la capacitación para incluir dicha estrategia.

Con respecto al “*Programa Sectorial de Educación en Puebla 2019-2024*” (SEP, 2019), se vincula con los objetivos propuestos por la Agenda 2030, por lo que se considera al objetivo cinco en la estrategia Transversal de Igualdad Sustantiva, que tiene como objetivo impulsar una educación inclusiva y con perspectiva de género, por lo cual se plantean las siguientes líneas de acción:

1. Promover la participación de expertos para generar propuestas de enseñanza en la población vulnerable
2. Impulsar mecanismos que atiendan las necesidades educativas de las mujeres y grupos en situación de vulnerabilidad
3. Generar esquemas enfocados al desarrollo de la juventud del estado, para satisfacer sus derechos sociales y culturales.

4. Desarrollar estrategias que contribuyan a la seguridad y no discriminación de las mujeres, con énfasis en los 50 municipios declarados con alerta de género en el estado (SEP, 2019, p. 40)

Así también, el “*Programa de Igualdad de Género de la Secretaría de Educación de Puebla*” (Gobierno de Puebla, 2013), incluye en sus documentos, el “Manual de procedimientos para la atención de quejas por hostigamiento, acoso sexual, laboral y discriminación” (Gobierno de Puebla 2013), que tiene como objetivo:

Proteger la integridad de las personas que desempeñen un empleo, cargo o comisión y/o presenten algún servicio en las Dependencias y Entidades de la administración pública estatal, a través de un mecanismo claro y preciso al alcance de las y los servidores públicos para la atención de quejas que puedan constituir hostigamiento, acoso sexual, laboral y discriminación (Gobierno de Puebla, 2013, p.4)

En el documento se especifican las leyes, así como la tipificación de las quejas mencionadas, y el procedimiento puntual que se debe seguir ante la presentación de una queja. El *Manual para el Mejoramiento de la Convivencia Escolar*, aunque está enfocado en ayudar al fomento de una mejor convivencia en las aulas, no se menciona de manera puntual la desigualdad de género.

Tanto el programa como el manual tienen como fin fomentar la igualdad de género, es necesario que la Secretaría de Educación Pública, fortalezca dicho programa con la introducción del enfoque de género en los planes y programas de

estudio, en las prácticas docentes, con campañas en favor de concientización y erradicar la desigualdad de género en los centros educativos, que no se quede solamente en manuales sobre cómo actuar ante una queja de desigualdad de género, es necesario diseñar estrategias para la prevención.

1.3.2 La Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

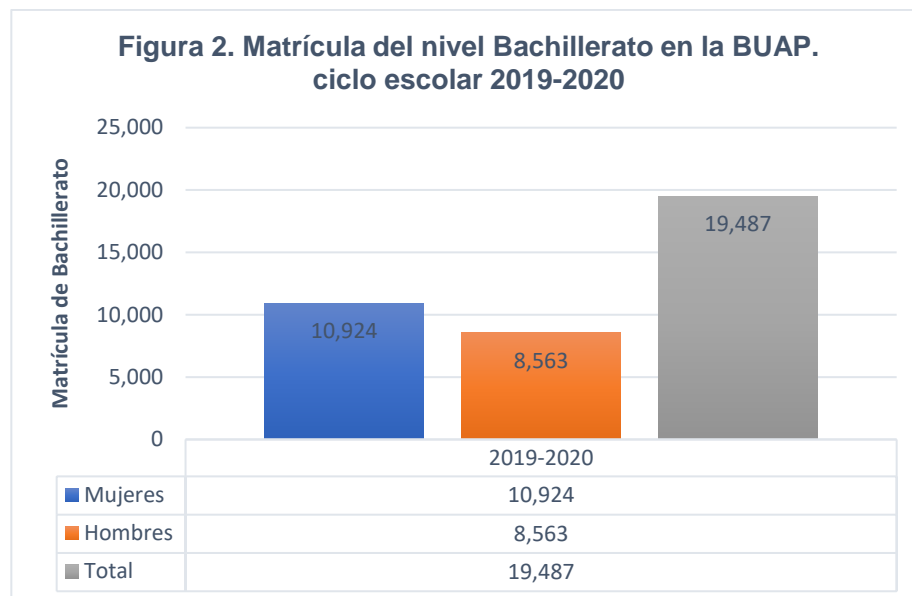
Para conocer los avances en materia de igualdad, aplicado al diseño curricular y formación docente en el nivel medio superior de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla fue de suma importancia la revisión de los resultados del “Observatorio Nacional para la Igualdad de Género en las Instituciones de Educación Media Superior (ONIGIES)” (CIEG, 2018), el “Protocolo para la Prevención y Atención de la Discriminación y Violencia de Género en la BUAP” (BUAP, 2019), así como, “Estatuto Orgánico de la Universidad” (BUAP, SF), el “Reglamento de ingreso, permanencia y promoción del personal académico de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla” (Vicerrectoría de Docencia, 2014). La “Gaceta Universitaria”, el “Contrato Colectivo de Trabajo de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla” (BUAP, 2017) y de la “Asociación de Personal Académico de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla 2017 – 2019” (BUAP, 2021); así como el Anuario Estadístico 2018-2019 y 2019-2020, sobre la matrícula escolar del nivel bachillerato.

El modelo Universitario Minerva (MUM) 2009 impulso un plan de estudios del bachillerato, el cual fue reformado en el 2016, con el fin de innovar y modernizar la educación universitaria, para así armonizarse con las políticas nacionales e internacionales impulsadas por los organismos internacionales como la UNESCO,

OCDE, y el Banco Mundial. La evaluación de la OCDE en 1995 cuestionó los resultados de los contenidos educativos en los planes de estudio, al señalar que:

El análisis sobre la situación actual de la escolaridad promedio es de siete años, poca preparación para la vida pública, la educación formal es enciclopédica, los trabajos prácticos están orientados a ser ilustraciones de la teoría, en licenciatura la mitad de los egresados no se titulan, mayor parte de los programas de posgrado son presionantes y no de formación para la docencia y la investigación, y poca continuidad de las políticas públicas (MUM, 2014, pp. 21-22)

Con el fin de homologar el plan de estudios con el bachillerato nacional se realizó la reforma del Modelo Universitario, el cual está diseñado por competencias con un enfoque teórico metodológico en el constructivismo sociocultural (BUAP, 2014, p. 78). La Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, cuenta con 23 preparatorias en todo el estado, y una matrícula de 19,487 alumnos inscritos en el ciclo escolar 2019-2019, de los cuales 8,563 son hombres y 10,295 son mujeres (véase figura 2) (BUAP, 2019, p. 52). Concentrando un gran número de población escolar en el estado de Puebla.



Nota. Fuente: elaboración propia con información obtenida con el anuario estadístico 2019-2020. Recuperado de https://repositorio.buap.mx/rplaneacion/public/inf_public/2020/0/Anuario_Estad%C3%ADstico_2019-2020_Anexo_COVID_pdf.pdf

1.3.3 La perspectiva de género en la BUAP

Las múltiples preocupaciones por luchar en contra de la desigualdad de género en las instituciones educativas en sus diferentes niveles y las numerosas recomendaciones de los organismos internacionales por incluir estrategias que permitan prevenir y erradicar las desigualdades existentes en la sociedad con respecto a los géneros, han dado pauta a que se desarrollen actividades como la que se realizó en “2018 el Observatorio Nacional para la Igualdad de Género en las Instituciones de Educación Superior” (CIEG, 2018), el cual efectuó la medición de la igualdad de género en diferentes universidades del país.

La propuesta nace por la necesidad de construir “espacios de conocimiento libres de sexismo, segregación, discriminación y cualquier otra forma de desigualdad basada en la condición de género de las personas que integran las

comunidades académicas en México” (Buquet y Hernández, 2018, p. 1.) Su intención es conocer las condiciones institucionales de igualdad en las Universidades, para así proponer políticas institucionales en pro de mejorar las condiciones de igualdad de género en los centros educativos.

Para realizar el diagnóstico y propuesta de las diferentes instituciones, se empleó la siguiente metodología:

Recolectar y dar a conocer información estadística comparable y actualizable sobre la distribución de hombres y mujeres en las poblaciones estudiantil, académica y administrativa, así como las acciones emprendidas por las IES para disminuir las desigualdades de género al interior de sus comunidades (ONIGIES, 2018, p. 1.)

La información fue recolectada y dividida en siete ejes para su análisis. Una de las universidades evaluada fue la BUAP, la cual obtuvo un resultado general como institución de 1.3 en “una escala de 0 al 5, donde 0 significa un avance nulo y 5 un avance consolidado” (ONIGIES, 2018, p. 6). A continuación, se anexa el valor obtenido en cada eje.

Figura 3. Ejes y valor obtenido por la BUAP, ONIGIES, 2018

EJE	VALOR
Legislación	1.7
Corresponsabilidad	0.0
Estadística	1.0
Lenguaje	3.3
Sensibilización	2.1
Estudios de género	1.0
No violencia	0.1

Nota. Fuente: Elaboración propia con información obtenida del “Informe de Resultados del Observatorio Nacional para la Igualdad de Género en 2018” (ONIGIES, 2018).

La BUAP reflejó mayor avance en el correspondiente a lenguaje con 3.3, lo que refleja el fortalecimiento de un lenguaje inclusivo en la institución, sin embargo, el resultado no puede ser más alto debido a que la universidad no ha institucionalizado un documento oficial “para el uso de un lenguaje incluyente y no sexista” (ONIGIES, 2018, p. 20). Por otro lado, donde se observa mayor rezago son en los ejes corresponsabilidad con 0.0 y no violencia con 0.1, en el primero porque se presenta un avance nulo con respecto a fomentar la corresponsabilidad en las tareas domésticas, el segundo debido a que la “erradicación de la violencia de género a través de mecanismos de institucionales se encuentra en nivel de avance prácticamente nulo” (ONIGIES, 2018, p. 26) esto como consecuencia de la ausencia de un instrumento que especifique el protocolo a seguir en casos de violencia de género, ni medidas para prevenirla.

Con respecto a la información obtenida de la universidad, se observó una distribución desigual por géneros en áreas de conocimiento, así como del personal administrativo menor presencia femenina con un 45 por ciento en la categoría denominada funcionario y mayor en la de personal de confianza con 55 por ciento (Buquet y Hernández, 2018). La situación es similar con respecto al personal académico, “las mujeres tienen menor representatividad en este ámbito con respecto a los hombres, de igual forma es menor el porcentaje de docentes mujeres de tiempo completo y con más alto nivel académico” (Buquet y Hernández, 2018, p. 30). Aunque de manera general las cifras arrojaron la paridad de género en la comunidad estudiantil y la planta docente, siguen siendo en su mayoría hombres quienes aún ocupan cargos directivos, como se refleja en las cifras proporcionadas en la gráfica correspondiente a autoridades, donde en la categoría de “Máximo Cuerpo Colegiado los hombres ocupan el 55.5 por ciento, en Direcciones Académicas a ellos les corresponde el 83.0 por ciento, y en Direcciones Administrativas ocupan el 71.8 por ciento” (Buquet y Hernández, 2018, p. 30.)

Posteriormente al análisis y diagnóstico de la institución, se emitieron una serie de recomendaciones que debe seguir la universidad para avanzar en la consideración de la perspectiva de género, proporcionó ocho mecanismos en favor de la igualdad de género, dentro de los cuales se encuentra:

Incluir el principio de igualdad de género en el máximo documento normativo, designar recursos específicos para programas enfocados en la igualdad de género, promover la corresponsabilidad en su población, implementar una encuesta periódicamente que mida las condiciones de

igualdad de género en la institución, publicar un documento oficial para el uso incluyente y no sexista del lenguaje entre otras recomendaciones (CIEG, 2018, p. 32)

De igual forma enlisto otros ocho requerimientos para que la igualdad se incorpore en todas las poblaciones, estructuras y funciones sustantivas de la institución, rescatando los puntos tres y cuatro:

3. Promover una planeación de actividades en todas las entidades académicas y dependencias administrativas que prevea el ejercicio de recursos específicos para diferentes programas a favor de la igualdad de género entre sus integrantes [y]

4. Ampliar la presencia la presencia de la perspectiva de género en todos sus planes de estudio, así como la creación de líneas y grupos de investigación con enfoque de género en todas las áreas de conocimiento (CIEG, 2018, p. 33)

Lo que lleva necesariamente a promover la inclusión de la perspectiva de género en las prácticas docentes en las diferentes asignaturas y carreras profesionales. En función de esto, algunos grupos preocupados por las problemáticas en torno al género que presenta la institución han abierto espacios para la reflexión, investigación, difusión, sobre esta temática, y otros más se han consolidado, como el caso Centro de Estudios de género (CEG), el cual “por acuerdo del Consejo de Unidad Académica de la Facultad de Filosofía y Letras, el CEG, se funda el 14 de

febrero de 1995” (BUAP, CEG, 2021, párr.1), mismo que tiene como objetivo promover actividades y proyectos así como investigación docente con enfoque de género.

De igual forma se han fortalecidos seminarios permanentes encaminados a realizar investigaciones sobre género, en la Facultad de Filosofía y Letras encontramos el seminario permanente de género y migraciones, mismo que inició en “2017 mediante un proyecto de cooperación universitaria” (BUAP, 2021, párr. 5), espacios que han permitido el dialogo y discusión en torno a diferentes problemáticas en torno al género. En el “Instituto de Física se organizó el Seminario de Formación de Habilidades Profesionales con Perspectiva de Género” (BUAP, 2019), que tiene como objeto “contribuir a una mayor participación de las mujeres en la ciencia, tecnología e innovación” (BUAP, 2019, párr. 1), esto con la finalidad de que las mujeres tengan mayor presencia en áreas de conocimiento ocupadas hasta el momento por hombres.

Del mismo modo, los y las docentes, a través de los Cuerpos Académicos ha promovido líneas de investigación, cuyo propósito es:

Los Cuerpos Académicos, Grupos de profesores de tiempo completo que en las universidades públicas, estatales y afines comparten una o varias Líneas de Generación y Aplicación Innovadora del Conocimiento (LGAC) (investigación o estudio) en temas disciplinares o multidisciplinares, así como un conjunto de objetivos y metas académicas en común”. (BUAP, 2021, párr.1)

Se han abordado temáticas, en torno a los estudios de género en la Facultad de Filosofía y Letras, la cual cuenta con dos cuerpos académicos dedicados dentro de sus áreas de investigación a esta temática, “el primero en consolidación, Estudios Filosóficos-Culturales, que aborda Filosofía social contemporánea: género, violencia y espacialidad, el segundo en consolidación, Historia de las prácticas políticas: Género e Identidad, que dentro de las temáticas que aborda es Género e historia” (BUAP, 2021, tabla 1).

Entre los Cuerpos Académicos que han realizado investigación, docencia y formación de recursos humanos se encuentra el BUAP CA 331 “Historia de las Prácticas Políticas: Género e identidad” que cuenta con la línea género e historia y prácticas políticas, que “desde el 2013 ha organizado el Seminario Permanente de Historia de las Mujeres y Género”, (Tirado y Rivera, 2022, p. 26), así como ha organizado el Coloquio de tesis, cuyas publicaciones han tenido una incidencia importante en la formación de estudiantes de licenciatura y posgrado.

En esta facultad se puede observar el interés de un sector reducido del profesorado por esta temática, esto ha permitido impulsar la investigación, docencia y divulgación de esta línea de trabajo.

1.3.4 Plan de estudios 06

En el nivel medio superior de la BUAP actualmente existen dos planes de estudio, el 06 y el 07, diseñado por competencias. La “Reforma Integral del Nivel Medio Superior (RIEMS)” (RIEMS, 2008 p. 11), está diseñado por el modelo educativo de

competencias, que incluyen las denominadas genéricas y disciplinares. En relación con el perfil de egreso el plan de estudios contempla que al egresar el alumnado:

[...] 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 la problemática presente en los ámbitos social, económico, político, ético, estético y ecológico, que los prepara para su desarrollo en la vida diaria y el ejercicio de una ciudadanía con responsabilidad y también para ingreso al nivel superior; capaces de interactuar en equipo con una actitud fraterna, libre, justa, pacífica, tolerante y de respeto a la pluralidad. (BUAP, 2018, p. 15)

En el mapa curricular (imagen 1) el área de Ciencias Sociales se integra por seis materias: “Historia Universal Moderna (Primer año), Historia de la Sociedad Mexicana (Segundo año), Economía y Sociedad Mexicana (Tercer año), Introducción al Derecho y las Ciencias Políticas, Introducción a las Ciencias Económicas Administrativas e Introducción a las Ciencias Sociales” (BUAP, 2018, p.42).

Imagen 1. Mapa curricular de nivel Medio Superior, plan 06 de la BUAP

MAPA CURRICULAR 06 DEL BACHILLERATO UNIVERSITARIO									
TRONCO COMÚN									
	ÁREA DE HUMANIDADES		ÁREA DE LENGUAJE		ÁREA DE CIENCIAS NATURALES	ÁREA DE CIENCIAS MATEMÁTICAS		ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES	
1er año	Psicología y desarrollo humano (2 horas, 0 credit.)	Filosofía (4 horas, 0 credit.)	Cultura Física I (2 horas, 2 credit.)	Lenguaje extranjero I (4 horas, 0 credit.)	Lenguaje extranjero I (6 horas, 0 credit.)	Química (6 horas, 10 credit.)	Matemáticas I (4 horas, 0 credit.)	Informática I (2 horas, 2 credit.)	Historia Universal Moderna (8 horas, 0 credit.)
2º año	Comunicación verbal: Monocultural y Profesionales (3 horas, 0 credit.)	Arte (4 horas, 0 credit.)	Cultura Física II (2 horas, 2 credit.)	Lenguaje extranjero II (4 horas, 0 credit.)	Lenguaje extranjero II (6 horas, 10 credit.)	Biología (6 horas, 10 credit.)	Matemáticas II (4 horas, 0 credit.)	Informática II (2 horas, 2 credit.)	Historia de la Sociedad Mexicana (8 horas, 0 credit.)
			Cultura Física III (2 horas, 2 credit.)	Literatura (4 horas, 0 credit.)	Lenguaje extranjero III (6 horas, 10 credit.)	Física (6 horas, 10 credit.)	Química (4 horas, 0 credit.)	Informática III (2 horas, 2 credit.)	Geografía y Sociedad Mexicana (4 horas, 0 credit.)
PROPEDEÚTICO									
3er año	<ol style="list-style-type: none"> 1. Etnoantropología (2 horas, 4 credit.) 2. Psicología y competencias sociales (2 horas, 4 credit.) 3. Arte y diseño (2 horas, 4 credit.) 		Ciencias Naturales y de la Salud <ol style="list-style-type: none"> 1. Educación ambiental y para la salud (2 horas, 4 credit.) 2. Biología (2 horas, 4 credit.) 3. Temas selectos de Biología (2 horas, 4 credit.) 			Ingenierías <ol style="list-style-type: none"> 1. Física para ingenierías (2 horas, 4 credit.) 2. Química para ingenierías (2 horas, 4 credit.) 3. Temas selectos de Física (2 horas, 4 credit.) 		<ol style="list-style-type: none"> 1. Introducción al Derecho y las Ciencias Políticas (2 horas, 4 credit.) 2. Introducción a las Ciencias Económicas y Administrativas (2 horas, 4 credit.) 3. Introducción a las Ciencias Sociales (2 horas, 4 credit.) 	
Pensamiento Creativo y Espíritu Emprendedor (2horas, 4 credit.)									

Nota. Fuente: tabla tomada en Plan de estudios 06 de Nivel Medio superior, p.49. Recuperado de http://cmas.siu.buap.mx/portal_pprd/imagenes/forobachillerato/plan_de%20estudios_06.pdf

La materia de Historia de la Sociedad Mexicana consta de ocho créditos, con cuatro horas a la semana, se plantean tres “objetivos, comprender procesos históricos para ubicarse en el presente y contribuir a su formación como ciudadano, desarrollar un pensamiento histórico-crítico, y desarrollar una identidad nacional y un compromiso social” (BUAP, 2018, p.43).

El programa de la materia de Historia de la Sociedad Mexicana fue elaborado por la Academia de la misma materia, y está dividido por diez bloques temáticos que deben abordarse a lo largo del ciclo escolar, partiendo del poblamiento de América, finalizando con el crecimiento económico y estabilidad política de 1940 – 1970, (ver anexo 1. Programa de la asignatura Historia de la Sociedad Mexicana). En dicho programa se especifica que perfiles profesionales pueden impartir la materia, señalando solo Licenciatura en Historia y Licenciatura en Derecho, con grado académico mínimo de Licenciatura, con experiencia laboral de dos años y también se indican las competencias que debe contar el docente, entre las cuales se mencionan:

Organiza su información de manera contigua, domina sus saberes, planifica los procesos de enseñanza aprendizaje ajustándose al enfoque por competencias, lleva su práctica docente de manera afectiva, creativa e innovadora, evalúa el proceso de enseñanza aprendizaje de manera formativa, construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo (BUAP, Vicerrectoría de docencia, 2011, p.3)

Así también, se especifican las habilidades que debe contar el profesorado que imparte la asignatura, así como con las que adquiere el alumnado a su egreso:

[...] desarrollar una visión interdisciplinaria e integral, sensibilizándolo con la problemática presente en los ámbitos: social político, ético y económico.

Contribuir en la formación del estudiante para alcanzar el conocimiento y comprensión de sí mismo y como un ser histórico

Desarrollar en el estudiante capacidades de aprendizaje significativo, razonamiento y juicio crítico, tendientes a la formación de una visión comprensiva del mundo, para una participación social comprometida.

Fomentar valores y actitudes intelectual y socialmente tolerantes

Formación de actitudes de respeto y valoración del patrimonio histórico, cultural y artístico.

Análisis de las formas de vida, costumbres y valores, de las sociedades pasadas y presentes.

Fomentar el trabajo cooperativo y colaborativo como condición indispensable para la toma de decisiones que beneficien a la comunidad donde vive (BUAP, Vicerrectoría de docencia, 2011, p.3)

Estas competencias deben desarrollarse en las materias que conforman el área de Ciencias Sociales y están encaminadas, a formar individuos críticos, responsables con su entorno, y que valoren la diversidad que existe.

En cada uno de los bloques de aprendizaje se señala el contenido temático del bloque a trabajar, el tiempo a desarrollarse, la unidad de competencia, los saberes declarativos, procedimentales y actitudinales- valórales, así como las competencias genéricas, atributos, disciplinares y criterios de desempeño que se trabajarán en determinado bloque. De igual forma las estrategias de enseñanza y las de aprendizaje, los recursos didácticos, las evidencias o productos, las evaluaciones de cada bloque; diagnóstica, formativa, sumativa, los instrumentos y la retroalimentación y finalmente concluye con las referencias las cuales están divididas en tres, la básica, la complementaria y los recursos web.

Referente a la perspectiva de género en las prácticas docentes y en el currículum, sólo se aborda en el plan de estudios en el apartado competencias a desarrollar en la asignatura, competencia disciplinar básica número cuatro, la cual señala, “4. Valora las diferencias sociales, políticas económicas, étnicas, culturales y de género y desigualdades que inducen” (BUAP, Vicerrectoría de docencia, 2011, p.5). El objetivo es lograr que los estudiantes reconozcan las diferencias que existen

en la sociedad, y las desigualdades que estas producen, sin embargo, sabemos que no todos los docentes cubren éste.

Como se puede corroborar en los contenidos oficiales que plantea el “Programa de Historia de la Sociedad Mexicana” (BUAP, Vicerrectoría de docencia, 2011), pese a que fue elaborado con base en el “análisis y acuerdos de la Academia General de Historia de la Sociedad Mexicana y avalado en el marco del 1er. Foro de Academias del Bachillerato Universitario” (BUAP, Vicerrectoría de docencia, 2011, p. 1). No se consideró la perspectiva de género en su diseño, el cual gira en torno a una historia androcéntrica con contenidos temáticos donde el eje central es la figura masculina, esto se puede observar en la bibliografía básica recomendada, como en Historia I. Guía para el alumno, en la cual no incluyen lecturas o líneas que aborden otros actores sociales, como las mujeres o los infantes, de igual forma el programa presenta ausencia de un lenguaje inclusivo, así como también la bibliografía complementaria recomendada es de autores masculinos en su totalidad, no se incluye ningún trabajo de consulta de alguna mujer.

1.3.5 La Preparatoria “2 de octubre de 1968”

La Preparatoria “2 de octubre de 1968” (BUAP), tuvo sus orígenes en la secundaria “José Mora” para brindar un espacio educativo para las familias humildes de las Colonias del Sur de Puebla, Mayorazgo y Concepción Guadalupe.

Al respecto de este antecedente la profesora Emelia Tirado, con el apoyo del candidato a Diputado Federal, Deonato Bravo Izquierdo, hizo la gestión para la nueva escuela, y con el recurso económico del “Sindicato de Trabajadores de la

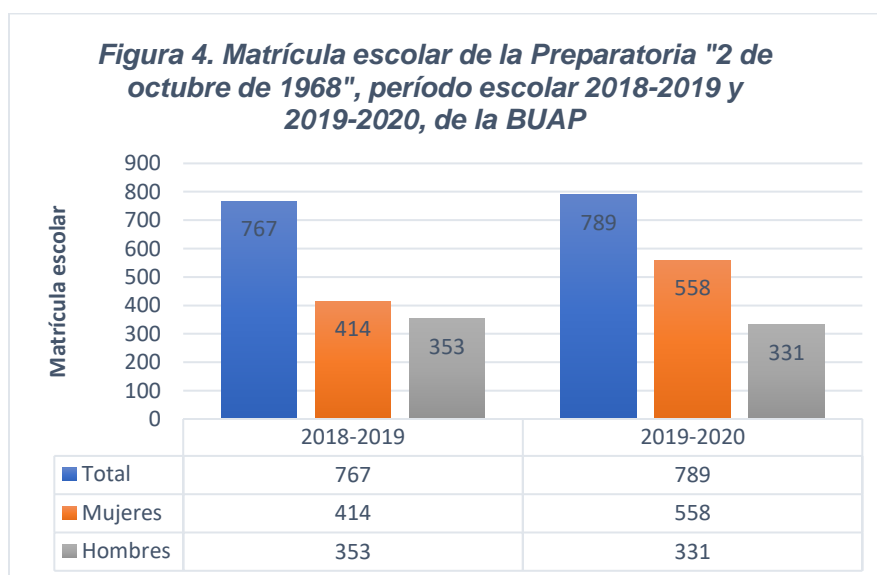
Industria Textil y Similares de la R.M (STITSRM)” (Vallejo, 2002, p. 5). Sin embargo, para hacer el trámite de federalización, y contar con un edificio propio, se buscó la donación de un terreno, el cual “fue cedido por el Dr. Roberto Real Encinas. La SEP por su parte, pondría el recurso para hacer el edificio, y los padres de familia debían contribuir el 30% de este dinero” (Vallejo, 2002, p. 5). Sin embargo, esto no fue posible “debido a la falta de recursos económicos de las familias vecinas” (Vallejo, 2002, p. 5), por lo que se canceló la construcción.

En “1977 los ejidatarios de Concepción Guadalupe cedieron un terreno para la construcción de la secundaria, así los alumnos se trasladaron a dicho lugar sin importar que para llegar debían cruzar un puente colgante” (Vallejo, 2002, p. 12). Así en 1981, ante la federalización de la Institución la SEP, no considera a los maestros que trabajaban en ese entonces y asigna nuevos profesores, quienes no les gusta la ubicación del lugar, por esta razón, la escuela se traslada. Ante esta situación los padres de familia y el director anterior, Oscar Tirado, deciden ofrecer el terreno a la UAP, para que allí se pasara la preparatoria, conocida entonces como “Prepa Nueva”, que no contaba con un inmueble propio, ubicándose en ese entonces donde actualmente es el edificio de la Facultad de Contaduría Pública. Ante los problemas con el dueño de la propiedad por la renta “el 30 de junio de 1982 el Consejo Universitario por mayoría de votos, aprobó el nombre de “2 de octubre de 1968” (Rosales, 2002, p. 5).

El crecimiento y “progreso” de la ciudad han ubicado a la preparatoria “2 de octubre de 1968”, en el límite entre el desarrollo comercial Angelópolis y la comunidad Concepción Guadalupe. “No será raro que pronto cambie el perfil de los alumnos y a esta escuela acudan los hijos de las clases acomodadas de otras

colonias circunvecinas de alto nivel económico” (Vallejo, 2002, p. 2). Por lo que, es necesario mantener el objetivo inicial de la construcción de esta institución para formar y educar a los hijos de las familias populares de la zona.

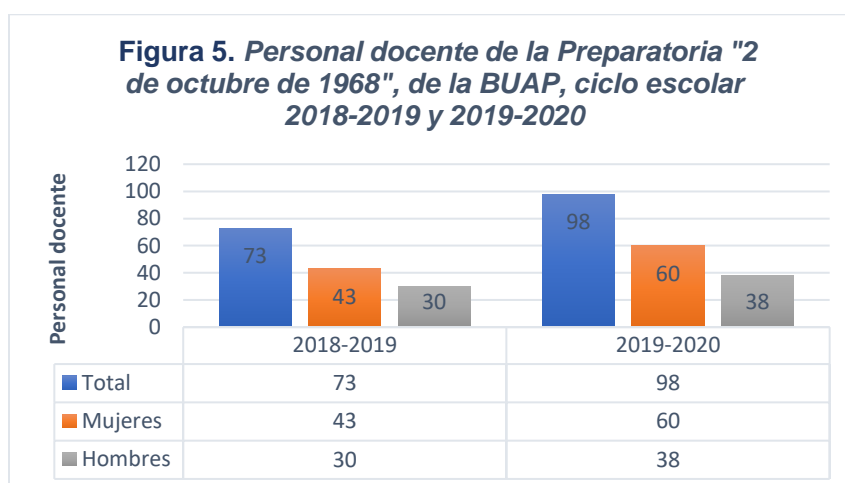
En el ciclo escolar 2018-2019 (figura 4), la preparatoria tuvo una población de “767 estudiantes, de los cuales 414 son mujeres y 353 son hombres” (BUAP, 2019, p.33). Mientras que el ciclo escolar 2019-2020, “se registró una matrícula de 789 estudiantes, de los cuales 458 son mujeres y 331 hombres” (BUAP, 2020, p. 37). Es decir, se registró un incremento de 22 estudiantes, con respecto al ciclo escolar anterior, colocándola en la segunda preparatoria de la institución con mayor población.



Nota. Fuente: elaboración propia con base en datos recuperados del Anuario estadístico 2018 y 2019, la BUAP. Recuperado de <https://planeacion.buap.mx/?q=menu/anuarios-estad%C3%ADsticos>

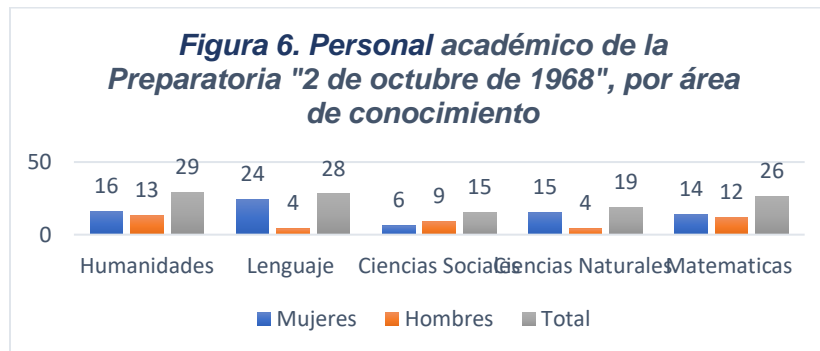
En la figura anterior se puede observar en los dos últimos dos ciclos escolares, el ingreso de las mujeres es ligeramente mayor al de los hombres.

La planta docente (figura 5) está integrada por un total de “98 docentes, de los cuales 60 son mujeres y 38 hombres” (BUAP, 2019-2020, pp. 200-201), aumentando con 25 docentes a diferencia del ciclo escolar 2018-2019. La preparatoria actualmente se encuentra en el II Nivel, de acuerdo con el “padrón de buena calidad del sistema de educación media superior (PN-SINEMS)” (BUAP, 2019-2020, p.205).



Nota. Fuente: elaboración propia con base en datos recuperados del Anuario estadístico 2018 y 2019, de la BUAP. Recuperado de <https://planeacion.buap.mx/?q=menu/anuarios-estad%C3%ADsticos>

La planta docente (figura 6) de la preparatoria está integrada mayoritariamente por mujeres. Los cargos administrativos los ocupan los hombres, además, por área del conocimiento, el área de lenguaje y humanidades es predominantemente femenina, mientras que el área de matemáticas predomina el sexo masculino.



Nota. Fuente: elaboración propia con información obtenida del blog oficial de la “preparatoria 2 de octubre de 1968”. Recuperado de

<http://prepa2deoctubrebuap.blogspot.com/search?q=tercer+semestre>

La Academia de Historia de la Sociedad Mexicana (figura 7) está integrada por siete docentes, tres hombres y cuatro mujeres.



Nota. Fuente: elaboración propia con información obtenida del blog oficial de la preparatoria “2 de octubre de 1968”. Recuperado de

<http://prepa2deoctubrebuap.blogspot.com/search?q=tercer+semestre>

De acuerdo con esta información, podemos observar que la materia de Historia de la Sociedad Mexicana, en su mayoría está integrada por mujeres; por lo tanto, es un área feminizada.

1.4 Marco Normativo Nacional e Institucional de la educación igualitaria

En nuestro país la “Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos” (Cámara de Diputados, 2020), vigente, considera la igualdad en los artículos 1° y 4°, en el primero se prohíbe la discriminación, el cual señala que:

Queda prohibida toda discriminación motivada por origen étnico o nacional, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias sexuales, el estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas (Cámara de Diputados, 2020, pp. 1-2)

En el artículo 4°, se enuncia el tema de la igualdad entre hombre y mujeres, el cual señala que “la mujer y el hombre son iguales ante la ley. Está protegerá la organización y el desarrollo familiar” (Cámara de Diputados Del H. Congreso de la Unión, 2020, p.9). Se reconocen los derechos a la alimentación, salud, educación, vivienda digna, identidad, a ser registrado y a la cultura.

En 2006 México, ante la presión internacional y del movimiento feminista, aprobó la “Ley General para la Igualdad entre Hombre y Mujeres” (Cámara de Diputados Del H. Congreso de la Unión, 2016), cuyo objetivo es:

Regular y garantizar la igualdad de oportunidades y de trato entre mujeres y hombres, proponer los lineamientos y mecanismos institucionales que orienten a la Nación hacia el cumplimiento de la igualdad sustantiva en los ámbitos público y privado, promoviendo el empoderamiento de las mujeres y la lucha contra toda discriminación basada en el sexo (Cámara de Diputados Del H. Congreso de la Unión, 2016, p.1).

Esta ley reconoce puntualmente las diferencias entre los sexos y define todo lo referente a la discriminación contra la mujer, igualdad sustantiva, perspectiva de género, transversalización; así también, presenta las disposiciones generales que emitirá el Estado para que los diferentes organismos, dependencias y gobiernos estatales, y municipales incorporen las medidas y los principios para promover la igualdad entre hombres y mujeres, y las políticas públicas en materia de igualdad.

El tema sobre igualdad se incluye en el capítulo III, donde se estipula “incorporar en los presupuestos de egresos de la entidad federativa y del Distrito federal, la asignación de recursos para el cumplimiento de política local en materia de igualdad” (Cámara de Diputados Del H. Congreso de la Unión, 2016, p. 4). Así como se incorporó la transversalización y la perspectiva de género, además, se promueva la participación y representación política de las mujeres, la igualdad de

acceso de los servicios sociales entre los sexos, romper con los estereotipos de género, eliminar la violencia contra las mujeres, así como, asegurar la responsabilidad en el trabajo, la vida personal y familiar de ambos sexos (Cámara de Diputados Del H. Congreso de la Unión, 2016).

La “Ley General de Educación” (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2019), en el título III, De la equidad y la excelencia educativa, señala la obligación del Estado “prestar servicios educativos con equidad y excelencia” (Cámara de Diputados Del H. Congreso de la Unión, 2019, p.4). Por una parte, por la otra, la educación equitativa se estipula en el Artículo 9, apartado que obliga al Estado a “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” (Cámara de Diputados Del H. Congreso de la Unión, 2019, p.4).

Así también, en el artículo 30, apartado IX, se considera que “El fomento de la igualdad de género para la construcción de una sociedad justa e igualitaria” (Cámara de Diputados Del H. Congreso de la Unión, 2019, p.13). Por lo anterior, los diferentes planes y programas de estudio deben incluir la perspectiva de género.

1.4.1 El marco normativo de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

La *Ley orgánica de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla* (Consejo Universitario, s.f.), indica las obligaciones de las diferentes autoridades universitarias, entre éstas la función docente. En el capítulo segundo, “los

trabajadores académicos, se especifica las labores docentes de forma general” (Consejo Universitario, s.f. p.57). Por su parte, el *Reglamento de Ingreso, Permanencia y Promoción del Personal Académico de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla* (Vicerrectoría de Docencia, 2014), señala de forma puntual, los procedimientos normativos para ingreso y transformación del escalafón laboral del profesorado. Esta normativa universitaria adolece de una armonización con las políticas de igualdad en el terreno laboral y educativo.

Por otra parte, en el *Contrato Colectivo de Trabajo de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y la Asociación de Personal Académico 2017 – 2019* de la BUAP (ASPABUAP)” (BUAP, 2017), identificamos que el único apartado que hace referencia al tema de igualdad es el capítulo III el “personal académico no será afectado en sus derechos laborales por su raza, nacionalidad, edad, sexo, estado civil, sus ideas, militancia política o creencia religiosa” (BUAP, 2017, p. 6). Al revisar los documentos anteriores, solo el último considera el tema de la inclusión.

Ante el aumento de la violencia de género en la institución, y con el fin de incorporar las políticas de igualdad de género, el PDI 2013-2017, en el rubro IX. Subprograma 9.4 estuvo dedicado a la política de igualdad sustantiva, en tanto que, en el PDI 2017-2021, solo se enuncia la política de inclusión.

En comparación con los dos anteriores PDI, en el actual PDI 2021- 2025, entre los objetivos se incorporó la inclusión. En el eje 1. Gobernanza y Gestión, incluyentes con Trato Humano, donde se menciona lo siguiente

Promover un proyecto de universidad que considere la inclusión de grupos vulnerables, identificando las necesidades específicas y

proyectando la integración de mujeres, personas con discapacidad, LGBTTTIQ+, universitarios senectos, y de los universitarios provenientes de pueblos originarios, entre otros (BUAP, 2022, p.26)

De la misma forma se considera el género como otro de los objetivos de este mismo eje, con el fin de:

Formar recursos humanos de alto nivel, vinculados y comprometidos con la resolución de problemáticas actuales, globales y de su entorno, capacitados para atender los retos de la sociedad del conocimiento, mediante un sistema institucional flexible, diversificado y multimodal, sujeto a criterios de calidad con equidad de género (BUAP, 2022, p.71)

En este mismo sentido en el eje 4 se menciona, “Promover una cultura de la inclusión con perspectiva de género en la comunidad estudiantil, docente y de gestoría del posgrado” (BUAP, 2021, p.72), planteándose como meta diversas acciones que le permitan alcanzar el objetivo ya mencionado, entre las cuales se encuentran, campañas de sensibilización, talleres y cursos permanentes al personal en general del posgrado sobre la inclusión de la perspectiva de género.

De tal forma que, para dar seguimiento a la transversalización de la perspectiva de género en el máximo órgano de gobierno de la BUAP, en el 2017, el Consejo Universitario creó la Comisión Especial de Equidad. Y dos años después, previa convocatoria, discusión y foros presentó al máximo órgano de gobierno el

Protocolo de Violencia de Género y Discriminación de la BUAP, para su aprobación. Este documento tipifica los diferentes tipos de violencia, las instancias y autoridades competentes en la prevención, y atención de esta (BUAP, 2019); e incluye un apartado de recomendaciones a las diferentes Unidades Académicas para atender la violencia de género. Aunque las anteriores metas se plantearon solo para el nivel de posgrado, esto puede servir como referente para que posteriormente sea una realidad en el nivel medio superior y el resto de los niveles educativos de la universidad.

1.5 Educación, género y COVID 19

La pandemia de COVID 19, a nivel internacional y nacional ha profundizado las inequidades y desigualdades que viven los diferentes sectores sociales, entre éstas, la desigualdad de género en el espacio educativo. Con el confinamiento tras la pandemia se han acelerado las desigualdades y los reportes de violencia de género en los hogares, así como las desigualdades ocasionadas tras la modalidad de educación a distancia, como lo menciona Zalbagoitia en la “pandemia se ha insistido en cómo las desigualdades en extremo visibilizadas parten del hecho de que no todo el estudiantado tiene acceso no ya a Internet, sino a un dispositivo para conectarse a las clases online o a los salones virtuales” (Zalbagoitia, 2020, p.25), con el heterogéneo acceso a la educación digital, por la carencia de equipos de cómputo o dispositivos digitales, así como a la escasa cobertura a internet en algunas zonas del país.

Sumado a la brecha digital educativa que enfrenta la sociedad en general, las mujeres, han tenido que enfrentar otras problemáticas tras la pandemia, “en el confinamiento ellas han venido desempeñando triples y cuádruples jornadas (trabajar, limpiar, cuidar, educar). Ésta es la consabida brecha de género” (Zalbagoitia, 2020, p.29), tanto las docentes como las estudiantes han tenido un aumento de trabajo, asumiendo las responsabilidades domésticas históricamente pensadas como sus deberes, así como el cuidado de los menores, como de los hermanos y hermanas menores, ocasionando esto obstáculos en su desempeño laboral y cómo estudiantes.

Atendiendo a lo anterior, los organismos como la UNESCO y el IESALC han emitido un conjunto de principios rectores para planear la salida de la crisis del covid-19 en la educación superior, donde consideran en el principio uno las desigualdades que se agudizaron tras la pandemia en el sector educativo, el cual señala:

Asegurar el derecho a la educación superior de todas las personas en un marco de igualdad de oportunidades y de no-discriminación es la primera prioridad y, por consiguiente, todas las decisiones políticas que afecten, directa o indirectamente, al sector de la educación superior deberían estar presididas por este derecho (Ordorika, 2020, p.5)

Pues, resulta necesario que las instituciones académicas, así como los y las docentes consideren las desigualdades enmarcadas tras la pandemia y sus efectos

en la enseñanza y el aprendizaje, y se atiendan en la planeación didáctica, así como incorpore la perspectiva de género.

Durante los meses del confinamiento, han surgido reflexiones desde el feminismo y la perspectiva de género, las cuales han evidenciado que, tras la pandemia, se han incrementado las desigualdades en el ámbito educativo. Zalbagoitia menciona que, tras la pandemia, se puede generar un cambio, la sociedad puede encontrar nuevas estructuras y dinámicas más igualitarias, “encuentra que en el virus está una lección democrática, pues la pandemia atacó primero al Occidente rico y es en Estados Unidos en donde, a la fecha, ha resultado más letal” (Zalbagoitia, 2020, p.27). Para autoras como Rita Segato, “las plagas son siempre pedagógicas; la enseñanza principal que nos impone esta pandemia es que nada es inamovible y todo puede alterarse, aunque para ello sea necesaria cierta voluntad política” (Segato, 2020, s/p).

Por lo tanto, todas aquellas estructuras impuestas por el sistema, los modos de producción pueden alterarse y modificarse, así como las dinámicas sociales pueden cambiar, también se puede lograr un cambio hacia la igualdad entre los géneros.

En la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla quedan retos pendientes y un arduo trabajo en la formación docente y en el diseño curricular desde un enfoque de género, así como realizar acciones a través, de programas para abatir las desigualdades de género en todos los niveles educativos, específicamente en las Academias de Historia del nivel medio superior.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

En el presente apartado se dedica el análisis de las siguientes categorías; currículo, diseño curricular, enfoques de enseñanza, estrategias didácticas, género y transversalización de la perspectiva de género que sustentan el marco teórico de la investigación. Conceptos fundamentales para comprender a que responde la ausencia de la perspectiva de género en los currículos del sistema educativo mexicano, así como en los planes y programas de estudio como es el de Historia de la sociedad mexicana.

De la misma forma es de suma importancia reflexionar en torno a cómo se ha definido el currículo y que corrientes existen en torno al diseño curricular, así como los elementos obligatorios que se deben tomar en cuenta para la realización de un diseño curricular y los enfoques de enseñanza, y a partir de éstos comprender la enseñanza desde una mirada del constructivismo y el enfoque por competencias. También resulta indispensable detenerse en las estrategias didácticas con la finalidad de comprender qué son, para que sirven y cuales existen y así de acuerdo con nuestro objetivo elegir la que más sea pertinente para los temas de igualdad de género en las aulas preparatorias.

Finalmente, la última categoría que se abordará en este apartado es la referente a la categoría género, que nos permitirá conceptualizar que es género y porque es útil en el ámbito educativo, así como realizar la revisión de investigaciones que han abordado esta temática, para concluir con la

conceptualización de elementos fundamentales que permiten complementar el enfoque de género como es sexismo, misoginia y androcentrismo.

2.1 El currículo

El currículo es un elemento fundamental en el proceso educativo, este guía nuestros pasos en la práctica docente, en este se contiene, todos los objetivos que se esperan lograr, así como aquellos contenidos que se deben abordar a lo largo de todo un nivel educativo, así como también, en este se puntualiza en el tipo de estudiante que se debe formar. De acuerdo con la UNESCO en (1996), el currículo es entendido como:

[...] un acuerdo político y social que refleja una visión común de la sociedad, teniendo en cuenta al mismo tiempo las necesidades y expectativas locales, nacionales y mundiales [...] encarna los objetivos y propósitos educativos de una sociedad (OIE, 2016, p.6)

Otra definición es la de Hilda Taba, que menciona que “el currículo debe incluir una declaración de finalidades y objetivos específicos, una selección y organización de contenido, ciertas normas de enseñanza y aprendizaje y programa de evaluación de los resultados” (Taba, 1976, p.10).

Como se puede observar, ambas conceptualizaciones coinciden en que el currículum es el elemento central que guía el proceso de enseñanza aprendizaje en una institución, pues este resguarda los fines de aprendizaje que se desean alcanzar, así como el contenido y actividades seleccionadas para alcanzar determinado objetivo, con la elección del mejor método de evaluación, todo esto de acuerdo con el análisis de las necesidades y contexto.

Las investigaciones en torno a este tema en nuestro país han girado en cinco vertientes, según Ángel Díaz Barriga, y son las siguientes: “conceptuación de la esfera de lo curricular, Desarrollo del currículo, Procesos y prácticas curriculares, Currículo y formación profesional, Evaluación curricular” (Díaz-Barriga, A, 2005, pp. 59-60).

Por otro lado, Fonseca y Gamboa, en *“Aspectos teóricos sobre el diseño curricular y sus particularidades en las ciencias”* (Fonseca, JJ y Gamboa, ME (2017), abordan los aspectos teóricos sobre el diseño y el campo curricular, que surgen a partir de la necesidad de satisfacer las nuevas demandas sociales. Así también presenta una revisión conceptual en torno a los puntos que deben incluir en el diseño y en el currículum. Por lo que en el siguiente apartado se dedicará a analizar qué es el diseño curricular, así como sus elementos

2.1.1 Diseño curricular

Para analizar un currículum es forzoso abordar el diseño curricular, por lo que en este apartado nos ocuparemos de ello. En “México los enfoques en torno al diseño curricular tienen su auge en la década de los años setenta a partir de los modelos de la tecnología educativa” (Vélez y Terán, 2009, p. 56), teniendo como objetivo proveer en los centros educativos guías para la elaboración de sus planes y programas de estudio. Para abordar esta temática es necesario iniciar con definir qué se entiende por diseño curricular para posteriormente hacer un recorrido sobre los diferentes modelos que se han propuesto.

Existen diferentes conceptualizaciones al respecto, Para Díaz- Barriga, el diseño curricular “es una respuesta no solo a los problemas de carácter educativo, sino también a los de carácter económico, político y social” (Díaz-Barriga, 1981, p.20). Por otra parte, para Tyler el diseño curricular responde a cuatro interrogantes, ¿qué fines desea alcanzar la escuela?, De todas las experiencias educativas que pueden brindarse ¿Cuáles ofrecen probabilidades de alcanzar esos fines?, ¿Cómo se pueden organizar de forma eficaz esos fines?, ¿Cómo podemos comprobar si se han alcanzado los objetivos propuestos? (Tyler, 1979, pp. 7-8.)

Otra conceptualización es la de Gimeno Sacristán, quien menciona que el diseño curricular:

Tiene que ver con el momento de prever el desarrollo o realización de la enseñanza para que las finalidades del primero se lleven a cabo, en coherencia con ciertas teorías, o principios pedagógicos, organizando los contenidos y la actividad en función de ciertas teorías de aprendizaje

humano, principios metodológicos, prever determinados medios, condiciones del ambiente de aprendizaje (Gimeno, 2007, p. 339)

Se puede decir entonces que, de acuerdo con las definiciones mencionadas, el diseño curricular es el plan previo al currículum, en el cual se toman las consideraciones sobre qué se quiere enseñar, cómo se va a enseñar, bajo que enfoque teórico se va a enseñar, que tipo y la organización de las actividades empleadas y finalmente qué y cómo se evaluará considerando que todo esto atienda a la diversidad de necesidades que tiene determinada población en un contexto específico.

Existen diversos modelos sobre el diseño curricular, Frida Díaz-Barriga rescata tres metodologías curriculares clásicas, las cuales son, la de Tyler, la de Johnson y la de Taba (Díaz, 1999.) Estas tres coinciden en una serie de elementos que se deben tomar en cuenta en torno al diseño curricular, las cuales son; “diagnóstico, análisis de la naturaleza del problema, diseño y evaluación de las posibilidades de acción e implementación y evaluación” (Díaz et al. 2012, p.22). De manera general coinciden en lo mencionado, aunque de forma individual cada metodología tiene sus particularidades.

Nos detendremos en la teoría de Hilda Taba, la cual de acuerdo con Díaz-Barriga “acentúa la necesidad de elaborar los programas escolares con base en una teoría curricular” (Díaz-Barriga, 1999, p. 26), y este debe considerar los diferentes contextos, así como los elementos culturales de la población a la que se llegará, pues resulta “indispensable investigar cuales son las demandas y los requisitos de la cultura y de la sociedad, tanto para lo presente como para lo futuro” (Taba, 1974,

p. 11). Esto con la finalidad de hacer un diagnóstico de la comunidad a la que va dirigido el currículum, esto arrojará “cuáles objetivos son alcanzables, en qué condiciones, y qué tipo de variantes y de flexibilidad en el contenido y en su organización son necesarios para lograr la eficacia óptima del aprendizaje” (Taba, 1974, p. 11). Por medio de este diagnóstico también se establecerán los límites y obstáculos a los que se podría enfrentar el currículum en su fase práctica. Por lo que la autora “hace hincapié en la importancia de la resolución de problemas” (Taba, 1974, p. 11), o asuntos que se deben generar a partir de los objetivos que una escuela o institución persiga, también menciona:

Las principales especialidades o materiales del currículo tienen que ser seleccionadas, lo mismo que los contenidos específicos que abarcan cada uno de ellos. Se impone una selección del tipo de experiencias de aprendizaje con las cuales complementar tanto la comprensión del contenido como los de los objetivos, (Taba, 1974, p. 8)

Cada asignatura contribuye en determinada área del conocimiento “de manera diferente al desarrollo mental, social y emocional” (Taba, 1974, p. 8), así como cada material seleccionado influirá en la formación del individuo que se plantea formar, resultando necesario que el currículum esté relacionado en todos sus aspectos.

La autora parte de la necesidad de ordenar y organizar cada uno de los elementos del diseño curricular, así como de las decisiones que se tomarán, proponiendo la siguiente estructura:

Diagnóstico de las necesidades, Formulación de objetivos, Selección del contenido, Organización del contenido, Selección de las actividades de aprendizaje, Organización de las actividades de aprendizaje, Determinación de lo que se va a evaluar y de las maneras y los medios para hacerlo (Taba, 1974, p. 12)

De acuerdo con la autora Hilda Taba, se debe partir del diagnóstico de la población, esto con la finalidad de conocer de donde se parte y establecer los objetivos claros y reales a los que se pueden alcanzar con determinada población. En segundo lugar, se encuentra la formulación de los objetivos, los cuales se derivan del diagnóstico, en “gran parte, ellos determinan, qué contenido es importante y como habrá de ordenárselo.” En tercer lugar, tenemos a la selección del contenido y cuarto lugar, es el momento donde se debe decidir qué, cuándo y cómo organizar los contenidos. (Taba, 1974, p. 12)

En el quinto y sexto lugar referentes a la distribución y elección de las actividades de aprendizaje, se debe seleccionar que conocimientos se deben incluir así cómo se debe tomar en cuenta “las continuidades y las secuencias del aprendizaje y los cambios que experimenta la capacidad de aprender” (Taba, 1974, p. 12). En este punto se debe decidir qué actividades serán propuestas primero y cuales después, y con qué finalidad, Finalmente, en séptimo lugar se encuentra determinar que se evaluará, cómo se hará la evaluación y los medios para realizarla, esto indispensable para corroborar los logros o desatinos alcanzados a lo largo de la implementación del currículum.

La propuesta de Taba retoma las premisas de su maestro Tyler, ratificando la importancia de establecer objetivos claros para elaborar un diseño curricular, incorporando la importancia de considerar la cultura como factor determinante.

2.2 Enfoques teóricos de enseñanza

2.2.1 El constructivismo

Existen diversos enfoques teóricos sobre el proceso de enseñanza aprendizaje, dentro de estos se encuentra el modelo constructivista, siendo uno de los más destacados y retomados actualmente, este enfoque presenta una explicación en torno a la forma en que se construye el conocimiento y se estructura en cada individuo y la importancia que tiene la cultura y el entorno en la construcción de dicho conocimiento.

Las investigaciones sobre el enfoque constructivista son variadas, sin embargo, se pueden clasificar en tres:

- a) un constructivismo cognitivo que hunde sus raíces en la psicología y la epistemología genética de Piaget
- b) un constructivismo de orientación socio-cultural (constructivismo social, socio-constructivismo o co-constructivismo) inspirado en las ideas y planteamientos vygotskyanos y
- c) un constructivismo vinculado al construccionismo social de Berger y Luckmann (2001) y a los enfoques posmodernos en psicología el

conocimiento en las prácticas discursivas (Edwards 1997; Potter, 1998)
(Serrano, 2011, párr. 3)

Aunque cada uno de estos enfoques tienen sus particularidades y su forma de concebir el constructivismo, coinciden en la idea que el conocimiento se va construyendo por el propio individuo, que es un proceso individual, y no son conocimientos innatos que surgen de la nada en la mente, ni una copia del conocimiento que existen en el exterior, su diferencia parte de “cuestiones epistemológicas esenciales como pueden ser el carácter más o menos externo de la construcción del conocimiento, el carácter social o solitario de dicha construcción, o el grado de disociación entre el sujeto y el mundo” (Serrano, 2011, párr. 4), como se puede observar las diferencias parten de cómo es la construcción del conocimiento, y giran en torno al impacto del exterior y lo social en dicho proceso.

Nos centraremos en el constructivismo socio cultural, el cual señala Serrano, el cual tiene su origen en los trabajos de Lev S. Vygostky, que postula que el conocimiento se adquiere, según la ley de doble información:

[...] primero a nivel intermental y posteriormente a nivel intrapsicológico, de esta manera el factor social juega un papel en la construcción del conocimiento, aunque este papel no es suficiente porque no refleja los mecanismos de internalización (Serrano, 2011, párr. 20)

En el nivel intermental el individuo es capaz de lograr con la guía de un compañero o un maestro, y pasa al nivel intrapsicológico donde el individuo tiene el desarrollo

cultural por medio de la interacción de su entorno, para posteriormente interiorizarlo.

Este proceso, según el autor presenta tres rasgos:

[...] la unidad de subjetividad- intersubjetividad, la mediación semiótica y construcción conjunta en el seno de relaciones intersubjetividad, la comparación de códigos compartido y la co-construcción con la aceptación de la asimetría pueden lograrse porque, por medio de actividades simbólicos, los seres humanos tratan su entorno significativo compartido (Serrano, 2011, párr. 20)

El individuo va construyendo el conocimiento nuevo que le llega, con el conocimiento previo que tiene, de igual forma, esto determinado por la interacción con su medio, el individuo le dará significado al conocimiento a partir de su cultura.

Por su parte, Vygotsky introduce el concepto de zona de desarrollo próximo [definida como]:

[...] la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (Vygostki, 1979, p. 133)

Entendido entonces la zona de desarrollo próximo como aquellas dificultades e incapacidades, así como funciones que el individuo no ha logrado alcanzar de

manera individual y solo por medio de la asesoría y acompañamiento de otra persona, ya sea un compañero o un profesor más competente, logrará con ayuda alcanzar a resolver determinado problema, que de forma individual no lo consiguió. Siendo el punto medio “entre el nivel real de desarrollo que es la capacidad que tiene un individuo para resolver un problema” (Vygostki, 1979, p. 133), de forma individual sin apoyo, al nivel de desarrollo potencial, siendo aquel al que puede llegar.

El proceso de enseñanza aprendizaje desde el enfoque constructivista, según Ortíz se define como:

una interacción dialéctica entre los conocimientos del docente y los del estudiante, que entran en discusión, oposición y diálogo, para llevar a una síntesis productiva y significativa: el aprendizaje [...] la forma en que se realice, aun cuando sea constructivista, están determinadas por un contexto específico que influye en ambos participantes: docente y estudiantes, debido a sus condiciones biológicas, psicológicas, sociales, económicas, culturales, incluso políticas e históricas (Ortiz, 2015, p.97)

La autora subraya que, el proceso de enseñanza aprendizaje estará influido por el contexto, tanto del docente como del estudiante cada uno estará cargado de símbolos y significados que determinaran su conocimiento, no siempre siendo conscientes de aquellas símbolos y elementos que se transmiten por medio de la educación académica.

La enseñanza en la historia han existido diferentes enfoques que conciben de forma diferente el proceso de enseñanza, sin embargo, desde “el enfoque constructivista la enseñanza se concibe como un proceso a través del cual se ayuda, se apoya y se dirige al estudiante en la construcción del conocimiento” (Garzón y Vivas, 1999, párr. 10-11.), por lo que es importante la figura del docente como conductor en el proceso de enseñanza para así lograr que cada estudiante construya su conocimiento a partir de su nivel cognitivo, el profesor “debe partir de la estructura conceptual de cada alumno, de las ideas y preconceptos que ya posee, porque es a partir de allí que el alumno va a proporcionar los primeros significados al tema que se va a enseñar” (Garzón y Vivas, 1999, párr. 11.).

Es fundamental que el docente parta de aquellos “conocimientos previos que tenga el alumno sobre el tema” (Garzón y Vivas, 1999, párr. 1), pues a partir de los conocimientos que el estudiante posea empezara a relacionar aquella información nueva que se le está presentando y así logrará el proceso de asimilación, para que posteriormente proporcione significado a esa nueva información y de esta manera construir nuevo conocimiento, a partir de:

Lo simple a lo complejo, el docente constructivista es mediador del cambio conceptual de sus alumnos, ya que, conocidas las ideas previas o preconceptos del estudiante, la tarea del docente consiste en plantear interrogantes o situaciones imposibles de resolver a partir de esas preconcepciones de manera de incitarlos a buscar, a construir otro concepto que le permita darle un significado más complejo, (Garzón y Vivas, 1999, párr. 12.)

Es importante centrar la atención en el alumnado como constructor de su propio conocimiento y el docente como ese medio entre el contenido y el estudiante, que le ayudará a guiar y a resolver inquietudes, sin embargo, el responsable y centro de la construcción de dicho conocimiento es el estudiante por sí mismo, con la interacción de su entorno. Con base en esto, Garzón y Vivas centran su atención en las habilidades que debe contar un docente constructivista, y mencionan que esta labor exige:

Conocer las ideas previas, el esquema conceptual de los alumnos, es muy importante el uso de la pregunta, pero no cualquiera que induce a respuesta correcta, sino aquellas preguntas que conducen a la reflexión sobre el entorno y estimulan la creación de modelos que permitan dar explicación a su mundo, (Garzón y Vivas, 1999, párr. 14.)

Como se menciona el y la docente debe generar las condiciones idóneas que les permitan a los estudiantes desarrollarse, esto por medio de cuestionamientos y de actividades. También resulta “muy importante crear un clima favorable a la libre expresión de los alumnos” (Garzón y Vivas, 1999, párr. 14.), los estudiantes presentaran un mejor desempeño si se sienten libres de opinar y participar en clase, sin miedo a ser criticados o evidenciados. “El docente constructivista confía en la capacidad de sus alumnos para encontrar respuestas a las preguntas y soluciones a los problemas” (Garzón y Vivas, 1999, párr. 15.), en este proceso de aprendizaje

el docente debe confiar en que sus estudiantes logran resolver determinada tarea o problema con la instrucción debida.

Con respecto a la metodología, Ortiz menciona que “es un elemento esencial en el proceso de formación, porque constituye la manera, la forma cómo se lleva a cabo la formación”, (Ortiz, 2015, p. 102) será a partir de la metodología que se indica como se transmitirá y se guiará el proceso de enseñanza aprendizaje en los estudiantes, desde el constructivismo se recomiendan cumplir con ciertas características para lograr este proceso, Ortiz propone “tomar en cuenta el contexto, considerar los aprendizajes previos, privilegiar la actividad, ser especialmente autoestructurantes, favorecer el dialogo desequilibrante, utilizar el taller y el laboratorio, privilegiar operaciones mentales de tipo inductivo” (Ortiz, 2015, pp. 102-103), podemos resumir las recomendaciones en considerar el contexto de cada estudiante así como sus conocimientos y diseñar la clase con base en ello y proponer actividades donde el estudiante sea el ente activo encargado de construir su propio aprendizaje.

2.2.2 Competencias

Entre los enfoques teóricos de la enseñanza se encuentra el denominado por competencias, el cual actualmente es empleado en diversos modelos educativos, y es el paradigma que rige la educación en México, así como en los planes y programas de estudio en los diferentes niveles escolares.

El término competencia tiene sus antecedentes en el ámbito empresarial “a principios de la década de los setenta en el ámbito de las empresas surge el término

de competencias para aquello que caracteriza a una persona capaz de realizar una tarea concreta de forma eficiente” (Zavala y Arnau, 2007, p. 19). Este fue utilizado para aquellas destrezas y habilidades con las que tendrían que contar las personas para desempeñarse en el campo laboral. Poco a poco este término se fue difundiendo hasta llegar al ámbito educativo, “inicialmente en los estudios de formación profesional, para a continuación extenderse de forma generalizada en el resto de las etapas y niveles educativos” (Zavala y Arnau, 2007, p. 19). Convirtiéndose en un enfoque muy aceptado en el ámbito educativo.

Autores como Zavala y Arnau señalan que, las competencias en el plano educativo “es la capacidad o habilidad de efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas de forma eficaz en un contexto determinado. Y para ello es necesario movilizar actitudes, habilidades y conocimientos al mismo tiempo y de forma interrelacionada” (Zavala y Arnau, 2007, pp. 43-44). Para el enfoque por competencias es indispensable que los estudiantes adquieran un conocimiento que también movilice las actitudes y habilidades, y estos en conjunto doten al individuo de capacidades para actuar en cualquier contexto y bajo diferentes circunstancias, y así lograr que lleven los conocimientos teóricos a la práctica, y romper con la enseñanza de solo conocimientos teóricos que difícilmente los estudiantes logran aplicar en otros contextos.

El aprendizaje desde el enfoque por competencias se puntualiza en que no sólo es suficiente adquirir unos conocimientos o dominar unas técnicas, aunque sean de forma comprensiva y funcional, sino que es necesario que el alumno sea <<capaz>> cognitivamente y, sobre todo, en las otras capacidades: motrices, de

equilibrio, de autonomía personal, y de inserción social (Zavala y Arnau, 2007, p. 12)

Por ello es necesario que los estudiantes sean capaces de poner en práctica aquellos conocimientos adquiridos, por lo tanto, es fundamental un aprendizaje cognitivo integral considerando otros aspectos como el motriz y el social, que le permita al estudiante hacer frente a cualquier desafío que se le presente en su cotidianidad. Por tanto, Zavala y Arnau señalan que:

El aprendizaje de una competencia está muy alejado de lo que es un aprendizaje mecánico, implica el mayor grado de significatividad y funcionalidad posible, ya que para poder ser utilizada deben tener sentido tanto la propia competencia como sus componentes procedimentales, actitudinales y conceptuales (Zavala y Arnau, 2007, p. 15)

De acuerdo con esto, el docente debe impartir un aprendizaje que sea funcional para los estudiantes y que tenga concordancia con el resto de los componentes.

En relación con lo ya mencionado en los apartados anteriores, es necesario definir y reflexionar sobre que es la enseñanza desde el enfoque por competencias, pues entender el concepto de enseñanza es fundamental, nos proporciona el cómo se educara al estudiante, siendo una guía en el proceso de enseñanza aprendizaje.

En este proceso el docente debe:

Proporcionar al estudiante la ayuda que necesita, no solo, centrada en el procesamiento y organización de la información recibida, sino en la idea

de tener un aprendizaje más seguro y específico, que le permita construir sus esquemas de conocimiento que generen representación propia de la realidad y que posteriormente se evidencien de tal forma en la realización de una tarea (Cepeda, 2013, párr. 26)

Desde esta mirada el docente debe proveer al estudiante de actividades y experiencias que le permita a partir de los conocimientos adquiridos relacionar con sus esquemas personales para posteriormente encontrar dentro de su contexto una representación y así lograr que este estudiante sea capaz de aplicar dicho conocimiento en diferentes escenarios. Por tanto, es necesario que el docente aparte de dosificar y planificar considere en cada una de sus clases el contexto de sus estudiantes, solo así lograra atender a cada una de las necesidades y con esto logren relacionar los conocimientos teóricos con su entorno y así les resulte atractivo y funcional para ellos y ellas.

Zavala y Arnau, consideran que una enseñanza por las “competencias para la vida exige la creación de un área específica para todos sus componentes de carácter meta disciplinar que permita la reflexión y el estudio teórico y, al mismo tiempo, su aprendizaje sistemático en todas las otras áreas” (Zavala y Arnau, 2007 p.16)

Los autores, antes mencionados, recalcan la importancia de un conocimiento interdisciplinar lo que provee al estudiante de la capacidad de encontrar la relación que existe entre las diferentes áreas y poder construir su conocimiento con base en ello y no se quede el conocimiento de las diferentes áreas como algo aislado que no tiene ninguna relación entre sí.

Ambos enfoques coinciden en la importancia de un conocimiento contextualizado que le permita al estudiante construir el nuevo conocimiento relacionándolo con conocimientos previos y con su realidad, de igual forma en esta construcción conciben al estudiante como el elemento principal y perciben al docente como una figura mediadora entre el conocimiento y el estudiante, y será el profesor o la profesora quien ayude al estudiante a lograr los aprendizajes por medio de su intervención y el diseño de estrategias y actividades que le permitan al educando construir su propio conocimiento, rompiendo con la figura tradicional de un docente quien cuenta con todo el conocimiento y provee de este al estudiante, asumiendo este último una actitud pasiva, solo como receptor de ese conocimiento.

2.3 Estrategias didácticas

Las estrategias didácticas son implementadas en el aula, y tiene como objetivo central identificar que se quiere enseñar, cómo se enseña y el para qué. Estas se definen “como los procedimientos y recursos que utiliza el docente para promover aprendizajes significativos, facilitando intencionalmente un procesamiento del contenido nuevo de manera más profunda y consciente” (Díaz- Barriga, F, 1998, p.19). El docente debe diseñar y organizar las estrategias didácticas que sean más útiles para alcanzar los aprendizajes propuestos a sus estudiantes.

Flores y Ávila, advierten que, es sumamente importante la selección de estrategias para lograr el proceso de enseñanza aprendizaje, precisando el momento idóneo donde se pueden utilizar cada una de estas, entre las cuales se ubican “el ensayo, entrevistas, juego de roles, mapa mental, debate, organizadores

gráficos, tira cómica, entre otras “(Flores et al., 2017, p.18). Cada una de estas brindan la oportunidad de trabajar con determinados temas.

En relación con las estrategias didácticas, Campusano y Díaz en el *Manual de Estrategias Didácticas*, sostienen que éstas deben ser diseñadas en función de los objetivos que se tenga con el grupo, es decir, deberán estar: “*orientadas para su selección*”. Las autoras recomiendan ocho estrategias centrales entre las cuales distinguen las siguientes:

[...] trabajo colaborativo, método del caso, aprendizajes basados en problemas, aprendizaje basado en investigación, aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje servicio, aprendizaje basado en servicios y prácticas externas. (Campusano y Díaz, 2017, p. 5)

Para los fines de la investigación elegimos el Trabajo Colaborativo, que “se define como el empleo didáctico de grupos reducidos en que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás” (Campusano y Díaz, 2017, p. 5). La estrategia se recomienda trabajar en grupos pequeños de cualquier asignatura, así como buscar, seleccionar, organizar y valorar la información a emplear.

Otra estrategia importante es la propuesta de la “Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo” (DIDE, sf.), denominada el método del caso, que se define

como “el empleo didáctico del análisis de situación descrita en un caso, donde los alumnos se colocan de manera figurada en la posición particular de un tomador de decisiones” (Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo, sf. p.5). Ésta coadyuvara a que los estudiantes evalúen, analicen, y tomen decisiones.

Una parte esencial para el desarrollo del pensamiento crítico es necesario que el estudiante aprenda a indagar. Por ello consideramos relevante incorporar al corpus teórico de la investigación la estrategia, aprendizaje basado en investigación, que propone un método para que el estudiante construya su conocimiento, basándose en el proceso progresivo de una investigación (Campusano y Díaz, 2017), es decir, que el alumnado construya su conocimiento, relacionando lo teórico y con lo práctico.

Para complementar la estrategia de la indagación con la estrategia anterior se considera, el “aprendizaje basado en proyectos, es una metodología que se desarrolla de manera colaborativa que enfrenta a los estudiantes en situaciones que los lleva a plantear propuestas ante determinada problemática” (IDU, 2017, p. 5). A partir de la cual se pretende fomentar la autorregulación de los estudiantes, realización colectiva, así como la multidisciplinariedad, estos trabajos permiten involucrar varias áreas del conocimiento.

2.4 Género, educación y transversalización de la perspectiva de género en el currículum

Para identificar las desigualdades e inequidades de género prevaletes en el currículum y en las estrategias didácticas que aplica el profesorado en la enseñanza es preciso indagar que es género.

Joan Scott, define género “a partir de las diferencias que distinguen los sexos en cuatro elementos interrelacionados que contemplan la dimensión simbólica, social e individual: los símbolos”, (Scott, 2013, p. 289) los conceptos, las instituciones y la identidad subjetiva:

Señala que el género es un elemento constitutivo de las relaciones basadas en las diferencias que distinguen los sexos y es una forma primaria de relaciones significantes de poder comprende cuatro elementos interrelacionados que contemplan la dimensión simbólica, la dimensión social y la dimensión individual: 1) los símbolos y mitos culturalmente disponibles que evocan representaciones múltiples 2) los conceptos normativos que manifiestan las representaciones de los significados de los símbolos que se expresan en doctrinas religiosas, educativas, científicas, legales y políticas, que afirman categóricamente y unívocamente el significado de varón y mujer, masculino y femenino, 3) las instituciones y organizaciones sociales de las relaciones de género: el sistema de parentesco, la familia, el mercado de trabajo segregado por

sexos, las instituciones educativas, la política y 4) la identidad subjetiva de género (Scott, 2013, p. 289)

Estos elementos se expresan en el ámbito educativo, a través del currículum, y se pueden identificar en las construcciones sociales que tiene el estudiantado con respecto a lo que es femenino y masculino, el cual se reafirma en las aulas, a través, de los contenidos educativos androcéntricos en cada una de las áreas del conocimiento que integra el currículum y la práctica docente.

Es oportuno, señalar que el género es una categoría que se articula a partir de tres instancias: a) asignación, b) identidad y c) rol de género. Las cuales son definidas por Lamas como:

[...] a) esta se realiza en el momento que nace el bebé, a partir, de la apariencia externa de sus genitales. [...]

b) Se establece más o menos a la misma edad en que el infante adquiere el lenguaje (entre los dos y tres años) y es anterior a su conocimiento de la diferencia anatómica entre los sexos. [...] Después de establecida la identidad de género, cuando un niño se sabe y asume como perteneciente al grupo de lo masculino y una niña al de lo femenino, ésta se convierte en un tamiz por el que pasan todas sus experiencias. [...] Ya asumida a la identidad de género, es casi imposible cambiarla.

c) El papel (*rol*) de género se forma con el conjunto de normas y prescripciones que dictan la sociedad y la cultura sobre el comportamiento femenino o masculino. [...] La dicotomía masculino-femenino establece estereotipos, las más de las veces rígidos, que condicionan los papeles y limitan las potencialidades humanas de las personas al estimular o reprimir los comportamientos en función de su adecuación al género (Lamas, 2013, pp. 113-114)

De acuerdo con estas tres instancias, el género es un constructo sociocultural, que ha confinado a las mujeres a un papel de subordinación en las relaciones de poder con los hombres en la sociedad en general y esto se reproduce en las instituciones educativas.

2.4.1 Género y educación

La interrelación entre la categoría género y el ámbito educativo ha sido un tema de interés desde la década de los noventa, gracias al interés de diversas investigadoras e investigadores en torno al papel que juega el género en el área educativa, como las instituciones son reproductoras de estereotipos de género, y sobre todo la ausencia de la perspectiva docente en las prácticas docentes y en los planes y programas de estudio.

En el trabajo de Lechuga et al., intitulado “educación y género: el largo trayecto de la mujer hacia la modernidad en México”, (Lechuga, et al. 2018) estudia el proceso de la alfabetización de las mujeres, durante el período de 1990 a 2014. En esta investigación se presenta un análisis estadístico sobre la matrícula escolar, en la que refiere que, la incorporación de las mujeres al sistema educativo presento un “incremento en la matrícula femenina a partir de 2008” (Lechuga, et al. 2018, p.115); así también subraya que, “la matricula femenina de 1950 a 2012, fue menor en relación con lo masculino” (Lechuga et al. 2018, p.115). Así también con respecto a la situación laboral de las mujeres en la educación, subraya que a pesar de que algunas mujeres han alcanzado un nivel académico alto, esto no significa que tienen un empleo bien remunerado, pues la mayoría de ellas opta por trabajos de medio tiempo que les permitía combinar la vida laboral con la familiar. Esta investigación se encarga de proporcionar una radiografía de cuál es la situación en torno al género en México.

Por otro lado, Arcos, et al., en la investigación intitulada “Estado del Arte y fundamentos para la construcción de indicadores de género en educación”, (Arcos, et al, 2007). Proporciona aportes metodológicos. En este trabajo se reconoce que las investigaciones bajo este enfoque relacionadas con la educación son recientes, por lo que considera necesario recabar opiniones de los actores implicados en el proceso de aprendizaje, puntualizando que es preferible que dichos modelos con enfoque de género en educación se apliquen en primer momento en educación media para posteriormente extenderlo en todos los niveles, debido a la dificultad

teórica y práctica, ante la ausencia de esta categoría en los estudios de esta temática.

2.4.2 Género y currículum oculto

Una parte central del corpus teórico de esta investigación está relacionada con el análisis desde la perspectiva de género del currículum formal y oculto. Es vital revisar los enfoques desde los cuales se diseña el currículum pues, permite develar el androcentrismo, el sexismo y la misoginia que se reproducen en los contenidos educativos como en las prácticas docentes formales e informales.

El currículum oculto, es todo aquel conocimiento que los seres humanos adquirimos de forma inconsciente, comportamientos y patrones que se transmiten de generación en generación, por lo tanto, es cultural. Pues desde temprana edad aprendemos comportamientos socialmente permitidos, a partir de la asignación de nuestra identidad femenina o masculina. Según Lovering y Sierra el currículum oculto es:

[...] el conjunto interiorizado y no visible, oculto para el novel consciente, de construcciones de pensamiento, valoraciones, significados y creencias que se estructuran, construyen y determinan las relaciones y prácticas sociales de y entre hombres y mujeres (Lovering y Sierra, 1998, p. 2)

En este mismo sentido, otra definición del currículum oculto es la que aportan Guevara et al., que lo concibe como:

Las normas, valores, expectativas y prácticas que se transmiten al estudiantado en el contexto escolar de manera cotidiana y no surgen de los planes de estudio ni de la normatividad imperante en el sistema, sino de ciertas prácticas institucionales no reconocidas y que pertenecen ocultas para la mayoría de los actores del proceso educativo (Guevara et al. 2020, p. 8)

Ambos autores coinciden que el currículum oculto es el conjunto de normas, valores sociales que se transmiten en el proceso de enseñanza aprendizaje, aunque no siempre estos actores son conscientes de ello, sin embargo, influyen en la formación de los estudiantes y en la reproducción de los comportamientos que se espera tengan los hombres y las mujeres como miembros de la sociedad.

Lovering y Sierra, advierten que el currículum oculto de género está cargado de simbolismos que son visibles y la sociedad o las instituciones las repiten como algo “natural” sin cuestionarse sobre esto. Por ello ponen atención en el papel que juega en el modelo y las prácticas educativas. La escuela en este sentido es el principal centro de interacción social, en virtud de que reproduce estas conductas desiguales en la relación de poder entre el alumnado y el profesorado, también en

los espacios escolares, los contenidos y materiales didácticos, un ejemplo es la ausencia de las mujeres en los contenidos de todas las materias, ocasionando que no haya representación femenina.

En este sentido, también Lovering y Sierra reconocen que la metodología cualitativa, a partir de las entrevistas, les permitió interpretar las experiencias de las docentes y develaron que, ellas reprodujeron prácticas androcéntricas al exigir más a sus alumnos que a sus alumnas, pues arguyeron que: “ellos serán en un futuro los jefes de familia” (Lovering, y Sierra, 1998, p. 7). Con lo anterior se puede observar cómo estos docentes en su práctica se tornan más exigentes con los estudiantes hombres porque socialmente se cree que ellos deben asumir habilidades de fortaleza y liderazgo, ya que serán los responsables de sus hogares en el futuro.

Por su parte, Ramón García, en “La educación desde la perspectiva de género”, sostiene que las mujeres tienen una limitada representatividad en el ámbito público. Por ello, subraya que es necesario que “el material pedagógico y la enseñanza de las diferentes ciencias incorporen la representación femenina en diferentes sectores, no solo con los elementos comúnmente relacionados con el sexo femenino” (García, 2012, p.12). Con esto se coadyuvaría a impulsar estrategias para ir poco a poco transformando la cultura educativa y terminar con la desigualdad de género.

A partir de la perspectiva del autor, el concepto coeducación, con un enfoque histórico abarca desde la inserción de la mujer a la educación pública, es decir, del

siglo XVIII hasta el siglo XX. También hace hincapié en la igualdad de oportunidades y la labor del docente para generar por medio del aprendizaje en clase, una igualdad de oportunidades para ambos sexos. Y concluye, mencionando la importancia de analizar los obstáculos que impiden el desarrollo del potencial académico de aquellas niñas que presentan buen desempeño escolar.

Otra investigación en torno a esta temática encontramos a Olivia Rojas, en el trabajo “La enseñanza de la Historia de Género en la escuela secundaria”, investiga cómo los docentes pueden enseñar con perspectiva de género de acuerdo con los lineamientos que plantea la SEP, y cuáles son las dificultades que enfrentan los docentes para aplicar esta perspectiva. El aporte de esta investigación es la recuperación de las experiencias a partir de la observación de clase y las entrevistas, para indagar qué es la perspectiva de género en la comunidad escolar.

Otro trabajo relevante es de Hezkuntza (2015), intitulado “Guía para la incorporación de la perspectiva de género en el currículum en la actividad docente de las enseñanzas de régimen especial y de formación profesional” (Hezkuntza 2015), en donde recomienda cómo aplicar la perspectiva de género, y la relevancia de la capacitación en el profesorado para incidir en la transformación de su praxis docente, y con ello contribuir a abatir las desigualdades de género en las aulas.

Una de las propuestas de incorporación de la perspectiva de género, es la que se propone en el currículum oficial de segundo grado de primaria, la cual fue elaborado por el “Instituto de las Mujeres del Estado de San Luis Potosí”, es un referente pues, presenta una revisión de los contenidos del libro de texto oficial. A

partir del cual, presenta una propuesta educativa empleando la transversalización de la perspectiva de género en las actividades escritas de algunos bloques.

2.4.3 Transversalización de la perspectiva de género en el currículum

La inclusión de la transversalización de la perspectiva de género en el currículum responde a las iniciativas de diferentes organismos, como la UNESCO e INMUJERES por hacer efectiva la igualdad de género en la educación, a través de la estrategia de transversalización de la perspectiva de género, que se define como:

Transversalizar la perspectiva de género es el proceso de valorar las implicaciones que tiene para las mujeres y para los hombres cualquier acción que se planifique, ya se trate de legislación, políticas o programas, en todas las áreas y en todos los niveles. Es una estrategia para conseguir que las preocupaciones y experiencias de las mujeres, al igual que las de los hombres, sean parte integrante en la elaboración, puesta en marcha, control y evaluación de las políticas y de los programas en todas las esferas políticas, económicas y sociales, de manera que las mujeres y los hombres puedan beneficiarse de ellos igualmente y no se perpetúe la desigualdad. El objetivo final de la integración es conseguir la igualdad de los géneros (OIT, 2011, párr. 2)

Este enfoque permite la implementación de estrategias donde se considere la categoría género en el diseño de las políticas públicas, con el fin de abatir las desigualdades en diferentes sectores, uno de estos es en el campo educativo.

Ana Buquet en su trabajo, *“Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior”* (Buquet, 2011), señala la importancia de la inclusión de este enfoque en el currículo escolar, pues considera un efecto positivo en la construcción de las realidades sociales, así como también, ayudaría a comprender que las concepciones en torno a lo masculino y lo femenino, son construcciones sociales y no naturales, del mismo modo, le permite a los y las estudiantes, hacerse nuevas preguntas en torno al orden establecido de las identidades (Buquet, 2011). Con esto coadyuvar en la formación de estudiantes más críticos ante las desigualdades sociales, y promotores de la cultura de la igualdad.

Y finalmente, el trabajo de María Del Carmen Campos Peregrina, intitulado *“Materiales didácticos para la incorporación de la Perspectiva de Género en Agroecología”* (Campos, 2010), sirve como guía para aquellos interesados en incorporar la perspectiva de género en las diversas materias. La autora diseña un curso con cuatro unidades. En la primera aborda los conceptos básicos del feminismo, apoyándose de lecturas, entre las cuales se encuentra, *enfoque de género, el uso sexista del lenguaje y violencia de género*; en la segunda plantea la perspectiva de género en la ciencia, e incorpora recursos como videos, *varones y mujeres. Una formula provisional*, lecturas como *subordinación femenina, economía feminista, y lo personal el político*, revistas, e imágenes; en la tercera analiza el papel de las mujeres en el mundo rural y agroalimentario, a través de ejemplos de

artículos y películas; y en la cuarta concluye con la transversalidad de la perspectiva de género en la investigación y presenta ejemplos de proyectos rurales y agrarios, con el fin de “concientizar al alumnado del cómo se puede incluir a las mujeres en los proyectos agroecológicos, y así mejorar sus condiciones laborales” (Campos, 2010, p. 114). Con la propuesta anterior, la autora pretende visibiliza la “cultura androcéntrica en la ciencia, así como devela los símbolos, estereotipos e ideologías en nuestra cultura” (Campos, 2010, p. 15). Esto ayudaba a evidenciar las desigualdades que existen en el conocimiento científico, y todos los símbolo y elementos que llevan consigo.

La transversalización de la perspectiva de género es una estrategia que debe ser incluida en todas las áreas del conocimiento, pues solo sí se considera ésta, se podrá combatir con las desigualdades que se viven a diario en las aulas.

2.4.4 Cultura androcéntrica, sexismo y misoginia

Finalmente, para concluir este apartado, abordaremos la cultura androcéntrica que se vive en la educación y en los procesos de enseñanza aprendizaje, misma, que persiste, a pesar de leyes, acuerdos y recomendaciones de los diferentes organismos internacionales en favor de la igualdad de género en las diferentes instituciones.

Como señala Acevedo, hay un vicio arraigado en creer que la visión androcéntrica solo es repetida por los hombres, sin embargo, esto no es así, para

que este sistema se mantenga es necesario de la reproducción femenina, misma que ha interiorizado prácticas desiguales (Acevedo, 2010). Monserrat Moreno define el androcentrismo como:

El androcentrismo consiste en considerar al ser humano de sexo masculino como el centro del universo, como la medida de todas las cosas, como el único observador válido de cuanto sucede en nuestro mundo, como el único capaz de dictar leyes, de imponer la justicia, de gobernar al mundo (Moreno, 1986, p. 16)

Esto ha llevado a que socialmente se posicione en la cima de la pirámide social a los hombres, y por lo tanto, colocar a las mujeres en un lugar inferior, dinámica que se reproduce en los diferentes ámbitos sociales, y como lo hemos mencionado, el sector educativo no es la excepción.

En este tenor, Acevedo afirma que la escuela es responsable de la reproducción de conductas androcéntricas, a través, de sus prácticas sociales y educativas, ya que en las aulas no solo se aprenden contenidos académicos, si no también, valores sociales y culturales. Todo lo anterior por medio de contenidos centrados en conocimiento masculino, así como “se produce una masculinización de las actividades y de los valores femeninos” (Acevedo, 2010, p. 1). Volviéndose un conocimiento androcéntrico que no transmite una representatividad femenina.

En relación con el androcentrismo y enseñanza de la historia, Fernández y Baeza, señalan que el discurso histórico invisibiliza a las mujeres, y esto no sucede porque no haya suficiente conocimiento femenino, más bien este, se queda en las investigaciones, no logra traspasar a la enseñanza (Fernández y Baeza, 2018). Así entonces, los contenidos de historia que se imparten en el nivel medio superior reproducen una historia androcéntrica, como se pudo corroborar en el capítulo anterior por medio del análisis del programa de estudios y la guía para el estudiante de la materia de Historia de la sociedad mexicana.

Por lo tanto, ante la ausencia de una historia con perspectiva de género, y “con la ausencia de mujeres, las niñas carecen de referentes y se les impide el derecho cognitivo de acceder a una versión del pasado sin límites de género, clase o edad” (Fernández y Baeza, 2018, 254). Construyendo sus referentes históricos, así como identidad histórica basándose en una historia masculinizada.

Otro elemento que ha fungido como promotor de la desigualdad de género en la sociedad y en el aspecto educativo, es el sexismo, el cual Victoria Sau define como:

El conjunto de todos y cada uno de los métodos empleados en el seno del patriarcado para poder mantener en situación de inferioridad, subordinación y explotación al sexo dominado: el femenino. El sexismo abarca todos los ámbitos de la vida y las relaciones humanas (Sau en Varela, 2019, p.180)

Este pensamiento arraigado en un gran número de los integrantes de la sociedad tiene consecuencias en el ámbito educativo, donde, aunque de manera general se ha alcanzado la paridad en los diferentes niveles educativos, aunque no se ha logrado al menos en las docentes que logren una paridad en puestos administrativos, los cuales son ocupados en su mayoría por hombres, manteniendo a las mujeres en un nivel de inferioridad con respecto a la jerarquía en los puestos educativos.

Del mismo modo se ha discutido sobre el termino misoginia, Nuria Varela señala que:

[...] está formado por la raíz griega “miseo”, que significa odiar, y “gyve” cuya traducción sería mujer, y se refiere al odio, rechazo, aversión y desprecio de los hombres hacia las mujeres y, en general, hacia todo lo relacionado con lo femenino. Ese odio (sentimiento) ha tenido frecuentemente una continuidad en opiniones o creencias negativas sobre las mujeres y lo femenino y en conductas negativas hacia ellas (Varela, 2012, p. 3)

Se podría decir que es la versión más radical del androcentrismo y el sexismo, donde se manifiesta un odio injustificado hacia lo femenino, manifiestan sentir cosas negativas en torno a este género.

A manera de cierre en este capítulo, se puede concluir que la revisión de las diferentes investigaciones en cada uno de los apartados, tanto de currículum, diseño

curricular, enfoques de enseñanza, estrategias didácticas, género y transversalización de la perspectiva de género.

En síntesis existen diversos enfoques en torno al diseño curricular sobre el cual identificamos tres modelos, el de Tyler, la propuesta curricular de Johnson y la de Taba, mismas que aunque cuentan con sus particularidades, de manera general se puede mencionar que comparten la idea de la necesidad de establecer objetivos de aprendizaje, selección de actividades y buscar el método con el que se evaluara dicho objetivo.

De manera puntual coincidimos con el enfoque de Hilda Taba, en virtud de que centra su atención en la cultura, así como un diseño contextualizado y las consideraciones que se deben tener en torno a esta a la hora de elaborar un currículum, no se menciona en ningún punto la consideración del enfoque de género, ante la ausencia de este, se puede recurrir a la figura del docente como ese mediador entre el conocimiento y el alumno, que aunque si bien hay carencia del enfoque de género en los planes y programas de estudios, ellos y ellas desde su práctica docente por medio del diseño de estrategia de enseñanza las cuales están encaminadas a ser organizadas y adaptadas para que el docente logre los objetivos de enseñanza-aprendizaje.

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA

El presente capítulo se dedica a la metodología empleada en la investigación, en primer lugar se presenta el tipo de investigación y sus características, posteriormente se mencionan a los sujetos y muestra de estudio e instrumento para obtener la información, los cuales fueron de suma importancia para de la estrategia didáctica a través del diseño del taller “Introducción de la perspectiva de género en la enseñanza de la Historia”, impartido en la Preparatoria “2 de octubre de 1968” de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Finalmente se presenta el procedimiento general.

3.1 Tipo de investigación

Con el fin de conocer la relación entre las estrategias de enseñanza con perspectiva de género y las conductas igualitarias entre los sexos en la academia de Historia de la preparatoria “2 de octubre de 1968” se consideró relevante que el estudio fuera de carácter empírico y bajo el enfoque cuantitativo.

De acuerdo con la definición de Hernández & Mendoza, el enfoque cuantitativo emplea “un conjunto de procesos organizados de manera secuencial para comprobar ciertas suposiciones” (Hernández & Mendoza 2018, p. 5 y 6). El estudio tiene un alcance longitudinal correlacional, es decir, según los autores antes mencionados este tipo de indagación tiene como finalidad “conocer la relación o grado de asociación que existe entre dos o más conceptos, categorías o variables en un contexto determinado” (Hernández & Mendoza 2018, p. 109).

Así también se empleó el diseño preexperimental, los cuales se denominan así debido a su grado de control, “son diseños con un grupo de control único” (Hernández & Mendoza 2018, p. 163). Además, como indica Bizquerra “en este diseño se aplica un pretest (O) a un grupo de sujetos, después el tratamiento (X) y finalmente para el post test (O) (Bizquerra, 2009, p. 185), el diseño seleccionado de acuerdo con el objetivo antes planteado permitió identificar el cambio existente de la preprueba y la posprueba una vez aplicado el taller, como lo menciona Bizquerra, “el resultado es la valoración, del cambio ocurrido desde el pretest hasta el postest”(Bizquerra, 2009, p. 185) diseño oportuno para observar cambios en la práctica docente del profesorado tras impartir el taller.

3.2 Sujetos

Los sujetos de estudio juegan un papel muy importante en la investigación, pues son ellos y ellas quienes nos proporcionan información relevante durante el proceso de levantamiento de datos. Según Hernández y Mendoza, “la muestra, subgrupo del universo o población del cual se recolectan datos y que debe ser representativo de esta, si se desean generalizar los resultados” (Hernández y Mendoza, 2018, p. 96). La recolección de datos y la determinación del sujeto de estudio estará determinada por la problemática, el alcance de la investigación y los objetivos que se plantee el investigador.

Por tal razón, la presente investigación se eligió una muestra de estudio integrada por siete docentes que conforman la academia de Historia de la Sociedad Mexicana e imparten la materia de Historia en la preparatoria “2 de octubre de

1968”, de la BUAP. A continuación (tabla 1), se presenta el perfil sociodemográfico de la muestra de estudio.

Tabla 1. Academia de Historia de la sociedad mexicana por sexo, edad, antigüedad, y grados académicos de la Preparatoria “2 de octubre de 1968”.

Sexo	Edad	Estado civil	Antigüedad	Licenciatura	Maestría
Femenino	¹ 40	Casada	16 años	Antropología	Pedagogía y Práctica Educativa
	² 53	Casada	14 años	Historia	Sin grado
	³ 40	Casada	13 años	Derecho	Ciencias de la Educación
	⁴ 40	Soltera	8 años	Historia	Educación
Masculino	⁵ 51	Casado	20 años	Historia	Educación Superior
	⁶ 40	Casado	10 años	Historia	Educación Superior

Fuente: elaboración propia junio 2022.

Como se puede observar en la tabla anterior, el profesorado de la Academia de Historia de la Sociedad Mexicana, dos no cuentan con el perfil profesional de historiador, y una de ellas no cuenta con posgrado en el área educativa y didáctica.

De acuerdo con el perfil profesional del área de conocimiento, el profesorado debe ser del área disciplinar o de ciencias sociales que les permita desarrollar los contenidos propuestos en el plan y programa de estudios, mismo que tiene como

¹ Participante 1
² Participante 2
³ Participante 3
⁴ Participante 4
⁵ Participante 5
⁶ Participante 6

principal objetivo formar a personas críticas y conscientes de su realidad social, y de forma específica con el tema de la presente investigación para conocer cómo el profesorado diseña en las estrategias didácticas la competencia cuatro, se plantea en la competencia disciplinar básica cuatro, la donde se señala “4. Valora las diferencias sociales, políticas económicas, étnicas, culturales y de género y desigualdades que inducen” (BUAP, Vicerrectoría de docencia,2012, p.5).

3.3 Instrumento

Para responder a las preguntas de investigación y conocer los antecedentes formativos del profesorado sobre el objeto de nuestro estudio, se aplicó el diseño de una preprueba y posprueba a un solo grupo, que dadas las características de la muestra consiste en:

A un grupo se le aplica una prueba previa al estímulo o tratamiento experimental, después se le administra el tratamiento y finalmente se le aplica una prueba posterior al estímulo (Hernández y Mendoza 2018, p. 163)

Partiendo de lo anterior, se procedió al diseño del instrumento integrado por tres fases: 1. Prueba pre test, 2. Taller Diseño de estrategias de aprendizaje con perspectiva de género, y 3. Prueba post test.

Fase 1 La prueba pre test

En esta fase se diseñó la prueba con preguntas mixtas, cerradas y abiertas. Las primeras nos brindaron información específica y las segundas nos permitieron conocer las opiniones y otras consideraciones de nuestros sujetos de estudio. La pre test tuvo como objetivo conocer las prácticas pedagógicas de los docentes con respecto a la perspectiva de género, si emplean este enfoque en las estrategias y actividades didácticas. Así como conocer si el profesorado incluye contenidos de los procesos históricos igualitarios, es decir, si éstos guardan equilibrio. Así también se pretendió indagar el tipo de comunicación verbal y no verbal (el uso del lenguaje inclusivo) de los y las docentes con el alumnado.

La prueba se integró por tres apartados (véase anexo número 1). En el primero se solicitó al profesorado proporcionar información personal y datos académicos; para indagar sobre sus percepciones en torno al enfoque de género y la práctica docente, en el segundo se diseñaron los ítems bajo la escala Likert. Esta última, “consiste en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios, ante los cuales se pide la reacción de los participantes, ... y de acuerdo a una de las cinco categorías de la escala” (Hernández y Mendoza 2018, p. 273), lo anterior permitió obtener un conjunto de percepciones sobre la perspectiva de género en la práctica docente del profesorado de la academia de Historia de la Sociedad Mexicana. Finalmente, en la tercera parte, se incluyó una serie de preguntas abiertas referentes a la percepción de su práctica docente y tópicos de para ser capacitados.

Fase 2. Taller de diseño de estrategias de aprendizaje con perspectiva de género

A partir de los resultados obtenidos en el pre test, se procedió a diseñar la estrategia didáctica para el profesorado de la Academia de Historia, el cual consistió en el diseño del taller sobre la perspectiva de género en la enseñanza de la historia en el nivel de Bachillerato.

Dicho taller se elaboró con base en la metodología propuesta por el “Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES), en el manual de capacitación, Procuración de Justicia en Enfoque de género” (Montejo, et al, 2006), donde éste se define como “un proceso en el que se conjugan varios factores: es una experiencia de trabajo activo, colectivo, creativo, vivencial, concreto, sistemático, grupal” (Montejo, et al, 2006, p. 11), la característica principal es que el participante mantiene un papel activo, así como durante el taller se comparten experiencias con la finalidad de enriquecerlo. El taller se elabora con los siguientes elementos:

Decisiones claves, concertación de intereses, contexto de la capacitación, delimitación de los objetivos, identificación de las personas participantes, selección de las personas facilitadoras del proceso de capacitación, selección de las personas requeridas para el apoyo, duración del taller, dificultades frecuentes, decálogo para los facilitadores (Montejo, et al, 2006, p. 12 y 13)

Además, se retomó lo siguiente el “objetivo general, recursos humanos, recursos materiales, lecturas de apoyo, tiempo, pasos a seguir, programa, reglas básicas, y la evaluación” (Montejo, et al, 2006, p. 8, 9 y 10).

A partir de la propuesta anterior, el taller se integró de 5 temas programadas a desarrollarse en cinco sesiones de cincuenta minutos cada una. El primer tema se abordó la diferencia entre género y sexo; el segundo se dedicó a los elementos constitutivos del género; el tercero se destinó al tema de la perspectiva de género; el cuarto a las pautas para incluir la perspectiva de género en la práctica docente y finalmente, la inclusión de la perspectiva de género en la enseñanza de la historia (anexo 2).

3.4 Categorías analíticas

Los resultados del taller “Introducción a la perspectiva de género en la enseñanza de la historia” (tabla 2), se interpretaron a partir de dos categorías, la primera corresponde al género y la segunda a la educación.

Tabla 2. Categorías, variables y actividades en el taller introducción a la perspectiva de género en la enseñanza de la historia		
Categoría	VARIABLES	Actividades
Género	Asignación de género y sexo	1. Anotar y compartir los conceptos que tienen de sexo y género
	Elementos constitutivos del género	1. Los marcianos llegaron a la tierra, descripción de características asignadas a hombres y mujeres 2. Preguntas de reflexión sobre los estereotipos de género que existen en nuestra sociedad
	Perspectiva de género	1. Lectura LA PERSPECTIVA DE GÉNERO Revista de Educación y Cultura 2. Preguntas de reflexión sobre la lectura
Educación	Práctica docente con perspectiva de género	1. Revisión guiada por un cuestionario del plan y programa de estudios de historia de la sociedad mexicana
	Estrategias didácticas	1. Cuestionario de inicio 2. Realización de una planeación incluyendo alguna estrategia didáctica con perspectiva de género en la materia de historia
Fuente: elaboración propia, junio 2022.		

Fase 3. La prueba post test

Después de haber impartido el taller al profesorado, se aplicó la prueba post test, para corroborar los resultados de la estrategia didáctica “taller con perspectiva de

género”, en las prácticas docentes del profesorado de la materia de Historia, e identificar los posibles escenarios de su incorporación a la enseñanza en el alumnado.

3.5 Procedimiento

La investigación se realizó en un periodo de dos años, iniciando en agosto de 2020 y concluyó en julio de 2022. En la primera fase se elaboró y aprobó el protocolo de investigación; en la segunda fase se revisó la literatura para redactar el marco contextual, el marco teórico, y marco metodológico.

En la tercera fase se realizó el trabajo de campo en tres fases: 1. Prueba pre test; 2. Introducción de la perspectiva de género en la enseñanza de la historia, y 3. Prueba post test para recabar la información para fundamentar la propuesta.

Finalmente, en la cuarta fase se procedió al análisis e interpretación de la información obtenida y la redacción de las conclusiones e introducción; y la entrega del borrador de tesis.

3.5. 1 procedimiento de análisis estadístico de la información

A partir de los resultados de la prueba pre test y post test se procedió a realizar la codificación de la información obtenida y los primeros datos descriptivos para interpretar y establecer las relaciones entre las preguntas de investigación, el marco teórico y los resultados obtenidos de las variables.

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS

En el presente capítulo está dedicado a la interpretación de los resultados de la estrategia didáctica del taller “Introducción de la perspectiva de género en la enseñanza de la historia”, por medio del enfoque cuantitativo con la finalidad de que el profesorado conociera qué es la perspectiva de género y cómo lo puede aplicar en el diseño de las estrategias de aprendizaje en la enseñanza de la historia en el nivel de Bachillerato. “un conjunto de procesos organizados de manera secuencial para comprobar ciertas suposiciones” (Hernández & Mendoza 2018, p. 5 y 6).

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en la prueba pretest, el análisis e interpretación de los resultados de cada una de las sesiones del taller y la prueba post tes. Ambas pruebas contienen los mismos ítems.

Tabla 3. Resultados de la prueba pre test aplicada a docentes de la preparatoria “2 de octubre de 1968”.

Sexo	Ítem 1	Ítem 2	Ítem 3	Ítem 4	Ítem 5	Ítem 6	Ítem 7	Ítem 8	Ítem 9	Ítem 10	Ítem 11	Ítem 12	Ítem 13	Ítem 14	Ítem 15	Ítem 16	Ítem 17	Ítem 18	Ítem 19	Ítem 20	Ítem 21	Ítem 22	Ítem 23	Ítem 24	Ítem 25	Total	
Femenino	5	4	4	5	4	2	4	2	4	2	2	2	2	5	4	4	5	4	1	5	5	5	5	5	5	95	
	5	5	5	5	4	5	5	1	5	4	2	4	4	5	5	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5	112	
Masculino	5	4	4	4	5	5	5	1	3	5	4	4	5	5	5	5	5	5	2	5	3	2	5	5	5	106	
	4	3	5	5	5	1	5	1	5	5	5	5	5	2	2	3	5	3	3	4	4	1	5	5	5	96	
Madrino	5	4	2	5	5	4	5	2	4	5	4	4	4	3	4	4	5	4	4	4	4	3	3	2	5	98	
	5	1	1	1	2	5	1	1	5	5	5	5	5	3	4	1	5	5	4	5	4	2	4	5	5	89	
	29	21	21	25	25	22	25	8	26	26	22	24	25	25	24	22	30	25	18	28	25	18	27	27	30		
Definitivamente si (5)																									Total 596		
Probablemente si (4)																											
No estoy seguro (3)																											
Probablemente no (2)																											
Definitivamente no (1)																											
<ol style="list-style-type: none"> 1. Conoce qué es la igualdad de género. 2. El plan y programa de Historia incluye contenidos de género. 3. Se considera la igualdad de género como una competencia transversal. 4. Considera las necesidades de aprendizaje de tu comunidad escolar en la planeación. 5. Diseña actividades didácticas que propicien la igualdad de género. 6. Ha recibido alguna capacitación sobre enfoque de género en educación. 7. En las tareas de grupo cada estudiante tiene papeles distintos e igualitarios. 8. Evalúa a partir de consideraciones por sexo en sus instrumentos. 9. Incorpora a autores de ambos sexos en la bibliografía. 10. Consideran los aportes de las mujeres y los hombres con la misma frecuencia en clase 11. Los recursos digitales representan de forma igualitaria ambos sexos. 12. El material auditivo representa de forma igualitaria a ambos sexos. 13. En los temas de la materia, ambos sexos tienen la misma importancia. 														<ol style="list-style-type: none"> 14. Explica por qué las mujeres no aparecen como sujetos históricos. 15. Proporciona información a los estudiantes que permita conocer aportes de mujeres en la historia. 16. Proporciona material necesario para identificar la participación histórica de otros actores sociales. 17. Responde las dudas del alumno sin importar el sexo. 18. Reconoce que refuerza estereotipos de género en el aula. 19. Reconoce en clase el comportamiento y estereotipos sexistas en el estudiantado. 20. El pensamiento crítico favorece la detección y reflexión sobre la igualdad. 21. Fomenta la reflexión sobre actitudes con respecto a la igualdad de género. 22. El lenguaje oral y escrito se emplea solo el lenguaje en masculino. 23. Se dirige al alumnado con la misma frecuencia. 24. En la clase otorga la palabra solo a los hombres. 25. Valora las contribuciones de las mujeres de igual forma que la de los hombres en clase. 													
Fuente: elaboración por Karla Varela Martínez, Julio 2022.																											

En la tabla anterior, se muestran los resultados de la segunda sección de la prueba pre test denominada género y educación, donde se obtuvo un resultado de 596 de 750 puntos. A partir de las cuales, se puede destacar que a pesar de que el profesorado indica en el ítem 1 conocer qué es el género, en el ítem 3 se menciona que no se considera como una competencia transversal en su práctica docente, ni se fomenta en el aula la reflexión en torno a la misma, por lo que hay una contradicción. Lo anterior devela que en las prácticas docentes no se reconoce que refuerzan estereotipos de género en el aula, como lo indica el ítem 18; ni tampoco se considera la perspectiva de género al evaluar cómo se observa en el ítem 8. Así mismo, el material que se utiliza en clase, señalado en el ítem 22, carece del uso del lenguaje inclusivo.

A pesar de lo anterior, se evidencia que el profesorado respecto al tema referente refiere en la prueba que sí se responden dudas de igual forma a todo el estudiantado, se fomenta el pensamiento crítico para favorecer la detención y reflexión de la igualdad y se valoran de igual manera las contribuciones de ambos sexos en clase, ítems 17, 20 y 25.

En la tercera sección se incluyeron preguntas abiertas para conocer las reflexiones personales del profesorado sobre su práctica docente, que arrojó los siguientes resultados:

Tabla 4. Sección tres de la prueba pre test, por atributos y sexo.				
Pregunta 1. Mi práctica docente hasta ahora se ha caracterizado por				
	Atributos	Hombres	Mujeres	Total
1	Critica y reflexiva		2	2
2	Tradicional	1	1	2
3	Igualitaria	1	1	2
Pregunta 2. Las preguntas de la segunda parte de la prueba pre test me condujeron a reflexionar que				
	Atributos	Hombres	Mujeres	Total
1	Importancia de capacitación docente en torno a la perspectiva de género		2	2
2	La desigualdad de género	1	1	2
3	El papel del docente para contrarrestar la desigualdad	1	1	2
Pregunta 3. A qué obedece que los contenidos de la materia de historia no incluyan a otros actores históricos como mujeres, niños y afrodescendientes:				
	Atributos	Hombres	Mujeres	Total
1	Historiografía	2	1	3
2	Planes y programas		1	1
3	Práctica docente		2	2
Pregunta 4. En torno a los tópicos de la investigación de la enseñanza de la historia y género, me gustaría aprender los siguientes temas:				
	Atributos	Hombres	Mujeres	Total
1	Enseñanza de la historia desde la igualdad de género		1	1
2	Historiografía con perspectiva de género	2	2	2
3	No me siento capaz		1	1
Fuente: elaboración por Karla Varela Martínez, Julio 2022.				

El profesorado reconoció la importancia de la capacitación en torno a la inclusión de la perspectiva de género en la práctica docente, una participante considera que no es capaz de proponer un tema para trabajar, debido a que desconoce lo que implica incluir este enfoque en la enseñanza en el aula.

4.2 Resultados del taller

Con la información obtenida en la prueba pre test, se procedió a diseñar el taller con dos tópicos: género y estrategias de enseñanza con perspectiva de género. En el primero se propusieron actividades para que el profesorado identificará las diferencias entre sexo y género, posteriormente se presentaron los elementos constitutivos de este último, y finalmente se expuso lo referente a qué es la perspectiva de género. El segundo abarcó el diseño de estrategias de enseñanza con perspectiva de género en la materia de Historia, así como el diseño y aplicación de una estrategia en una clase.

Como ya se señaló anteriormente, en el apartado de metodología, el taller se impartió a seis docentes de la preparatoria “2 de octubre de 1968” de la BUAP, que pertenecen a la academia de Historia de la sociedad mexicana.

Cuatro tienen formación académica en la disciplina histórica y dos de ellos en áreas a fines. Respecto al estado civil, tres profesoras son casadas, una soltera, y dos profesores casados. La mayoría ronda alrededor de los cuarenta años, se eligió a esta comunidad docente porque pertenecen al área de historia.

A continuación, se expone cada una de las sesiones del taller. En la primera se realizó la bienvenida y presentación del taller, y posteriormente se expusieron los

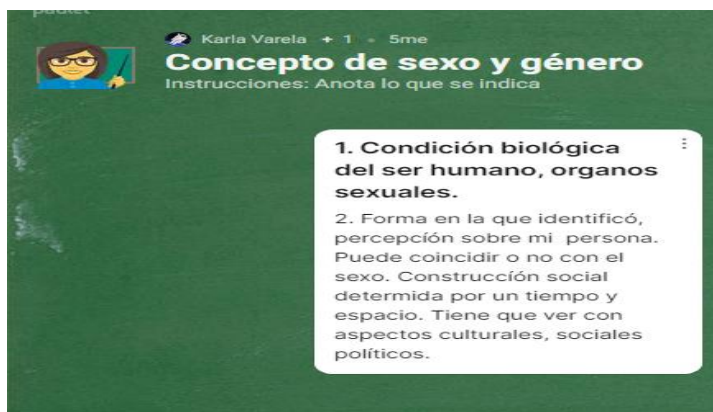
conceptos de sexo y género y la diferencia que existen entre éstos. En la primera actividad se solicitó al profesorado anotaran el concepto de sexo y género, con la finalidad de identificar las definiciones que ellos y ellas manejaban conocían.

La participante 3 (mujer) refirió como sexo lo siguiente: *“Una condición orgánica que diferencia a hombres y mujeres y género es un atributo social que incorpora roles que otorga la sociedad si eres hombre o mujer”*. Mientras que la participante 1 (mujer) señaló que sexo es una *“condición biológica del ser humano, órganos internos y género forma en la que me identificó. Percepción sobre mi persona. Puede coincidir o no con el sexo”*.

El profesorado manifestó de forma general conocer la diferencia de ambos conceptos, sin embargo, existen algunos elementos que no se mencionan en primera instancia. Misma que fue enriquecida en la sesión, como lo hizo el participante 2 (mujer):

[...] el sexo viene definido por la naturaleza es algo que no había tomado en cuenta hasta ahora y no se cambia totalmente y, el género son construcciones sociales y las sociedades van construyendo esto a través del tiempo, y cuando nacemos ya están ahí y nos van formando desde que nacemos. Nos vamos con la idea de que así debe ser... Me parece que debemos ver en nuestros alumnos algunas cosas que creemos son de hombres y mujeres, pero son solo nuestras creencias y chocan con las nuevas generaciones que van cambiando. (participante 2)

Figura 8. Respuesta del participante 1, de la actividad 1, sesión 1 del taller.



Fuente: Varela K. (2022) Concepto de sexo género, ilustración, recuperado de genially.

La participante 1 al respecto respondió *“apenas circuló un video donde le preguntan a la rectora si ve la televisión. Ella respondió que solo la escucha mientras hacia sus actividades del hogar, propias de su género. Como si nosotras solitas nos ubicáramos, como si ya trajéramos un chip, esto es lo tuyo y dedícate a hacerlo, se debe romper con esas ideas para entrarle a otra dinámica”*.

En esta primera sesión logramos una participación activa de las y los docentes, pues se llegó a reflexionar sobre la importancia de impartir una clase teniendo claro los conceptos de género y sexo, romper las ideas preconcebidas de algunos espacios para hombres y mujeres en el ámbito educativo, y que como docentes se trasladan en la práctica los estereotipos de género.

En la segunda sesión fue muy importante que conocieran desde una perspectiva histórica los cuatro elementos que constituyen al género: símbolos, conceptos normativos, nociones políticas, y la identidad subjetiva, mismos que están relacionados entre sí. Posteriormente, se solicitó al profesorado que

identificará los elementos constitutivos del género en el material que emplea, y presentará un ejemplo en la sesión plenaria.

En la **primera actividad “los marcianos llegaron a la tierra”** se le solicitó al profesorado que imaginaran que una comisión de marcianos llega a la tierra y, han escuchado que en ésta viven hombres y mujeres, pero necesitan ayuda para recocerlos. Las y los docentes proporcionaron ciertas características para identificarlos. Se les proporcionaron algunos parámetros como guía, diferencias físicas, forma de vestir, juguetes, como son educados, gustos, juegos y pasatiempos, y comportamientos privados y públicos más habituales (escuela, casa y en un grupo). Las participantes 3 y 4 respondieron esta actividad reafirmando los estereotipos de género (tabla 5):

Tabla 5. Respuestas de la participante 4 a la actividad “los marcianos llegaron a la tierra”		
	Participante 3	Participante 4
Diferencias físicas	A través de la identificación de las diferencias en los órganos sexuales.	Hombre, más alto, fuerte y feo Mujeres, más bonitas, cabello largo y delgadas
Formas de vestir	Ambos géneros pueden vestir de la forma en que se sientan cómodos.	Hombre con pantalón y camisas sin mucha forma Mujer usa vestidos y blusas más estilizadas, más adornos.
Juguetes	Socialmente existen juguetes destinados para en género femenino y masculino.	Niño juega cochecitos Niña juega muñeca con militas.
La forma en que son educados	A través de imposición de roles a hombres y mujeres.	Hombres se les enseña mecánica y carpintería Mujeres deben saber de cocina.
Lo que les gusta jugar y hacer	Me genera ruido.	
Comportamientos más habituales	Si lo vemos desde una perspectiva de imposición social, podría ser el uso de los sanitarios de acuerdo con el género con el que se identifica.	Hombres son más reservados ayudan a llevar las cosas del maestro Mujeres, más comunicativas, más arregladas.
Fuente: elaboración propia, julio de 2022.		

Mientras que el participante 6 respondió “yo representaría solo las diferencias físicas por qué las demás son condicionadas, haría un dibujo con las diferencias físicas, a los hombres con mayor masa muscular a hombre y fuerza”; en tanto que, la participante 2 afirmó “le diría al marcianito que se ponga muy listo porque podría confundirse, pero que existen algunas cuestiones que le podrían ayudar, aunque todas se deben entender como construcciones sociales”.

El profesorado tiene claro que las características asignadas a hombres y mujeres son construcciones sociales y manifiestan que pueden cambiar y están cambiando en la actualidad, sin embargo, también existen elementos que les son confusos como identificar a hombres y mujeres sin estas características, tal fue el caso del participante 6 “en el área específica de la disciplina histórica, cuando nos acercamos a las pinturas rupestres, forzosamente identificamos a hombres y mujeres por la vestimenta, no hay otra forma”, con esto podemos observar que nuestra sociedad está cargada de estereotipos, y características asignadas a cada género en los diferentes ámbitos de la vida.

También les causa temor hablar estos temas, pues asumen posiciones para proteger su función como docentes y eludir la violencia digital, especialmente en la enseñanza virtual, al referir que estos temas son controversiales y, antes de su participación, hacen hincapié en que la videollamada solo debe ser grabada con fines académicos, pues temen que algunos fragmentos del video se editen o circulen en redes sociales.

En la **segunda actividad** se interrogó acerca de sí consideraban la educación de ambos sexos como igualitaria, y sí tiene efectos en la educación. El participante 5 sostuvo que “sí hay repercusiones en la educación de niños y niñas, por ejemplo, yo conozco casos de hombres que desde pequeños han hecho actividades culturalmente para las mujeres y al final los hombres llegan a ser homosexuales”. Esta respuesta reafirma los prejuicios y estereotipos en torno a las identidades de género, particularmente la reproducción del discurso homofóbico, que muchas veces está presente en las prácticas docentes y de la vida cotidiana universitaria.

En la **tercera sesión, dedicada al tema la perspectiva de género** se explicó qué es la perspectiva de género, la metodología y mecanismos para identificar y cuestionar la discriminación, desigualdad y exclusión de las mujeres en los diferentes ámbitos. Así también, se mostraron ejemplos para emplearla en el aula, para identificar la invisibilización de las mujeres y otros sujetos sociales en los contenidos, reconocer las relaciones de poder, a partir de la dominación y subordinación en el discurso e imágenes históricas, en el uso del lenguaje sexista con el alumnado, y promover un trato justo al estudiantado, independientemente de su género.

La actividad incluyó la lectura intitulada “La perspectiva de género” de Marta Lamas. Posteriormente se realizaron las siguientes preguntas detonadoras 1. ¿qué es la perspectiva de género?, 2. ¿Cómo operan los estereotipos de género en el ámbito laboral? Y 3. ¿Por qué es importante incluir la perspectiva de género en la educación? La respuesta a la primera pregunta, la participante 3 respondió lo siguiente “a mí me parece confusa, pero con lo leído y lo comentado considero que son cosas muy subjetivas, es una forma o herramienta por las que se vale la misma sociedad para diferenciar a hombres y mujeres en lo físico, social y cultural”. Mientras que el participante 6 afirmó “la perspectiva de género es el intento de proyectar las diferencias entre las características biológicas y físicas que hay entre la mujer y el hombre, es un tema polémico y esto dependerá del contexto de cada cultura, solo algunas podrán entender estas diferencias”.

En la pregunta ¿Cómo operan los estereotipos de género en el ámbito laboral? La participante 4 señaló que “las diferencias de género no operan igual que antes, no son tan visibles”, en tanto que el participante 6 subrayó que “depende del

país y su cultura. Yo viaje a España y, del hotel a un evento, me tocó una mujer taxista, me dio gusto ver esto en un país con esa herencia musulmana, manejaba bien, no igual que un hombre, no es por comparar, pero manejaba bien.” Por lo tanto, la perspectiva de género es una herramienta que nos permite colocarnos “lentes” para entender y analizar porque suceden las cosas o identificar los cambios.

Mientras que, la participante 3 comentó “es muy difícil cuando vemos una mujer manejando una combi, se escuchan comentarios como el siguiente, como una “vieja” se va a subir a manejar, como nos va a quitar el trabajo. Sin embargo, hay cosas que las mujeres estamos limitadas, como cuestiones físicas, pero podemos aprender como clavar un clavo, mecánica, esto depende de tu sociedad más próxima que es la familia, que te de esa apertura como hombre y mujer, es necesario ayudar a encontrar ese equilibrio en las tareas, al final nosotros no lo elegimos se nos dan esas tareas”. Esta respuesta muestra que los estereotipos sociales siguen reproduciendo en casa y socialmente son parte de la cultura patriarcal dominante, al reproducir los roles tradicionales en la división del trabajo, como es el caso de los oficios, y actividades que se asignan a cada uno de los géneros.

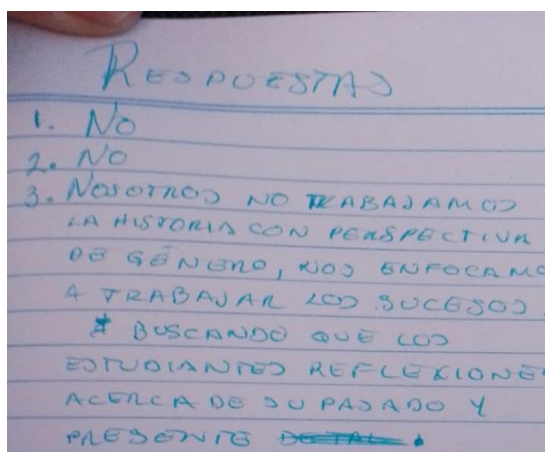
En el caso de la pregunta tres ¿por qué es importante incluir la perspectiva de género en la educación? La participante 4 dijo “es desde la educación donde se puede ampliar miradas, abrir debates y apoyar con un granito de arena en las reflexiones histórico sociales de los roles entre hombres y mujeres”, el participante 6 apuntó que “la perspectiva de género debe contribuir a la formación de seres humanos, la educación se “mama”, como docentes somos ejemplo reforzante”. El profesorado reconoció la responsabilidad que tienen en fomentar la igualdad de

género entre el estudiantado, sin embargo, mencionaron que en las aulas no sólo se refuerzan estos prejuicios, sino que debería ser el espacio para formar individuos que fomenten la igualdad.

La **cuarta sesión, se tituló la perspectiva de género y la práctica docente**, en la cual se desarrollaron las cinco pautas de la práctica docente con perspectiva de género. La primera es revisar el currículum, la segunda es introducir un lenguaje inclusivo en el aula, la tercera es diseñar estrategias de enseñanza con enfoque de género, la cuarta potencializar la utilización de materiales inclusivo y la quinta es la evaluación. Éstas tienen la finalidad de que el profesorado considere algunas acciones dentro del aula que le permitan combatir la desigualdad existente en los planes y programas de estudio, e introducir contenidos referentes a la participación histórica de las mujeres en los diferentes procesos históricos en México.

Como parte de la actividad se solicitó al profesorado revisar el programa de la asignatura de Historia de la sociedad mexicana. Posteriormente se realizaron las siguientes preguntas ¿el programa incluye la historia de las mujeres u otros grupos sociales?, ¿cuenta con algún apartado destinado a conocer el aporte de las mujeres en la historia? ¿por qué crees que no se incluye la participación de las mujeres a lo largo de la historia de la misma manera que se aborda sobre a los hombres? El profesorado respondió lo siguiente (Figura 9).

Figura 9. Respuestas de la actividad 1 de la cuarta sesión las participantes 3 y 4



1. El programa abarca distintos procesos y temporalidades históricas, la perspectiva de mujeres y otros grupos se refuerza de acuerdo a los objetivos que establece cada docente
2. Si existen temas que de manera específica permiten resaltar el papel de la mujeres en procesos históricos cos | docente
3. Porque debemos recordar que por desgracia las sociedades eran claramente patriarcales por tal motivo considero que las investigaciones histórica que rescatan la participación de grupos subalternos son de suma importancia

Fuente: Varela K. (2022), Actividad 1. Plan y programa de Historia de la sociedad mexicana ilustración, recuperado de whassapp.

Como se observa en la figura anterior la participante 4 (lado derecho), mencionó con respecto a la inclusión de las mujeres y otros grupos sociales en el programa de historia que *“no cuenta con esta inclusión, el programa solo abarca distintos procesos y temporalidades históricas, la perspectiva de mujeres y otros grupos sociales, se refuerza de acuerdo a los objetivos que establece cada docente”*, quedando estas consideraciones en manos del interés del profesorado, sin embargo, comenta en la respuesta dos, que en el programa de historia *“sí, existen temas de forma específica que permiten destacar el papel de las mujeres en los procesos históricos”*, aunque no hizo mención de alguno en específico, y concluye con la respuesta tres, reflexionando por qué cree que a los largo de la historia no se ha incluido en igual medida la participación histórica de mujeres y hombres, *“Debemos recordar que, por desgracia las sociedades eran claramente patriarcales,*

por tal motivo, considero que las investigaciones históricas que rescatan la participación de grupos subalternos son de suma importancia”.

El programa de historia de la sociedad mexicana no incluye la perspectiva de género en su diseño, pues es un programa único a nivel nacional, por lo tanto, el profesorado puede seguir enseñando una historia androcéntrica, donde el centro del discurso es la figura masculina, justo por lo anterior, es de suma importancia concientizar a la comunidad docente y promover la capacitación didáctica con perspectiva de género en la práctica docente, el cual debe sensibilizar y fomentar el uso del lenguaje inclusivo, material didáctico (imágenes, lecturas, videos, audio) donde se consideren a los diferentes actores sociales, con contenidos temáticos que le permitan al estudiantado identificarse a lo largo de la historia, de igual forma con material bibliográfico escrito por hombres y mujeres que enriquezca la información con diferentes miradas historiográficas.

En las cinco sesiones se trabajaron las estrategias específicas para incluir la perspectiva de género en la materia de historia de la sociedad mexicana, por lo que en la actividad uno, se les planteo tres preguntas que invitaron a la reflexión al profesorado, ¿qué espero de mis estudiantes hombres, mujeres y otros en mi materia?, ¿utilizo un lenguaje inclusivo en el aula?, ¿qué mensaje difunde el material iconográfico utilizado? En la primera pregunta, la participante 4 apuntó “el objetivo de la materia es crear consciencias histórica en los estudiantes y crear una conciencia crítica”, en la segunda, la participante 2 expresó “haciendo una reflexión, pocas veces me dirijo a alumnos y alumnas, normalmente cuando me dirijo al público lo hago en masculino”, y en la tercera interrogante la participante 3 subrayó, “es demasiado subjetivo el tema, pero los programas de historia de México no están

orientado a los estudios de género, es más una historia general, depende del tema que se esté abordando se puede incluir el enfoque de género”.

Formar al profesorado para que en su práctica docente de la enseñanza de la historia considere incluir la perspectiva de género, y emplee algunas estrategias en clase, así como ejemplos de cómo elaborar la planeación didáctica sigue siendo un reto.

En la segunda actividad, el profesorado, de acuerdo con una de las estrategias de enseñanza con perspectiva de género desarrolladas en el taller, se les invitó a elaborar la planeación de una clase de un tema de su elección y aplicarlo en clase. En esta actividad los y las docentes utilizaron diferentes estrategias, las cuales comentan que es muy probable que no las hubieran empleado en otro momento o quizá no le prestarían tanta atención.

Al respecto la participante 1, en su clase sobre el proyecto revolucionario de Nación, empleo material bibliográfico escrito por historiadoras, también incluyó como estrategia de enseñanza plantear preguntas que permitieran la reflexión del alumnado sobre la participación de las mujeres en el proceso revolucionario, como se muestra en la siguiente imagen.

Figura 10. *Diseño de clase con perspectiva de género de la sesión 5 del taller*

Actividad de Tarea

Para abordarla en la próxima sesión en plenaria en el en el grupo de clase.
Abrir y consultar las ligas siguientes:

Dar lectura a los contenidos siguientes.

- 1) Mujeres destacadas en la revolución mexicana
- 2) ¿Cuál fue el papel predominante que jugaron las mujeres en la revolución mexicana?

A partir de las lecturas el alumno contestara las preguntas siguientes

- 1) Dar el nombre de las mujeres destacadas en la revolución mexicana y su participación durante el movimiento
- 2) ¿Qué derechos tenían las mujeres en la revolución mexicana?
- 3) ¿Qué fue la revolución de las mujeres?
- 4) ¿Cómo se les conoce a las mujeres que participaron en la revolución mexicana?
- 5) Explicar como era la vestimenta de las mujeres durante la revolución mexicana.
- 6) Brevemente explicar si durante la revolución mexicana las mujeres podían manejar y utilizar las armas
- 7) Ilustrar las imágenes de las mujeres destacadas en la revolución mexicana

Fuente: Varela K. (2022), Actividad 1. Diseño de clase, ilustración, recuperado de Word.

El participante 5, propuso que el alumnado Identificará la relevancia de las mujeres en el proceso de la Revolución Mexicana, a través de textos que expusieran el rol femenino durante la lucha armada, y como estrategia solicitó al alumnado elaborar un podcast donde valorara el papel de las mujeres en los movimientos, en los procesos y en las transformaciones durante la Revolución Mexicana.

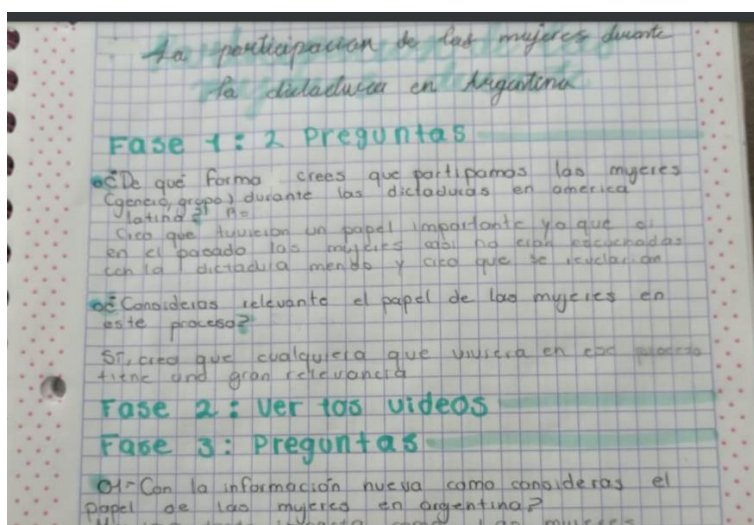
Figura 11. *Evidencia de la aplicación de una clase considerando la perspectiva de género en la materia de historia*



Fuente: Varela K. (2022), Planeación de clase participante 5, ilustración, recuperado de Word

La participante 4 mencionó que por cuestiones administrativas no pudo aplicar la clase con un grupo de la materia de historia de la sociedad mexicana, sin embargo, realizó la planeación y aplicación de la misma con un grupo de historia universal, en el tema El mundo en tensión, dictaduras y revoluciones en América Latina, en el cual abordó un contenido temático que visibilizó la participación histórica de las mujeres, en virtud de que como sujetos históricos no se incluyen en los planes y programas de estudio. Su propuesta incluyó el tema del Movimiento de las Madres de Plaza de Mayo, utilizando como estrategia preguntas detonadoras sobre el papel de las mujeres durante la dictadura en Argentina, presentación en power point con imágenes, y preguntas que llevarán a la reflexión sobre las enseñanzas que dejan este tipo de movimientos en la sociedad actual.

Figura 12. Evidencia de aplicación de actividad de la sesión 5, participante 4



Fuente: Varela K. (2022), Evidencia de actividad de la sesión con el grupo 2 VGH, ilustración, recuperado de Word.

La participante 3 propuso el tema, la disputa por el mercado mundial, y la revolución que marco el siglo XIX Revolución Rusa, con el tema específico, feminismo revolucionario. La docente en la planeación solicitó al estudiantado examinar las causas, desarrollo y consecuencias de la revolución rusa para valorar su contribución en la emancipación de la mujer en la transformación social por medio de las siguientes estrategias, preguntas detonadoras sobre participación femenina en la revolución rusa, el avance en torno a la igualdad de este periodo a nuestros tiempos, un diagrama sobre causas, desarrollo y consecuencias de la revolución rusa, y un cuadro concentrador de información sobre tres personajes femeninos que hayan participado en la revolución rusa (nombre, datos del personaje y ámbito de aportación).

Figura 13. Propuesta de estrategia didáctica con perspectiva de género, participante 3.

ACTIVIDAD RESUELTA POR LOS ALUMNOS		
Nombre	Datos del personaje	Ámbito de aportación, citar al menos un ejemplo
Inessa Armand	Nació como Elisabeth Inés Stéphane de Herbenville en París el 8 de mayo de 1874 y falleció en Bestán, Rusia, el 24 de septiembre de 1920. Fue criada en Moscú, por su tía y por su abuela, que eran maestras. Se casó a la temprana edad de 19 años, con Alexander Armand, heredero de una boyante industria textil rusa, y tuvieron cuatro hijos.	<p>"La Economía colectiva debe reemplazar a la economía doméstica y liberar a la obrera de sus funciones de ama de casa. La educación y el cuidado de los niños por cuenta del gobierno obrero (en las guarderías, parvularios, campamentos, etc.) deben suprimir las preocupaciones materiales del padre y la madre. Una unión libre, pero sólida por los lazos espirituales de camaradería de los ciudadanos iguales del Estado obrero, este es el nuevo matrimonio proletario" (Op. cit.).</p> <p>"Para las campesinas y en especial para las obreras un castigo insoportable que les consume todo el tiempo libre las priva de la posibilidad de ir a las reuniones, de leer y de tomar parte en la lucha de clases: la cocina doméstica, en el régimen burgués, es uno de los mejores aliados del capital contra el obrero, al favorecer la ignorancia y el retraso de las obreras" (Op. cit.).</p> <p>"A través de las instituciones soviéticas y de los sindicatos, organiza, administra, dirige toda la producción y la distribución" (Op. cit.).</p> <p>"El poder soviético ha realizado ya la igualdad concreta de los derechos del marido y la mujer. El poder del marido, del padre, ya no existe. Las formalidades del matrimonio y del divorcio se han reducido al mínimo, a simples declaraciones de las personas</p>

Fuente: Varela K. (2022), Evidencia de aplicación de estrategia con perspectiva de género, participante 3, ilustración, recuperado de Word.

2.3 Análisis comparativo de la prueba pre test y post test

Después de que el profesorado que recibió la capacitación a través de la estrategia didáctica de taller sobre la perspectiva de género y lo aplicó en su práctica docente en uno de sus grupos, se les solicitó que respondieran la prueba post test. Éste como se mencionó en el capítulo metodológico, tiene la misma estructura que la prueba pre test y tuvo la finalidad de conocer si se registraron cambios en las percepciones con respecto a los resultados de la primera prueba. Los resultados obtenidos fueron los siguientes (tabla 6).

Tabla 6. Comparativo de los resultados de los Ítems 2, 3, 8, 19 y 22 de la prueba pre y post test		
	Resultados pre test	Resultados post test
Ítem 2	21	23
Ítem 3	21	23
Ítem 8	8	15
Ítem 19	18	25
Ítem 22	18	23

Fuente: elaboración propia, agosto 2022.

Como se puede observar en la tabla anterior, el profesorado tuvo avance con respecto a reflexionar sobre el plan y programa de la asignatura que imparte, así como sí en el diseño de sus clases trabaja en torno a la competencia transversal de la perspectiva de género, así como en la forma de evaluar (ítem 8), en ser más flexivo con respecto a los estereotipos que se refuerzan en la clase, tanto por el alumnado como el profesorado, por medio de los materiales y el lenguaje empleado

en la enseñanza de la asignatura. En estos ítems 19 y 23 se observó un avance significativo.

Sin embargo, se registró una disminución en el ítem 20, el cual corresponde sí el pensamiento crítico favorece la reflexión sobre la igualdad en el estudiantado. Es probable que posterior al taller, el profesorado haya generado nuevas interrogantes para cuestionarse si realmente fomentar el pensamiento crítico en la materia de historia es suficiente para combatir las desigualdades de género en la comunidad estudiantil o son necesarias otras acciones.

Tabla 7. Resultados de Ítems 1, 17, 20, 25 de la prueba pre y post tes		
	Resultados pre tes	Resultados post tes
Ítem 1	29	30
Ítem 17	30	30
Ítem 20	28	25
Ítem 25	30	30

Fuente: elaboración propia, julio 2022.

Referente a la tercera sección del post test de igual forma se registró un resultado sobre el manejo más amplio de temáticas en torno al enfoque de género. El profesorado mencionó las problemáticas de género existentes en la educación, el papel que juega el profesorado para contrarrestar y atender estos temas. En la pregunta cuatro donde se les preguntó sobre aquellos contenidos que les gustaría aprender con respecto al tema, en el post test señalan tópicos más puntuales como

lenguaje inclusivo, diseño de clases donde se considere el enfoque de género (tabla 8 y anexo 3).

Tabla 8. Resultados de la tercera sección de la prueba pre y post test	
Pre test	Post test
Pregunta 1. Mi práctica docente hasta ahora se ha caracterizado por	
Atributos	Atributos
1.Crítica y reflexiva 2.Tradicional 1.Igualitaria	1.Análisis de procesos históricos 2.Imparcial y libre 3.Desarrollo de competencias
Pregunta 2. Las preguntas de la segunda parte de la prueba pre test me condujeron a reflexionar que	
1. Importancia de capacitación docente en torno a la perspectiva de género 2.La desigualdad de género 3.El papel del docente para contrarrestar la desigualdad	1.Problemática de género 2.Relevancia de participación estudiantil 3.El papel del profesorado para contrarrestar la desigualdad
Pregunta 3. A qué obedece que los contenidos de la materia de historia no incluyan a otros actores históricos como mujeres, niños y afrodescendientes:	
1.Historiografía 2.Planes y programas 3.Práctica docente	1.Desactualización de planes y programas 2.Historia androcéntrica y eurocentrista 3.Carencia de capacitación docente
Pregunta 4. En torno a los tópicos de la investigación de la enseñanza de la historia y género, me gustaría aprender los siguientes temas:	
1.Enseñanza de la historia desde la igualdad de género 2.Historiografía con perspectiva de género 3.No me siento capaz	1.Lenguaje inclusivo 2.Empoderamiento femenino 3.Capacitación diseño de clases con perspectiva de género

Fuente: elaboración propia, julio 2022.

En relación con los resultados que arrojaron los instrumentos empleados en la presente investigación se puede mencionar que el profesorado mostro avances en torno a la incorporación de la perspectiva de género en su práctica docente, así como el taller llevo a la reflexión en torno a su forma de enseñar y de aquellas dinámicas socialmente establecidas que son consideradas como naturales con respecto a la relación entre los sexos, mismas que se reproducen en el aula.

También este taller abrió la puerta a varias interrogantes entre la comunidad docente, mismas que son complejas de resolver en un periodo tan corto de tiempo, sin embargo, si abren el horizonte para buscar nuevas alternativas de capacitación que le permita al profesorado atender aquellas necesidades que se presentan en la práctica docente actual.

CONCLUSIONES

Maestra ¿es usted casada o soltera...?, la ausencia de la perspectiva de género en el diseño curricular, tiene un sinnúmero de consecuencias en el ámbito educativo, lo que ha llevado a que en estos espacios se sigan reproduciendo relaciones desiguales entre los géneros, el sexismo, el conocimiento androcéntrico, a través de estereotipos en la ciencia. Un ejemplo de ello es la frase inicial del este apartado, que fue expresada hacia mi persona por parte de un docente, quien argumentó no quería problemas por lo que preguntaba mi estado civil antes de poder escribirme o llamarme para cuestiones académicas. Lo anterior evidencia los estereotipos y prejuicios existentes en la comunidad docente.

Como historiadora, y a partir de mi experiencia docente en esta materia, la investigación que me propuse tuvo como objetivo central revisar el currículo y el diseño de estrategias de aprendizaje en Historia con perspectiva de género en el Bachillerato, a partir del análisis del programa de Historia de la Sociedad Mexicana, y a partir de éste diseñé la estrategia didáctica de un taller sobre la perspectiva en la enseñanza de la historia e impartí el mismo a integrantes de la academia de Historia de la Soceidad Mexicana de la preparatoria “2 de octubre de 1968”, y de esta forma promover prácticas docentes con perspectiva de género.

A partir de las interrogantes planteadas en la investigación se realizó el acercamiento con el personal directivo y docente de la preparatoria “02 de octubre de 1968”. Cuando se le propuso a la Academia de Historia de la Sociedad Mexicana colaborar con la estrategia didáctica, a través de un taller, ellas y ellos mostraron

disponibilidad para participar. Inicialmente se había propuesto realizar esta actividad de forma presencial, sin embargo, el confinamiento por la pandemia del COVID nos obligó a realizar la actividad de forma virtual, así como a grabar cada una de las sesiones. Esto último condujo a rediseñar la estrategia, cuyos resultados se presentaron en el capítulo IV. Durante cada una de las sesiones prevaleció la desconfianza e inseguridad pues al solicitarles el permiso para grabar las sesiones, tuvieron temor de ser expuestos, como sucede en los casos de las redes sociales.

Después de la revisión de la literatura relacionada con la transversalización de la perspectiva de género en la enseñanza de la historia en la educación media superior, a partir de las conferencias, planes y programas emitidos por los diferentes organismos internacionales, nacionales, estatales e institucionales concluimos que, a pesar de tener décadas de haberse promulgado, las acciones derivadas de éstos se han incorporado parcialmente, en los planes y programas de estudio.

A nivel nacional en el programa de estudios del nivel superior en el programa de Historia de la Sociedad Mexicana, no están explicitados los contenidos que aludan a los otros sujetos sociales como las mujeres, la niñez, la juventud, los pueblos originarios, las personas con discapacidad, entre otras. En la BUAP el plan de estudios del nivel medio superior esta alineado al programa nacional de bachillerato y forma parte de la reforma educativa y los retos del siglo XXI y corresponde al plan 07, y en éste aún no se vislumbra esta temática.

Con relación a las políticas de igualdad e incorporación de la perspectiva de género en la educación promovidas por los diferentes organismos internacionales, en los documentos estratégicos nacionales y estatales se observó que éstas no han sido incorporadas en su totalidad, particularmente en lo referente a la

transversalización de la perspectiva de género en la formación del profesorado y en el currículum formal del nivel medio superior.

Sin embargo, en el Programa Nacional de Educación 2019-2024, a partir de la Nueva Escuela Mexicana propone integrar la perspectiva de género para garantizar una enseñanza inclusiva, promover la empleabilidad de las mujeres, así como incrementar las becas a las estudiantes en áreas donde no existe tanta presencia femenina, y actualizar los planes y programas de estudio considerando el enfoque de género, asegurar la formación de docentes desde la perspectiva de género, así como brindar al profesorado opciones de actualización y preparación en torno al tema.

En este sentido, a partir del desarrollo y resultados de la estrategia didáctica del “Taller Introducción a la perspectiva de género en la enseñanza de la Historia”, concluimos que, aunque el profesorado tiene una formación en el campo histórico y de las ciencias sociales cuenta con nociones generales de qué es el género y las desigualdades e inequidades de género que existen en la sociedad actual. Sin embargo, no lo identificó en el currículum y menos aún, lo aplica en la práctica docente y en las relaciones cotidianas del aula en el ámbito universitario.

En el trabajo de campo se observó que el profesorado no considera que la desigualdad de género está presente en su práctica docente ni repercute de forma significativa, pues mencionan que en sus clases son igualitarios, no discriminan a nadie, ya sea hombre o mujer, de tez blanco o morena y atienden a los contenidos que el programa les señala, enfocándose en procesos históricos, sin embargo, no reflexionaron acerca de competencias, valores y actitudes de orden patriarcal presentes en el plan de estudios y en el programa de Historia de la Sociedad

Mexicana que reproducen el androcentrismo, el sexismo y la misoginia en la conciencia histórica en el alumnado y en la Academia de la materia de la preparatoria.

En relación a los contenidos del plan y programa de Historia de la Sociedad Mexicana, se deben incluir temáticas sobre la participación de las mujeres en los diferentes procesos históricos, en la ciencia, entre otras, y así incorporarlas como sujetos históricos. En la planeación sugerimos incorporar como estrategias didácticas el desarrollo de las habilidades de investigación en el alumnado, a partir de microinvestigaciones con fuentes primarias, donde incluyan la participación femenina en un hecho histórico. Así también reflexionen a partir de una imagen la ausencia o presencia de las mujeres en un tiempo y espacio histórico; con apoyo de las cronologías localicen u ordenen hechos históricos donde se registró una mayor participación femenina. Además, es de suma importancia incluir en la narrativa de las clases interrogantes que le permitan al estudiantado cuestionarse sobre el papel, el espacio, la ausencia, la presencia, la desigualdad, el imaginario a lo largo de la historia de las mujeres en relación con los hombres.

De la misma forma resulta indispensable que se incluya material bibliográfico (artículos, libros, capítulos) escrito por mujeres que abonen a la construcción del conocimiento histórico del estudiantado, así como también textos que consideren la perspectiva de género en el discurso histórico y la práctica docente.

En virtud, de que no se considera la perspectiva de género en el plan y programa de historia de la materia, algunos docentes comentaron que no se habían detenido a observar esto, pues la asignatura aborda los procesos históricos. Por ello, es importante mencionar que mientras el currículo se diseñe bajo un modelo

educativo androcéntrico, entre éstos el modelo de competencias, y no se incorporen los debates historiográficos recientes que coadyuven al reconocimiento del papel de las mujeres y de otros sujetos sociales no se estará llevando a cabo la transversalización de la perspectiva de género en el currículo educativo de manera formal, y por lo tanto, no se están siendo efectivos los ejes transversales del plan sectorial de educación.

En este mismo sentido, el profesorado considera que con algunos contenidos se pueden tomar o aplicar la perspectiva de género, sin embargo, no en todo el programa, por ello les resulta complejo comprender la transversalización de la perspectiva de género en todo el currículum y en el quehacer docente.

Durante el desarrollo del taller, ellos y ellas comentaron que nunca habían tenido una capacitación al respecto. A lo largo de las sesiones es importante subrayar que quienes menos participaron fueron los docentes, a diferencia de las docentes que participaron en las diferentes actividades, preguntaban o comentaban alguna vivencia personal; por su parte los profesores en su mayoría se mantenían en silencio y no participaban, por lo que se procuró fomentar un ambiente de confianza, así como diversificar los medios de participación, no solo verbal, si no también escrita, de igual forma se realizaron preguntas de forma directa a todos y todas las participantes.

Además, aunque en un inicio la actividad solo fue diseñada para la academia de Historia de la Sociedad Mexicana, por indicaciones del director de la preparatoria se extendió la invitación a integrantes de la Academia de Historia Universal, quienes asistieron esporádicamente, solo un profesor asistió a todas las sesiones, sin embargo, no participaba ni tampoco realizó las actividades planeadas del taller.

Un aspecto importante, que vale la pena destacar de las sesiones y no es sorprendente, es que se observó en el profesorado fue la reproducción y naturalización de estereotipos de género y a pesar de que el taller abordó estas temáticas, se seguían reproduciendo prejuicios o comentarios como “manejaba bien para ser mujer”, “si un niño juega mucho con cosas de niña de grande tiene preferencias por personas de su mismo sexo, yo no he visto”, es decir, pensamientos y construcciones individualizadas que son trasladadas en la práctica docente en el aula por parte del profesorado.

De forma general se puede concluir que la investigación permitió que el profesorado de la academia de Historia de la Sociedad Mexicana reconociera las problemáticas educativas que visibiliza la incorporación de la perspectiva de género, así como reflexionó en torno a las conductas y prácticas sexistas de la práctica docente, a través de los tópicos incluidos en el taller: qué es el género, la perspectiva de género, como se puede incluir en la práctica docente y de forma específica en la materia de Historia de la Sociedad Mexicana, siempre y cuando se elabore el diseño de estrategias didácticas con enfoque de género. Incluir este enfoque les brindo una posibilidad para transformar el escenario de la enseñanza de la historia, y contribuir a erradicar prácticas misóginas, sexistas y androcéntricas en la vida preparatoriana y cotidiana.

El profesorado además, mencionó que la incorporación de la perspectiva de género en sus clases, a partir de esta actividad fue muy recibida por sus estudiantes y les agradó mucho, ya que señalaron que nunca habían tenido una clase de historia donde se incluyera la historia de las mujeres; por ejemplo, una profesora trabajo la participación de las mujeres durante la dictadura en Chile, otro profesor mencionó

que a sus estudiantes les gustaría que en otras ocasiones se abordaran más temas parecidos.

Limitaciones de la investigación

Algunas de las limitaciones que se presentaron durante el desarrollo de la investigación en la primera etapa fueron por la pandemia, pues fue complicado establecer contacto con las preparatorias para realizar la investigación en éstas. Sin embargo, se logró el apoyo del director de la Preparatoria “02 de octubre de 1968” quien nos brindó todas las facilidades.

Otra de las limitaciones fue contactar y coordinar los tiempos con el profesorado para la realización y aplicación de la estrategia didáctica, a través del taller, pues debido a la carga académica que tienen en ambos turnos, en un principio accedieron a participar, sin embargo, en la marcha a algunos ya no les fue posible cursar el taller.

Las sesiones de la estrategia didáctica del taller se impartieron por la plataforma Teams, durante las cuales se presentaron algunos problemas de conexión a internet, así como mayor timidez para participar en las diferentes actividades.

Recomendaciones generales

Es necesario seguir preparando al profesorado en temas relacionados con la perspectiva de género en la enseñanza de la Historia, y así brindarle las herramientas teórico-metodológicas del enfoque de género para desarrollar una práctica docente inclusiva, que fomente la cultura de la igualdad y sobre todo que

brinde al estudiantado un conocimiento científico igualitario para su vida educativa y personal.

Sabemos que un taller sobre la perspectiva de género dedicada a la enseñanza de la historia no es suficiente, sin embargo, este tipo de actividad le permite conocer otros enfoques didácticos para generar la inquietud y proponer estos y otros tópicos en el campo de la formación docente en las academias del nivel medio superior de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

REFERENCIAS

- Acevedo, Emilio José (2010). “La transmisión del androcentrismo en los procesos de enseñanza-aprendizaje formales”. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*. No 8, mayo, Andalucía, Federación de enseñanza. Recuperado de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7196.pdf>
- Arango, María C. & Corona-Vargas, Esther (2016). *Guía para la Igualdad de Género en las Políticas y Prácticas de la Formación Docente*. UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260891>
- Arcos, Estela., Figueroa, Víctor., Miranda, Christian. & Ramos, Carmen (2007). Estado del arte y fundamentos para la construcción de indicadores de género en educación, *Estudios Pedagógico XXXIII*, (2), 121-130. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173514134007.pdf>
- ASPABUAP (2017). *Contrato Colectivo de Trabajo de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y la Asociación de Personal Académico de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla 2017 – 2019*, BUAP. Recuperado de http://www.contraloria.buap.mx/sites/default/files/Contrato_Colectivo_BUAP-ASPABUAP_2017-2019.pdf
- Barquet, Mercedes. & Benítez, Alejandra (2012). La transversalización de la perspectiva de género: una estrategia para avanzar a la igualdad, *colección Equidad de género y democracia*, México, Suprema Corte. 4, 34. Recuperado de http://www.multimedia.pueg.unam.mx/lecturas_formacion/relaciones_gener

[o/modulo_8/Barquet_La_transversalizacion_de_la_perspectiva_de_genero.pdf](#)

BUAP (2009). *Historia de la Sociedad Mexicana, guía para el alumno*, México, UAP.

Recuperado de

http://cmas.siu.buap.mx/portal_pprd/work/sites/forobachillerato/resources/LocalContent/25/2/GUIA%20DE%20HIST%20SOCIEDAD%20MEX%20PRIMERA%20PARTE.pdf

BUAP (2011). *Plan de estudios 06 por Competencias*. Vicerrectoría de Docencia.

Recuperado de

<http://www.dems.buap.mx/sites/default/files/PLAN%2006%20COMPETENCIAS%20050613.pdf>

BUAP (2014). *El Modelo Universitario Minerva: fomento de aprendizajes, actitudes y comportamientos para el desempeño profesional*. México, El Errante.

Recuperado de

<http://www.dgpi.buap.mx/obracolegiada/Vol%20I%20Modelo%20Universitario%20Minerva.pdf>

BUAP (2014). Reglamento de ingreso, permanencia y promoción del personal académico de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. *Gaceta Universitaria*, Puebla, BUAP. Recuperado de

<https://www.fcfm.buap.mx/assets/docs/nosotros/autoridades/sec-acad/reglamentos/RIPPPA.pdf>

BUAP (2020). *Anuario estadístico 2019-2020*. Dirección de planeación y presupuestos, BUAP. Recuperado de

https://repositorio.buap.mx/rplaneacion/public/inf_public/2020/0/Anuario_Estadistico_2019-2020.pdf

BUAP (2021.). Centro de Estudios de Género, Facultad de Filosofía y Letras.

Recuperado 01 de diciembre del 2021 de

<https://filosofia.buap.mx/content/centro-de-estudios-de-g%C3%A9nero#:~:text=El%20Centro%20de%20Estudios%20de,sobre%20os%20estudios%20de%20g%C3%A9nero.>

BUAP (2021). *Cuerpos Académicos*. Facultad de Filosofía y Letras, Recuperado el

13 de enero del 2022 de

<https://filosofia.buap.mx/content/cuerpos-acad%C3%A9micos>

BUAP (2021). *Seminario permanente de género y migraciones*. Facultad de

Filosofía y Letras, Recuperado el 17 de mayo de 2022 de

<https://filosofia.buap.mx/content/seminario-permanente-g%C3%A9nero-y-migraciones>

BUAP (Julio 2021). Protocolo para la Prevención y Atención de la Discriminación y

Violencia de Género en la BUAP, *Gaceta Universitaria*, (259), 64.

Recuperado

de

<https://diige.buap.mx/sites/default/files/protocolo%20completo.pdf>

Buquet, Ana. G (2011). Transversalización de la perspectiva de género en la

educación superior, *Perfiles educativos*. XXXIII, (número especial, 2011),

211-225.

Recuperado

de

<http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v33nspe/v33nspea18.pdf>

Cámara de Diputado del H. Congreso de la Nación (2019). Ley General de

Educación. Diario Oficial de la Federación (25 de junio de 2021) Recuperado

de <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>

- Cámara de Diputados Del H. Congreso de la Nación (2020). Constitución Política de los Estados Unidos. Diario Oficial de la Federación (25 de junio de 2021) Recuperado de <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Campos, María Del C. (2010). *Materiales didácticos para la incorporación de la perspectiva de género en agroecología*, [Tesis de maestría, Universidad Internacional de Andalucía], Universidad Internacional de Andalucía, España.
- Campusano, Katherinne. (2017). Manual de estrategias didácticas: orientadas para su selección, Chile, INACAP. Recuperado de <http://www.inacap.cl/web/documentos/manuales-estrategias-actualizacion-2019/manual-de-actividades-version-digital.pdf>
- Cepeda, Jesús M. (2013). Estrategias de enseñanza para el aprendizaje por competencias, México, UNID. Recuperado de https://books.google.com.mx/books?id=3qGNAwAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=la+ense%C3%B1anza+por+competencias&hl=es-419&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=la%20ense%C3%B1anza%20por%20competencias&f=false
- Cobos, Gonzalo. & Valdivia, Sylvana M. (2017). Aprendizaje basado en proyectos, Perú, Pontificia Universidad Católica de Perú, (5), 1-9. Recuperado el 28 de marzo del 2022 de <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/bitstream/handle/123456789/170374/5.%20Aprendizaje%20Basado%20en%20Proyectos.pdf?sequence=1>
- Consejo Universitario, (s.f.). Estatuto Orgánico de la Universidad, Normativa Universitaria, BUAP. Recuperado de

<https://consejouniversitario.buap.mx/?q=content/legislaci%C3%B3n-universitaria>

Díaz-Barriga, Frida. (1999). “Aproximaciones metodológicas al diseño curricular hacia una propuesta integral”, *Tecnología y Comunicación Educativas*, (21), 19-39.

Díaz-Barriga, Frida. (2005). Desarrollo del currículo e innovación: Modelos e investigación en los noventa, *Perfiles educativos*, XXVII (107), 57-84. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v27n107/n107a04.pdf>

Díaz-Barriga, Frida., Lule, María. L., Pacheco, Diana., Saad, Elisa. & Rojas, Silvia (2012). Metodología de diseño curricular para educación superior, México, TRILLAS.

Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo (s.f). *Las estrategias y técnicas didácticas en el rediseño*. Recuperado el 20 de diciembre de 2022 de http://sitios.itesm.mx/va/dide2/tecnicas_didacticas/casos/casos.pdf

Dirección de Planeación y Docencia (2018). *Anuarios estadísticos. Anuario estadístico BUAP, 2018-2020*, BUAP. Recuperado de <https://planeacion.buap.mx/?q=menu/anuarios-estad%C3%ADsticos>

DOF (2022). Ley general para la Igualdad entre Hombres y Mujeres. Diario Oficial de la Federación (20 de diciembre de 2022) <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIMH.pdf>

Fernández, María C. y Baeza, Patricia (2018). Androcentrismo en la construcción discursiva multimodal crítica de los significados valorativos en la enseñanza de la historia, *Literatura y Lingüística*, (38), 251-274. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/lyl/n38/0716-5811-lyl-38-00251.pdf>

- Fierro, María C. & Rojo, Flavio (2016). Manual para el mejoramiento de la convivencia escolar a partir de la reflexión sobre la práctica docente, México, SEP.
- Flores, Jael., Ávila, Jorge., Rojas, Constanza., Sáez, Fernando., Acosta, Robinson. & Díaz, Claudio. (2017). Estrategias didácticas para el aprendizaje significativo en contextos universitarios, Chile, UNIDD.
https://www.academia.edu/36090833/Estrategias_did%C3%A1cticas_para_el_aprendizaje_significativo_en_contextos_universitarios
- Fonseca, Juan J. & Gamboa, Michel E. (2017). Aspectos teóricos sobre el diseño curricular y sus particularidades en las ciencias, *redipe*, 6(3), 84-212.
- García, Ramón (2012). La educación desde la perspectiva de género, *ENSAYOS. Revista de la Facultad De Educación De Albacete*, (27), 1-18.
<https://www.doccity.com/es/la-educacion-desde-la-perspectiva-de-genero/4141945/>
- Garzón, Carlos. & Vivas, Mireya (1999). Una Didáctica constructivista en el aula universitaria, *EDUCERE*, Universidad de Los Andes, 3 (5).
- Gimeno Sacristán, José (2007). El currículum: una reflexión sobre la práctica, España, Morata.
- Gobierno de la República (2013). *Programa Nacional para la Igualdad de Oportunidades y No Discriminación contra las Mujeres*, Gobierno de México, recuperado el 18 de marzo del 2021 de
<https://www.sacmex.cdmx.gob.mx/storage/app/media/igualdad-sustantiva/PROGRAMAS%20NACIONALES/programa-nacional-para-la->

[igualdad-de-oportunidades-y-no-discriminacion-contra-las-mujeres-2013-2018.pdf](#)

Gobierno de Puebla (2013). *Manual de procedimiento para la atención de quejas por hostigamiento, acoso sexual, laboral y discriminación*, Gobierno del Estado, SEP.

[file:///C:/Users/karla/Downloads/M de Proced de quejas HA sexual laboral y discriminaciyn%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/karla/Downloads/M de Proced de quejas HA sexual laboral y discriminaciyn%20(2).pdf)

Guevara, Elsa S. Flores, María G. & Magaña, Héctor. (2020). El currículum oculto de género en materiales educativos de preescolar. ¿Instruir o empoderar a las niñas?, *Revista Mexicana de Orientación educativa*, 17(38),1-22. DOI: <https://doi.org/10.31206/rmdo212020>

Hernández-Sampieri, Roberto. & Mendoza, Christian P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*, México, McGRAW-HILL.

Hezkuntza, Orebe (2015). *Guía para la incorporación de la perspectiva de género en el currículum y en la actividad docente de las enseñanzas del régimen especial de formación profesional*, Gobierno Vasco, Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.

https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_comp_basicas/es_def/adjuntos/curriculum/320006c_Pub_incorporacion_perspectiva_genero_curriculum_FP_regimen_especial.pdf

INEGI (2015). *Porcentaje de la población de 15 años y más con algún grado escolar por entidad federativa según nivel de escolaridad y sexo, 2000 a 2015*, México, INEGI

https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?px=Educacion_04&bd=Educacion

INEGI (2019). *Matrícula escolar por entidad federativa según nivel educativo*, México, INEGI

<https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=ac13059d-e874-4962-93bb-74f2c58a3cb9>

Instituto de Física, BUAP (2019). *Seminario de Formación de Habilidades Profesionales con Perspectiva de Género*, La Red Mexciteg.

<http://www.ifuap.buap.mx/eventos/SFHPPG19/antecedentes.html>

Instituto Nacional de las Mujeres (2020). *Programa Institucional 2020-2024 del Instituto Nacional de las Mujeres*, México, INMUJERES.

<https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/558433/PI-inmujeres-pnd.pdf>

Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (2017). *Planea resultados 2017*, México, Planea, INEE

<http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2017/ResultadosNacionalesPlaneaMS2017.PDF>

Lamas, Marta. (2013). Usos, dificultades y posibilidades de la categoría género, en Lamas, M (comp.): *El género la construcción cultural de la diferencia Sexual*, (pp. 327-366.), Porrúa.

<https://www.legisver.gob.mx/equidadNotas/publicacionLXIII/EI%20genero.%20La%20construccion%20cultural%20de%20la%20diferencia%20sexual.pdf>

Lechuga, Jesús., Ramírez, Giovanna., & Guerrero, Maricruz. (enero- abril 2018).

Educación y género. El trayecto de mujer hacia la modernidad en México, *ECONOMÍAunam*, 15(43), 110-139.

<http://www.scielo.org.mx/pdf/eunam/v15n43/1665-952X-eunam-15-43-110.pdf>

Lovering, Ann. & Sierra, Gabriela (1998). El currículum oculto de género, *Educar*,

(7), pp.8-19.

http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=3570&PHPSESSID=3e44494c87e25119efbbd8b57343130b

Montejo, Alda., Arroyo Roxana., & Jiménez, Rodrigo. (2006). Procuración de

Justicia en Enfoque de género, manual de capacitación, México,

INMUJERES.

http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100792.pdf

Moreno, Monserrat (1986). *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*,

Barcelona, Icaria.

OIT (2017). *Instrumentos para la igualdad*, OIT.

<https://www.ilo.org/public/spanish/bureau/gender/newsite2002/about/defin.htm#:~:text=22Transversalizar%20la%20perspectiva%20de%20g%C3%A9nero,y%20en%20todos%20los%20niveles.>

ONIGIES (2017). *Observatorio Nacional para la Igualdad de Género en las*

Instituciones de Educación Media Superior, México, ONIGIES.

<https://equidaddegenero.crim.unam.mx/>

ONIGIES (2018). Observatorio Nacional para la Igualdad de Género en las Instituciones de Educación Superior, Informe de Resultados 2018 Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México, BUAP.

<https://onigies.unam.mx/media/BUAP.pdf>

ONU (1995). Informe de la Cuarta Conferencia Mundial Sobre La Mujer, Beijing, ONU.

http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100073.pdf

ONU (2015). *La Agenda 2030 y los objetivos de Desarrollo Sostenible Una Oportunidad para América Latina y El Caribe*, Santiago, ONU.

https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf

ONU MUJERES (sf). Conferencias mundiales sobre la mujer, ONU, recuperado el 13 de febrero del 2021 de

http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100073.pdf

Ordorika, Imanol. (2020). Pandemia y educación superior, *Revista de educación superior*, 49, 1-8.

Ortiz, Dorys. (2015). El constructivismo como teoría y como método de enseñanza, *Shopia, Colección de filosofía de la educación*, (19), 93-110.

<https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846096005.pdf>

PDI (2022). Plan de Desarrollo Institucional 2021-2025. BUAP. Recuperado el 08 de julio de 2020 de

https://repositorio.buap.mx/rcsocial/public/inf_public/2022/0/2021_2025_PDI_vExtensa.pdf

PED (2011). *Plan Estatal de Desarrollo de Rafael Moreno Valle, 2011-2017*, Gobierno de Puebla, recuperado el 15 de noviembre del 2020

PED (2019). *Plan Estatal de Desarrollo 2019-2024*. Gobierno de Puebla, recuperado el 15 de noviembre del 2020
<http://giep.puebla.gob.mx/Documentos/2018/trtrrt/PlanEstataldeDesarrollo2019-2024.pdf>

Picado, Federico. (octubre- diciembre 2008). Análisis de concordancia de atributos, Costa Rica, *Tecnología en Marcha*, Vol. 21(4), p. 26-35.
[file:///C:/Users/karla/Downloads/Dialnet-AnalisisDeConcordanciaDeAtributos-4835612%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/karla/Downloads/Dialnet-AnalisisDeConcordanciaDeAtributos-4835612%20(1).pdf)

PND (20 de mayo de 2013). *Plan Nacional de Desarrollo de Enrique Peña Nieto 2013-2018*, Gobierno de México. Recuperado el 23 de octubre del 2020
https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5299465&fecha=20/05/2013#gsc.tab=0

PND (2019). *Plan Nacional de Desarrollo de Andrés Manuel López Obrador 2019-2024*. Gobierno Federal, México. Recuperado el 23 de octubre del 2020
<https://lopezobrador.org.mx/wp-content/uploads/2019/05/PLAN-NACIONAL-DE-DESARROLLO-2019-2024.pdf>

Preparatoria 2 de octubre de 1968 (Agosto 2021). Horarios escolares de la preparatoria “2 de octubre de 1968”, BUAP. Recuperado el 21 de noviembre de 2021 de
<http://prepa2deoctubrebuap.blogspot.com/search?q=tercer+semestre>

- Preparatoria 2 de octubre de 1968 (año). Blog de la Preparatoria 2 de octubre de 1968, BUAP. Recuperado el 21 de noviembre de <http://prepa2deoctubrebuap.blogspot.com/search?q=tercer+semestre>
- PSE (6 de julio de 2020). *Programa Sectorial derivado del Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024*, Diario Oficial. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa_Sectorial_de_Educacion_2020-2024.pdf
- Rojas, Olivia. (2015). *La enseñanza de la Historia de Género en la escuela secundaria* [Tesis de Maestro, Universidad Pedagógica Nacional], UPN.
- Salinas, Daniel., De Moraes, Camila. & Schwabe, Markus. (2018). Programa para la evaluación internacional de alumnos (PISA), México, *Nota país*.
- Sans, Antoni. (2009). Métodos de investigación de enfoque experimental, En Bizquerra, R (Ed.), *Metodología de la educación educativa* (pp. 167-192). LA MURALLA. [http://creson.edu.mx/Bibliografia/Licenciatura%20en%20Pedagogia/Repositorio%20Introduccion%20a%20la%20investigacion%20educativa/METODOLOGIA_DE_LA_INVESTIGACION_EDUCATIV%20\(1\).pdf](http://creson.edu.mx/Bibliografia/Licenciatura%20en%20Pedagogia/Repositorio%20Introduccion%20a%20la%20investigacion%20educativa/METODOLOGIA_DE_LA_INVESTIGACION_EDUCATIV%20(1).pdf)
- Scott, Joan. (2013). El género: una categoría útil para el análisis histórico, en Lamas, M (comp.): *El género la construcción cultural de la diferencia Sexual*, (pp. 265-302). Porrúa. <https://www.legisver.gob.mx/equidadNotas/publicacionLXIII/El%20genero.%20La%20construccion%20cultural%20de%20la%20diferencia%20sexual.pdf>
- SEP (2013). Manual de procedimientos para la atención de quejas por hostigamiento, acoso sexual, laboral y discriminación y Manual para el

Mejoramiento de la Convivencia Escolar. Gobierno de Puebla.
<https://sep.puebla.gob.mx/index.php/quienes-somos/equidad-de-genero>

Serrano González-Tejero, José Manuel, & Pons Parra, Rosa María. (2011). El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 13(1), 1-27. Recuperado en 18 de diciembre de 2022, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412011000100001&lng=es&tlng=es.

Stabback, Philip. (2016). Qué hace un currículo de calidad, OIE- UNESCO.

Tirado Villegas, Gloria y Elva Rivera Gómez (2022). Una vuelta por la historia reciente, Marín Ibarra, Mariana, Tirado Villegas, Gloria A. y Rivera Gómez, Elva. Ausencias de Clío. Género e historia en México (s. XVII-XX), Colombia, Cali, Editorial Universidad Santiago de Cali, 21-36.

Tyler, Ralph W. (1986). ¿Qué fines desea alcanzar la escuela? En, Tyler, R. (Ed.), Principios básicos del currículo, 2-25. Troquel.
http://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM_Tyler_Unidad_1.pdf

UNESCO (2017). La UNESCO Avanza la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, México, UNESCO
https://es.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/247785sp_1_1_1.compressed.pdf

UNESCO (9 de octubre de 1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior el siglo XXI: Visión y acción*, México, UNESCO. Recuperado el 06 de septiembre de 2020 <http://pep.unc.edu.ar/wp->

<content/uploads/sites/46/2017/04/DECLARACION-MUNDIAL-SOBRE-LA-EDUCACION-SUPERIOR-1998-Paris.pdf>

Vallejo, Walter Fernando. (14 d febrero de 2002). Escuela preparatoria 2 de octubre de 1968, *Tiempo Universitario*, 5 (3).
<https://archivohistorico.buap.mx/sites/default/files/Tiempo%20Universitario/2002/3/index.html>

Varela, Nuria (2012). La nueva misoginia, *Revista Europea de derechos fundamentales*, (19), 25-48.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4055493>

Varela, Nuria. (2019). *Feminismo para principiantes*, México, Penguin Random House.

Vélez, Griselda. & Terán, Laura (2010). Modelos para el diseño curricular, *Pandemia*, (6), pp. 55-65.
http://online.aliat.edu.mx/adistancia/ModDisDesInstruccional/Unidad2/Lecturas/4Modelos_diseno_curricular.pdf

Vygotsky, Lev S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Barcelona, CRITICA
<https://saberepsi.files.wordpress.com/2016/09/vygostki-el-desarrollo-de-los-procesos-psicolc3b3gicos-superiores.pdf>

Zabalgoitia, Mauricio. (2020). Intersecciones de género y otras pedagogías en tiempos de COVID 19, *Perfiles educativos*, XLII (170), 22-31.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13271692017>

Zavala, Antoni. & Arnau, Laia. (2008). 11 ideas clave Cómo aprender y enseñar competencias, Barcelona, GRAÓ.

<http://www.cca.org.mx/ps/profesores/cursos/depeem/apoyos/m1/Zabala%2011%20ideas%20clave.pdf>

ANEXOS

Anexo 1. Prueba Pre Test

Prueba Pre test

Primera parte: Datos Académicos

1.- ¿Cuántos años tiene de servicio docente?

2.- ¿Cuáles son sus estudios académicos?

Segunda parte: Género y educación

Ítems del 1 al 10

	Definitivamente si	Probablemente si	No estoy seguro/a	Probablemente no	Definitivamente no
1.- ¿Conoce qué es la igualdad de género?					
2.- ¿El plan y programa de Historia incluye contenidos de género, igualdad, violencia de género y discriminación?					
3.- ¿Se considera la igualdad de género como una competencia transversal en el desarrollo del aprendizaje del alumnado?					
4.- ¿Considera las necesidades de aprendizaje de tu comunidad escolar (aula) a la hora de realizar tu planeación?					
5.- ¿Diseña actividades didácticas que propicien la igualdad de género en tus estudiantes?					
6.- ¿Ha recibido alguna capacitación sobre introducción del enfoque de género en educación?					
7.- ¿En las tareas de grupo cada estudiante tiene papeles distintos e igualitarios y funciones no estereotipadas?					
8.- ¿Evalúa a partir de consideraciones por sexo en sus instrumentos de evaluación?					
9.- ¿Incorpora a autores de ambos sexos en la bibliografía de los temas de sus clases?					
10.- ¿Considera los aportes de las mujeres y los hombres con la misma frecuencia en el material didáctico que emplea en su clase (ejemplos, imágenes, fotografías y dibujos)?					

Ítems del 11 al 20

	Definitivamente si	Probablemente si	No estoy seguro/a	Probablemente no	Definitivamente no
11.- ¿Los recursos digitales empleados en la clase representan igualmente a mujeres y hombres?					
12.- ¿El material auditivo que utiliza (audios, canciones) se representa de forma igualitaria lo femenino y masculino?					
13.- ¿En los temas de la materia, los grupos masculinos y femeninos tienen la misma importancia?					
14.- ¿En tu clase explica por qué las mujeres no aparecen como sujetos históricos?					
15.- ¿Proporcionas información a tus estudiantes que les permita reconocer los aportes de las mujeres en la historia?					
16.- ¿En clase, proporcionas el material necesario a las y los estudiantes para identificar la participación histórica de otros actores sociales (mujeres, indígenas, afrodescendientes, diversidad sexual, entre otros)?					
17.- ¿Responde las dudas del alumnado sin importar el sexo de ellas y ellos?					
18.- ¿Reconoce que refuerza estereotipos de género en el alumnado?					
19.- ¿Reconoce en la clase el comportamiento y estereotipos sexista en las y los estudiantes?					
20.- ¿El pensamiento crítico favorece la detección y la reflexión sobre la desigualdad?					

Ítems del 21 al 25

	Definitivamente si	Probablemente si	No estoy seguro/a	Probablemente no	Definitivamente no
21.- ¿Fomenta que el alumnado reflexione sobre sus actitudes con respecto a la igualdad de género?					
22.- ¿En el lenguaje oral y escrito empleas sólo el lenguaje en masculino?					
23.- ¿Se dirige al alumnado de ambos sexos con la misma frecuencia?					
24.- ¿En la clase otorga la palabra sólo a los hombres?					
25.- ¿Valora las contribuciones de las mujeres de igual forma que la de los hombres en clase?					

Tercera parte: Mi práctica docente

Para finalizar responde los siguiente:

1. Mi práctica docente hasta ahora se ha caracterizado por:

2. Las preguntas de la segunda parte de la prueba pre test me condujeron a reflexionar que:

3. A qué obedece que los contenidos de la materia de historia no incluyan a otros actores históricos como mujeres, niños y afrodescendientes:

4. En torno a los tópicos de la investigación de la enseñanza de la historia y género, me gustaría aprender los siguientes temas:

Anexo 2. Taller Introducción a la perspectiva de género en la enseñanza de la Historia

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Facultad de Filosofía y Letras

Maestría en Educación Superior

Introducción de la perspectiva de género en la enseñanza de la Historia

Propósito: Que el profesorado conozca qué es la perspectiva de género y cómo lo puede aplicar en el diseño de las estrategias de aprendizaje en la enseñanza de la historia en el nivel de Bachillerato.

Duración total: 20 hrs.

Presentación del Taller: contenidos de las y los participantes

Tiempo: 10 minutos

Sesión 1. Introducción. ¿Qué es sexo y género?

Contenidos	Objetivo	Tiempo
Definición y diferencias entre género y sexo	Analizar los conceptos y las diferencias entre género y sexo	50 minutos
Recursos humanos	Materiales/material didáctico	Evaluación
Facilitador y participantes	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Computadora e internet. ✓ Plataforma Meet ✓ Presentación de Power Point (Diapositivas 1) ✓ Lluvia de ideas. 	Lista de cotejo (revisar anexo 1)

Actividad 1.1 Instrucciones: En la sesión de Meet seleccione en la pizarra una nota adhesiva del color de su preferencia. En cada una responda las siguientes preguntas.

Tiempo de la actividad: 10 minutos

¿Qué es sexo?	¿Qué es género?

Actividad 1.2 La facilitadora explica la definición y la diferencia entre sexo y género

Diapositiva 1: Diferencias entre sexo y género

Tiempo de la actividad: 10 minutos

Diferencias entre sexo y género



El “Sexo” se refiere a las características biológicas y fisiológicas que definen al hombre y a la mujer, por ejemplo: las mujeres tienen menstruación, pero los hombres no.



El “Género” se refiere a los atributos sociales y las oportunidades asociadas a ser hombre o mujer, y las relaciones entre mujeres y hombres, niñas y niños. Estos atributos, oportunidades y relaciones se establecen y se aprenden en la sociedad, son específicos al contexto o tiempo, y pueden cambiar

Actividad 1.3 Cierre. Lluvia de ideas: Las y los participantes exponen las respuestas a las preguntas ¿Qué es sexo y qué es género? Se les solicita revisen sus respuestas, y con letra en otro color colocarán las nuevas respuestas y compararlas.

Tiempo de la actividad: 20 minutos

Comentarios

- ✓ La facilitadora resalta la diferencia entre sexo y género, las primeras son características físicas, las segundas son características sociales que se cree que deben tener hombres y mujeres que responden a una época y sociedad en específico
- ✓ Finaliza comentando si nosotros observamos a un infante vestido con ropa blanca para saber si es hombre o mujer, deberíamos desvestirlo.

Sesión 2

Tema: Los elementos constitutivos del género

Contenidos	Objetivo	Tiempo
Los elementos constitutivos del género	Analizar los elementos que constituyen el género	50 minutos
Recursos humanos	Materiales/ material didáctico	Evaluación
Facilitador y participantes	<ul style="list-style-type: none">✓ Computadora, internet, libreta y lapicero✓ Presentación de Power Point (diapositiva 2)Questionario para invitar a la reflexión	Lista de cotejo (revise anexo 2)

Actividad 2.1 Los elementos constitutivos del género

Tiempo: 10 minutos

La facilitadora expone los cuatro elementos constitutivos del género apoyándose en la propuesta de la historiadora Joan Scott.

Diapositiva 2: los cuatro elementos constitutivos del género.

Joan Scott define que el género está constituido por cuatro elementos interrelacionados:

1. Símbolos: se refiere a las representaciones culturales que diferencian lo masculino; los mitos de origen, el lenguaje, vestimenta, el baile, juguetes y juegos, etcétera.
2. Conceptos normativos: manifiestan las interpretaciones de los significados de los símbolos (las doctrinas religiosas, educativas, científicos, legales y políticas).
3. Nociones políticas: referente a las instituciones sociales, la familia, el Estado, el mercado laboral, la escuela.
4. La identidad subjetiva: hace referencia al mundo interno, los sentimientos asociados a la construcción de la identidad femenina o masculina, “la transformación de la sexualidad biológica de los individuos a medida que son culturalizados”

Solicita al profesorado que identifique dentro de su práctica docente y el material que emplea los elementos constitutivos del género para que posteriormente compartan un ejemplo en plenaria.

Actividad 2.2 Los marcianos invaden la Tierra

Tiempo: 20 minutos

Instrucciones: el grupo recibe la noticia que va a recibir la visita de una comisión de marcianos (plutonianos y jupiterianos) en la clase, están interesados en conocer a los y las habitantes de la Tierra. Esta comisión supo que en la especie humana del Planeta Tierra hay hombres y mujeres, pero no sabe cómo distinguirlos, por eso pide ayuda al grupo de docentes para que les den pistas para poder saber cómo distinguirlos. Sobre todo, niños, niñas, jóvenes mujeres, jóvenes hombres. El grupo

se divide en parejas para poder hacer la descripción, la facilitadora sugiere algunos indicadores:

- ✓ Diferencias físicas
- ✓ Formas de vestir
- ✓ Juguetes
- ✓ La forma como los adultos hablan y se relacionan con ellos y ellas
- ✓ Lo que les gusta jugar y hacer
- ✓ Comportamientos más habituales (en la escuela, en la casa y en el grupo)

Cada pareja intercambia sus puntos de vista y después uno/a presenta sus conclusiones.

Actividad 2.3 Cierre (reflexión)

Tiempo: 20 minutos

La facilitadora realiza las siguientes preguntas para guiar la reflexión grupal:

- ✓ ¿Fue fácil encontrar diferencias en las formas de educación de niños y niñas? ¿Qué diferencias culturales encontraron?
- ✓ ¿Qué consecuencias tiene la educación de los niños y las niñas cuando son después adultos?
- ✓ ¿Ser hombre y ser mujer depende de la biología de los cuerpos o de la forma como se educa?

Comentarios

Se hace hincapié en los diferentes estereotipos de género que existen en la sociedad que influirán en la construcción social que hacer ser hombre y mujer

Sesión 3

Tema: La perspectiva de género

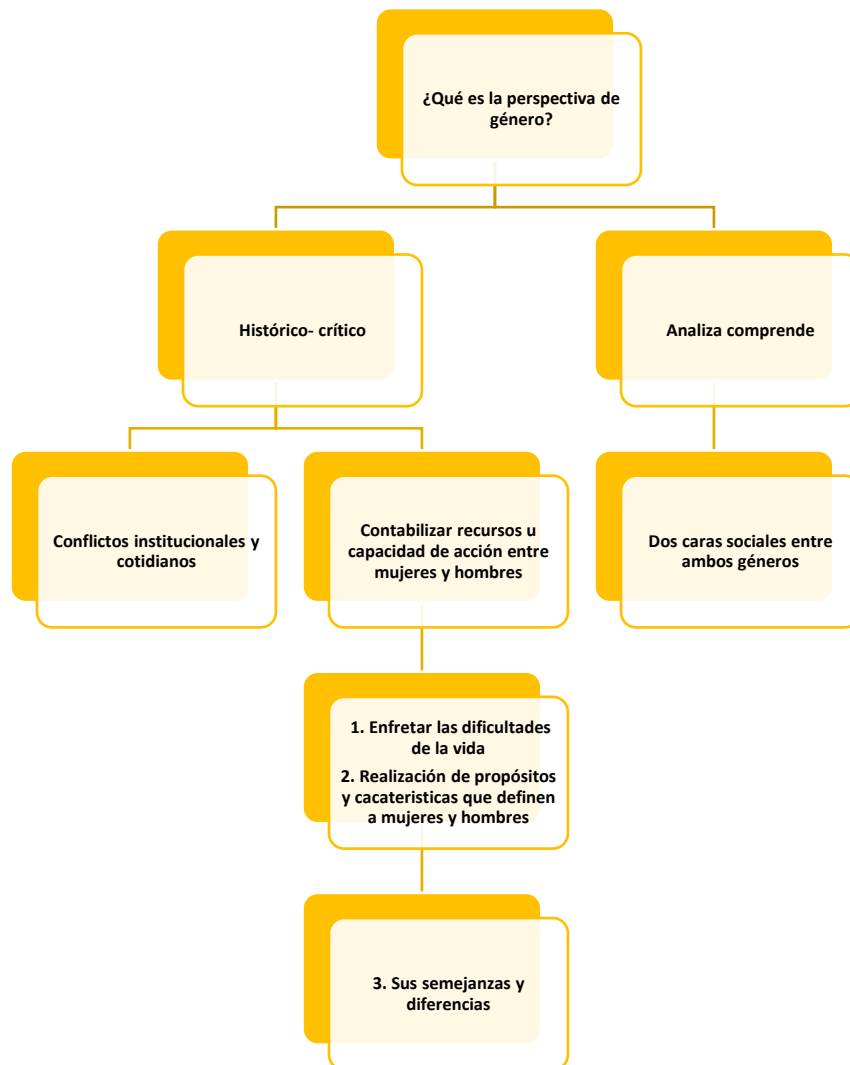
Contenidos	Objetivo	Tiempo
La perspectiva de género	Conocer qué es la perspectiva de género y la importancia de su incorporación en la educación	50 minutos
Recursos humanos	Materiales/ material didáctico	Evaluación
Facilitador y participantes	<ul style="list-style-type: none">✓ Computadora, internet, libreta y lapicero✓ Lectura digital✓ Presentación de Power Point. (Diapositiva 3)	Lista de cotejo (revise anexo 3)

Actividad 3.1 ¿qué es la perspectiva de género?

Tiempo: 10 minutos

La facilitadora presenta al grupo en una diapositiva la conceptualización de la perspectiva de género

Diapositiva: ¿Qué es la perspectiva de género?



Actividad 3.2 Lectura del fragmento del texto de Martha Lamas

Tiempo: 25 minutos

Lamas, M. La perspectiva de género, la comprensión del género y la educación democrática (Anexo 4)

Instrucciones: la facilitadora le proporciona al profesorado el fragmento del texto de Martha Lamas, y solicita la lectura individual de la misma.

Actividad 3.3 Cierre

Tiempo: 15 minutos

Después de haber realizado la lectura, la facilitadora solicita al profesorado responda la siguiente interrogante ¿Por qué es importante incluir la perspectiva de género en la educación? y para que se exponga en sesión plenaria.

Comentarios

- ✓ La educación debe atender a las nuevas realidades y nuevos desafíos que vive el estudiantado por lo que es necesario brindar una educación que tome en cuenta sus diferentes necesidades
- ✓ Visibiliza la violencia de género presente en las instituciones educativas
- ✓ La escuela es uno de los principales centros de interacción social de los educandos por tal debe reproducir conductas igualitarias entre los géneros y promover una cultura de la igualdad
- ✓ Permite cuestionarse comportamientos desiguales que se establecen como “normales” en la sociedad
- ✓ Permite develar el androcentrismo, el sexismo y la misoginia que se reproducen en los contenidos educativos como en las prácticas docentes formales e informales.

Sesión 4. Pautas para incluir la perspectiva de género en la práctica docente

Contenidos	Objetivo	Tiempo
Incluir la perspectiva de género en las prácticas docentes	Identificar las pautas para incluir la perspectiva de género en la práctica docente	50 minutos
Recursos humanos	Materiales/ material didáctico	Evaluación
Facilitador y participantes	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Computadora, internet, libreta y lapicero ✓ Presentación de Power Point (Diapositiva 4 y 5) ✓ Preguntas para invitar a la reflexión 	Lista de cotejo (revisa anexo 5)

Actividad 4.1

Tiempo a la actividad: 10 minutos

Instrucciones: en una diapositiva la facilitadora presenta al grupo las pautas para incluir la perspectiva de género en la práctica docente.

Diapositiva: pautas para incluir la perspectiva de género en la práctica docente

1. Revisar los contenidos del plan y programa de la materia
2. Introducir un lenguaje inclusivo
3. Diseñar estrategias de enseñanza con enfoque de género

4. Emplear bibliografía de autoras mujeres en misma medida que de hombres
5. Evaluación

Actividad 4.2 El programa de Historia de la Sociedad Mexicana y género

Tiempo a la actividad: 25 minutos

Instrucciones: la facilitadora solicita al profesorado revise el programa de estudios de Historia de la Sociedad Mexicana, con base en esto responder las siguientes preguntas:

1. ¿El programa incluye la historia de las mujeres?
2. ¿Cuenta con algún apartado destinado a conocer el aporte de las mujeres en la historia?
3. ¿Por qué crees que no se incluye la historia de las mujeres?

La facilitadora organiza al grupo por pares para intercambiar las respuestas y solicita compartir las conclusiones en la sesión colectiva.

Actividad 4.3 Cierre

Tiempo a la actividad: 15 minutos

Instrucciones: la facilitadora presenta al profesorado algunos ejemplos para incorporar a las mujeres como sujetos históricos en los contenidos de la enseñanza de la historia.

Diapositiva:

Estrategia

- ✓ Incorporar contenidos donde se incluya la participación de las mujeres en los procesos históricos, por ejemplo, el papel de la Malinche durante la conquista, participación de las mujeres en la Revolución Mexicana
- ✓ Análisis de fuentes primarias (fotografías, periódicos, documentación histórica, historia oral) estudios de caso o realización de pequeños proyectos, para que alumnos y alumnas comprendan los cambios y permanencias que ha experimentado el tratamiento de la mujer a lo largo de la historia.

Sesión 5. Estrategias para incluir la perspectiva de género en la enseñanza de la historia.

Contenidos	Objetivo	Tiempo
Estrategias para incluir la perspectiva de género en la enseñanza de la historia	Conocer las diferentes estrategias de enseñanza con perspectiva de género en la materia de historia	50 minutos
Recursos humanos	Materiales/ material didáctico	Evaluación
Facilitador y participantes	<ul style="list-style-type: none">✓ Computadora, internet, libreta y lapicero✓ Presentación de Power Point (Diapositiva 6)✓ Cuestionario para invitar a la reflexión	Lista de cotejo (revisa anexo 6)

Actividad 5.1 nombre de la actividad

Tiempo a la actividad: 10 minutos

La facilitadora le solicita a la y el docente reflexione las siguientes interrogantes:

- ✓ ¿Qué espero de mis estudiantes hombres, mujeres y otros en mi materia?
- ✓ ¿Cómo me dirijo hacia mis estudiantes?
- ✓ ¿Qué mensaje difunde material iconográfico utilizado?

Posteriormente la facilitadora solicita al profesorado comparta sus respuestas con el resto del grupo y se finaliza reflexionando sobre lo siguiente:

Comentarios

- ✓ La facilitadora menciona desde 1998, la UNESCO en su Plan de Acción de la Conferencia Mundial de Educación impulsó la incorporación de la perspectiva de género a los planes y programas de estudio del nivel bachillerato y universitario, éstos solo se han incorporado en algunos contenidos parciales de algunas materias, más no en todo el currículum.
- ✓ En los principios de la “Agenda 2030 el Desarrollo Sostenible de la UNESCO” (ONU, 2015) se compromete en el tema de los derechos, con “la incorporación de la perspectiva de igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres y las niñas, a través de todos los objetivos y metas” (ONU, 2017, p.4).
- ✓ Acorde con los resultados de la prueba PISA en 2018 (OCDE, PISA, 2018), los jóvenes mostraron mejor desempeño en matemáticas, con un promedio de 12 puntos y en ciencia los chicos superaron a las chicas por nueve puntos en promedio, mientras ellas los superan en lectura por 11 puntos.” (OCDE. PISA. 2018, P. 2) Lo anterior reafirma los estereotipos de género que se producen en la ciencia. Lo racional como atributo de lo masculino y la naturaleza como femenina.

Actividad 5.2 Estrategias de enseñanza con perspectiva de género en

Historia

Tiempo a la actividad: 20 minutos

La facilitadora presenta diversas estrategias para incorporar la perspectiva de género en la enseñanza de la historia.

Diapositivas

Aspecto	Estrategia
Lenguaje inclusivo	<ul style="list-style-type: none">✓ Utilizar sustantivos colectivos, por ejemplo, en lugar de “los ciudadanos” “la ciudadanía”, en lugar de “los alumnos” “el alumnado”✓ Usar palabras sin carga de género, por ejemplo, en lugar de “los Romanos” “la cultura Romana”✓ Agregar la palabra persona, por ejemplos, “los adultos” “la persona adulta”

Aspecto	Estrategia
Exposición Oral	<ul style="list-style-type: none">✓ Brindar información sobre la participación de las mujeres a lo largo de la historia por parte del docente y el estudiantado✓ Exponer la participación histórica de las mujeres por medio de una descripción, narración, representación, o escenificación✓ Explicar sobre alguna mujer destacada en la ciencia✓ Reconocer y valorar la participación de las mujeres en algún hecho histórico, docentes y alumnado

Aspecto	Estrategia
Material visual	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Localiza imágenes sobre la participación histórica de las mujeres en determinada época ✓ Solicite al estudiantado observar determinada imagen para reflexionar en torno a la ausencia o presencia de las mujeres en algún hecho histórico ✓ Identificar por medio de imágenes la participación relevante de algunas mujeres a lo largo de la historia ✓ Relacionar imágenes de hechos familiares, estatales, o nacionales con sus protagonistas individuales y colectivos, con atención a la presencia o ausencia de las mujeres ✓ Emplear material audiovisual (videos, películas, entrevistas, canciones) para caracterizar una época donde se evidencia la presencia o no de las mujeres

Aspecto	Estrategia
Material escrito	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Elaborar cronologías sobre la participación histórica de las mujeres a lo largo de la historia ✓ Identificar los hechos históricos donde hubo mayor participación femenina ✓ Realizar cronología de los principales sucesos históricos donde se consideren a las mujeres ✓ Elaborar cronologías sobre la historia de México con relación a la participación de hombres y mujeres

Aspecto	Estrategia
Textos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ordenar hechos históricos considerando la participación femenina a lo largo de la historia ✓ Realizar esquemas, resúmenes, síntesis sobre textos que aborden la participación histórica de las mujeres ✓ Localizar la participación femenina a lo largo de la historia por medio de diferentes textos ✓ Reconocer la participación de las mujeres en relación con los hombres en determinado suceso histórico ✓ Realizar lecturas que les permitan comprender la ausencia o presencia de las mujeres en el discurso histórico

Aspecto	Estrategia
Patrimonio material e inmaterial	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Utilizar objetos materiales para describir una época histórica relacionada con la historia de las mujeres ✓ Identificar un objeto material que les permita relatar un hecho histórico en relación con la historia de las mujeres ✓ Comparar objetos utilizados por hombres y mujeres a lo largo de la historia para identificar el papel que le asigna a cada sexo la sociedad ✓ Reconocer la conservación del patrimonio inmaterial de determinada época en relación con la participación entre hombres y mujeres

Actividad 5.3 Cierre

Tiempo a la actividad: 20 minutos

Instrucciones: De acuerdo con el tema anterior, la facilitadora solicita que de manera colaborativa las y los participantes elijan alguna de las estrategias y desarrollen un tema de clase. Después expondrán los resultados obtenidos ante el grupo.

Comentarios

- ✓ Son necesarias imágenes que visibilicen a las mujeres y a los hombres en igualdad de condiciones y desempeños en todos los ámbitos laborales (especialmente en los muy masculinizados y feminizados) y también imágenes que muestren alternativas, modelos y referentes, tanto de hombres como de mujeres, que no reproduzcan los estereotipos laborales de género. (Vitoria-Gasteiz, 2015, p.28).
- ✓ Resulta necesario que en la materia de historia se incluya material bibliográfico con diferentes enfoques, lo que le permitirá al estudiantado construir un conocimiento histórico a partir de diferentes miradas

Lista de Cotejo 1		
Indicadores	SI	NO
1. Anota sus definiciones de sexo y género a lo largo de la sesión		
2. Identifica la diferencia entre sexo y género		
3. Mantiene una actitud positiva a lo largo de la sesión		
Observaciones:		

Lista de Cotejo 2		
Indicadores	SI	NO
1. Identifica los elementos constitutivos del género		
2. Realiza las actividades atendiendo a las indicaciones		
3. Mantiene una actitud positiva a lo largo de la sesión		
Observaciones:		

Lista de Cotejo 3		
Indicadores	SI	NO
1. Reconoce qué es la perspectiva de género		
2. Realiza la lectura del texto planteado y reflexiona en torno al tema		
3. Mantiene una actitud positiva a lo largo de la sesión		
Observaciones:		

La comprensión del género y la educación democrática

Marla Lamas

La comprensión del género y la educación democrática. Comprender qué es y cómo opera el género nos permite entender que es precisamente el orden simbólico, y no la "naturaleza", el que ha ido generando las percepciones sociales existentes sobre las mujeres y los hombres. Esta simbolización se erige en orden social -un conjunto

de prescripciones con las cuales se norma la vida social y en infinidad de circunstancias estas prescripciones (como la relativa a quién puede tejer canastas) encasillan a las personas y las ponen en contradicción con sus deseos, talentos y potencialidades. Ignorancia, prejuicios y desinformaciones se apoyan en la lógica del género para prohibir ciertos comportamientos o elecciones a mujeres y hombres. En ese sentido, hay que comprender también que el género es, al mismo tiempo, un filtro a través del cual miramos e interpretamos el mundo, y una armadura que constriñe nuestros deseos y fija límites al desarrollo de nuestras vidas.

La perspectiva de género abre un conjunto de posibilidades para los seres humanos, desde una mayor riqueza y variedad de opciones vocacionales y laborales hasta el disfrute de nuevas formas de vida afectiva y distintos arreglos familiares.

Aceptar que tener cuerpo de mujer o de hombre no significa automáticamente tener determinadas habilidades, ciertos deseos, ni lleva a realizar "naturalmente" ciertas tareas o a elegir ciertos trabajos o profesiones, abre un panorama vital, afectivo, educativo y laboral mucho más complejo y rico para todas las personas.

Aunque éste es un hecho liberador, para algunos grupos de la sociedad representa una amenaza, porque cuestiona sus creencias religiosas. Una creencia con mucho peso es la de la "naturalidad" de la complementariedad de mujeres y hombres, mediante la cual se explica la separación de los dos ámbitos, el privado y el público. Esta creencia se basa en la extrapolación de la complementariedad reproductiva a las demás áreas de la vida y justifica así, basándose en la diferencia sexual, las diferencias políticas, sociales y económicas entre los dos sexos.

Para estos grupos la diferencia sexual es el fundamento de las diferencias sociales: al tener anatomías distintas con funciones reproductivas complementarias, mujeres y hombres también deben tener papeles y lugares sociales distintos y complementarios. Es evidente que en las extremadamente difíciles condiciones del paleolítico y del neolítico, la diferente anatomía de mujeres y hombres tuvo un peso sustantivo en la división sexual del trabajo. Sin embargo, aunque la diferencia sexual fue una base para la asignación de labores, la división del mundo en dos esferas, la privada y la pública, es un proceso que se ha ido construyendo históricamente en el que pesan más los aspectos culturales que los biológicos.

Es ilustrativa la forma diferencial en que se interpreta y valora la biología de las mujeres y la de los hombres. La capacidad reproductiva femenina, con sus obvios procesos de embarazo, parto y amamantamiento, es simbolizada como una cuestión más cercana a la naturaleza que el proceso reproductivo masculino. Esto ha llevado a que se considere a las mujeres más próximas a la naturaleza (o sea, más animales y menos personas) que los hombres. Pero mientras el proceso reproductivo que ocurre en los cuerpos de las mujeres se interpreta como destino ineludible, otras limitaciones biológicas que también tienen los cuerpos masculinos no se valoran de la misma manera; al contrario, representan un desafío a superar, por ejemplo, carecer de alas para volar alienta a los hombres a inventar aviones. Esta valoración diferencial de las limitaciones que impone la biología -cuando se trata de mujeres, pero no cuando se trata de hombres- ha sido utilizada para justificar la discriminación basada en el sexo: el sexismo.

La condena a la sexualidad sin fines reproductivos, que se articula con el rechazo al control natal y al uso de anticonceptivos, es formulada dentro de un

planteamiento general que denuncia el alejamiento de las mujeres de su destino "natural": ser madres. Concebir a las mujeres antes que nada como úteros, es igual, siguiendo la analogía anterior, a concebir a los hombres como mamíferos bípedos, destinados para siempre a trasladarse usando sus extremidades inferiores. Ese tipo de concepción "naturalista", que se centra principalmente en las mujeres, pasa por alto el desarrollo científico y tecnológico que los seres humanos hemos alcanzado: si los hombres han superado la limitación de sus piernas y se trasladan en máquinas por cielo, mar y tierra, ¿no podrán las mujeres "superar" la limitación de la maternidad? Claro que sí, sólo que, como señala Sullerot, "es más fácil librar a la mujer de la necesidad 'natural' de amamantar, que conseguir que el marido se encargue de dar el biberón".

Por ello hay que reconocer que las limitaciones difíciles de transformar son las culturales más que las biológicas.

Una perspectiva de género, que reconoce la construcción simbólica en todas las culturas, conduce a desechar las ideas esencialistas sobre las mujeres y los hombres. No existe una "esencia" de mujer, o una de hombre; si existiera, todas las mujeres, sólo por el hecho de ser mujeres, compartirían una misma estructura vital (esencia). La existencia de mujeres "masculinas", hombres "femeninos", personas bisexuales o andróginas y personas con una combinación de varios elementos mezclados fundamenta claramente que no hay "esencias".

Para ciertos sectores sociales esta nueva perspectiva de género supone un peligro para la familia, pues plantea que la mayoría de las diferencias entre mujeres y hombres son construidas socialmente y, por ende, son modificables.

Si se parte de que la "complementariedad natural" de mujeres y hombres sólo se da en el proceso de reproducción, y que no todas las personas desean reproducirse, de alguna manera se está cuestionando la creencia religiosa de que los seres humanos somos solamente instrumentos de Dios, y que hay que aceptar la prescripción de tener todos los hijos que Dios mande. El dogma religioso se opone a que las personas tomen decisiones sobre su vida, ya que sólo Dios es quien da o quita la vida. Por eso algunas religiones prohíben cualquier intervención humana en los procesos de vida, desde aceptar las transfusiones de sangre porque son "antinaturales" hasta el uso de anticonceptivos o la interrupción de un embarazo.

Los procesos culturales de género mediante los cuales las personas nos convertimos en mujeres y hombres también conllevan altas dosis de sufrimiento y opresión. La dificultad de reconocer la diferencia sin establecer un criterio de superioridad o inferioridad es una característica humana. Toleramos poco la ambigüedad, no comprendemos la equidad y nuestro afán clasificatorio está regido por un ánimo jerarquizador: traducimos la diferencia en desigualdad. Es importante subrayar que la dificultad de alcanzar la igualdad con el reconocimiento de las diferencias, un desafío relativo a todas las desigualdades (racial, étnica, religiosa, política), sigue sin ser analizada en el ámbito sexual. Dentro del esquema cultural tradicional que postula la complementariedad de los sexos y la normatividad de la heterosexualidad, tanto la diferencia de las mujeres respecto de los hombres como la de las personas homosexuales respecto a las heterosexuales, se traducen en prácticas sociales de opresión y discriminación: en sexismo y en homofobia (rechazo irracional a la homosexualidad).

A quien incorpora la categoría género en su perspectiva de análisis se le facilita pensar los hechos sociales tomando en cuenta el peso que tiene lo simbólico en la materialidad de las vidas humanas. Si la aspiración de justicia se manifiesta como la búsqueda de equidad, comprender qué es el género y cómo opera tiene implicaciones profundamente democráticas, pues a partir de dicha comprensión se podrán construir reglas de convivencia más equitativas donde la diferencia sexual sea reconocida y no sea utilizada para establecer desigualdad. Sólo así podrán empezar, mujeres y hombres, a establecer opciones de vida más flexibles, no arraigadas en rígidos -y anticuados papeles sociales y a compartir equitativamente responsabilidades políticas y domésticas.

Esta equidad otorgará al concepto de ciudadanía su sentido verdadero: el de la participación de las personas, con independencia de su sexo y de su deseo sexual, como ciudadanas y ciudadanos con iguales derechos y obligaciones.

Lista de Cotejo 4		
Indicadores	SI	NO
1. Reconoce las pautas para incluir el enfoque de género en la práctica docente		
2. Reflexiona sobre la ausencia de las mujeres en el plan y programa de estudios		
3. Mantiene una actitud positiva a lo largo de la sesión		
Observaciones:		

Lista de Cotejo 5		
Indicadores	SI	NO
1. Reflexiona con base en las interrogantes planteadas en la actividad		
2. Identifica las diferentes estrategias con perspectiva de género		
3. Mantiene una actitud positiva a lo largo de la sesión		
Observaciones:		

Anexo 3 Resultados de la Prueba post test

Resultados de la Prueba post test aplicada a docentes de la preparatoria "02 de octubre de 1968".																										
Sexo	Ítem 1	Ítem 2	Ítem 3	Ítem 4	Ítem 5	Ítem 6	Ítem 7	Ítem 8	Ítem 9	Ítem 10	Ítem 11	Ítem 12	Ítem 13	Ítem 14	Ítem 15	Ítem 16	Ítem 17	Ítem 18	Ítem 19	Ítem 20	Ítem 21	Ítem 22	Ítem 23	Ítem 24	Ítem 25	Total
Femenino	5	4	4	4	4	5	5	2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	5	5	5	115
Masculino	5	3	4	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5	4	3	5	5	3	5	5	115
Indefinido	5	4	5	5	5	4	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	3	5	5	2	5	5	5	115
Matrícula	5	4	4	5	5	4	5	1	5	5	5	4	5	3	3	5	5	5	5	4	5	4	5	5	5	111
Matrícula	5	3	2	4	4	3	4	3	4	5	5	5	3	3	3	4	5	4	3	4	5	4	4	5	5	99
Matrícula	5	5	4	5	5	5	5	1	5	5	5	5	5	4	5	3	5	5	5	5	5	4	5	4	5	115
Matrícula	30	23	23	28	27	27	28	15	29	30	29	28	28	25	26	27	30	28	25	25	29	23	27	29	30	
Definitivamente si (5)														Total 670												
Probablemente si (4)																										
No estoy seguro (3)																										
Probablemente no (2)																										
Definitivamente no (1)																										
1. Conoce qué es la igualdad de género														14. Explica por qué las mujeres no aparecen como sujetos históricos.												
2. El plan y programa de Historia incluye contenidos de género														15. Proporciona información a los estudiantes que permita conocer aportes de mujeres en la historia.												
3. Se considera la igualdad de género como una competencia transversal														16. Proporciona material necesario para identificar la participación histórica de otros actores sociales.												
4. Considera las necesidades de aprendizaje de tu comunidad escolar en la planeación														17. Responde las dudas del alumno sin importar el sexo.												
5. Diseña actividades didácticas que propicien la igualdad de género														18. Reconoce que refuerza estereotipos de género en el aula.												
6. Ha recibido alguna capacitación sobre enfoque de género en educación														19. Reconoce en clase el comportamiento y estereotipos sexistas en el estudiantado.												
7. En las tareas de grupo cada estudiante papeles distintos e igualitarios														20. El pensamiento crítico favorece la detección y reflexión sobre la igualdad.												
8. Evalúa a partir de consideraciones por sexo en sus instrumentos														21. Fomenta la reflexión sobre actitudes con respecto a la igualdad de género.												
9. Incorpora a autores de ambos sexos en la bibliografía														22. El lenguaje oral y escrito se emplea solo el lenguaje en masculino.												
10. Consideran los aportes de las mujeres y los hombres con la misma frecuencia en clase														23. Se dirige al alumnado con la misma frecuencia.												
11. Los recursos digitales representan de forma igualitaria ambos sexos														24. En la clase otorga la palabra solo a los hombres.												
12. El material auditivo se representa de forma igualitaria en ambos sexos														25. Valora las contribuciones de las mujeres de igual forma que la de los hombres en clase												
13. En los temas de la materia, ambos sexos tienen la misma importancia.																										

Fuente: elaboración propia julio 2022.

Anexo 4 Resultados de la sección tres de la Prueba Pre test

Resultados de la sección tres de la Prueba Pre Test aplicada a docentes de la preparatoria “02 de octubre de 1968”.

Pregunta 1. Mi práctica docente hasta ahora se ha caracterizado por				
	Atributos	Hombres	Mujeres	Total
1	Análisis de procesos históricos		1	1
2	Imparcial y libre	2	2	4
3	Desarrollo de competencias		1	1
Pregunta 2. Las preguntas de la segunda parte de la prueba pre test me condujeron a reflexionar que				
	Atributos	Hombres	Mujeres	Total
1	Problemática de género	1	3	4
2	Participación estudiantil		1	1
3	El papel del docente para contrarrestar la desigualdad	1		1
Pregunta 3. A qué obedece que los contenidos de la materia de historia no incluyan a otros actores históricos como mujeres, niños y afrodescendientes:				
	Atributos	Hombres	Mujeres	Total
1	Desactualización de planes y programas	1	2	3
2	Historia androcéntrica y eurocentrista		2	2
3	Carencia de capacitación docente	1		1
Pregunta 4. En torno a los tópicos de la investigación de la enseñanza de la historia y género, me gustaría aprender los siguientes temas:				
	Atributos	Hombres	Mujeres	Total
1	Lenguaje inclusivo		1	1
2	Empoderamiento femenino		2	2
3	Capacitación diseño de clases con perspectiva de género	2	1	3

Fuente: elaboración propia, julio 2022.

