




- 
- **Educando para educar**
 - Año 21
 - Núm. 40
 - ISSN 2683-1953
 - Septiembre-febrero 2021
 - educandoparaeducar@beceneslp.edu.mx
-

**Benemérita y Centenaria
Escuela Normal del Estado**

LA PARTICIPACIÓN EQUITATIVA EN EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN BÁSICA DESDE LA MIRADA DE GÉNERO

THE EQUITABLE PARTICIPATION OF THE PUPILS IN BASIC EDUCATION FROM THE GENDER PERSPECTIVE

Fecha de recepción: 22 de agosto de 2020.

Fecha de aceptación: 9 de diciembre de 2020.

Dictamen 1: 15 de noviembre de 2020.

Dictamen 2: 25 de noviembre de 2020.

RESUMEN

En el ámbito escolar es necesario evidenciar las diferencias de género que limitan la participación equitativa entre niñas y niños, lo que configura una problemática para el logro de la igualdad de género en la educación. Al respecto, se realizó una investigación cualitativa con el método de investigación acción, mediante el análisis de artefactos, con énfasis en la implementación de estrategias que favorecen la participación equitativa en el alumnado de quinto grado de educación primaria. Se obtuvo un aumento significativo de la participación del alumnado con la disminución de las barreras de género, gracias al fortalecimiento del autoconcepto, interacciones sociales, espacios de diálogo y toma colectiva de decisiones. Se plantea la necesidad de reflexionar y transformar la práctica docente tradicionalista y estereotipada por el género, así como la cultura escolar y actores educativos, que limitan el potencial del alumnado y su participación equitativa en el aula y la escuela.

Palabras clave: educación primaria, equidad educativa, participación del estudiante, perspectiva de género.

Erika Michelle González López¹



Intervenciones educativas

ABSTRACT

In school, it is necessary to highlight the gender differences that limit equitable participation between girls and boys, and thus it sets a problem for achieving gender equality in education. This led to a qualitative research with the action research method, through the analysis of artifacts, with an emphasis on the implementation of strategies that favor equitable participation in fifth-graders of primary education. A significant increase in student participation was achieved with reduced gender barriers through the strengthening of self-concept, social interactions, dialog spaces and collective decision-making. It is necessary to reflect on and transform the traditional and gender stereotyped teaching practice, as well as the school culture and educational actors, which limit the potential of students and their equitable participation in the classroom and school.

Keywords: primary education, educational equity, student participation, gender perspective.

¹ Escuela primaria Mártires de Río Blanco, Secretaría de Educación del Gobierno de San Luis Potosí. michelle_emgl@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

Debido al impacto de las diversas investigaciones sobre el aporte de las mujeres en los diferentes ámbitos sociales, se ha puesto en evidencia que a través de la historia la participación de estas ha sido desigual e invisibilizada. Estos aportes han ayudado a la comprensión de la manera en que el involucramiento de las mujeres era permitido-limitado y a tener una mirada crítica del presente.

En el ámbito educativo no solo tenemos que cuestionarnos por qué el alumnado no participa en clase, sino también es necesario adoptar aquella mirada que ayude a visibilizar las diferencias que permiten o restringen el libre actuar entre niños y niñas. ¿Por qué los alumnos toman decisiones grupales de los juegos y los espacios que se jugarán?, ¿por qué las alumnas suelen estar calladas en clase? Dichas diferencias implican desigualdades y desventajas producto de los estereotipos presentes en la sociedad, que se reproducen en las aulas. En esta investigación fue nodal dilucidar cómo influyen las cuestiones de género en la participación dentro del espacio escolar.

La importancia que tiene el desarrollo de la participación en el aula reside en la formación democrática y ciudadana, que garantiza el derecho de niñas, niños y adolescentes de expresar su opinión y ser parte activa de la comunidad en la que viven (Morfín, 2012), desarrollar el pensamiento crítico y creativo, los sentimientos y una conducta personal y social (Ferreiro y Espino, 2017). Son tantos los beneficios del fomento del papel activo desde edades tempranas que resulta relevante que el profesorado lo incentive e incite, sin limitantes, en las clases.

La investigación se realizó durante el ciclo escolar 2017-2018 en una escuela primaria pública de organización completa ubicada en una comunidad semiurbana en la periferia de la zona centro del estado de San Luis Potosí (México), en las inmediaciones de la zona industrial. La investigación formativa se hizo en un grupo de quinto grado, compuesto por 31 estudiantes (12 niñas y 19 niños), cuyas edades oscilaban entre los 10 y 11 años. Estos estudiantes se ubicaban entonces en la etapa de tipificación de género en el proceso de identidad, en la que hay mayor insistencia en dejar claros los límites de género, se evita la convivencia con el sexo opuesto y se ajustan a los estereotipos de género de la cultura (Santrock, 2007).

DIAGNÓSTICO DE LA PROBLEMÁTICA

Al inicio del ciclo escolar se utilizó el instrumento llamado registro anecdótico, mediante la técnica de observación participativa. En este se plantearon preguntas u observaciones de las acciones, interacciones, intervenciones, juegos y propuestas del alumnado dentro del aula, en los diferentes momentos de la clase, durante dos semanas consecutivas, a fin de conocer las necesidades del grupo.

En estos registros se observa una relación recurrente con los patrones de género en la participación grupal y una mayor intervención de los alumnos que de las alumnas en las actividades. Los niños se mostraban seguros de sus aportes orales sin temor a equivocarse o decir comentarios graciosos, tomaban decisiones a nombre de todo el grupo, utilizaban los espacios escolares como la cancha y el aula para divertirse. En tanto, las niñas aceptaban las propuestas de sus compañeros, se mostraban inseguras en sus aportaciones o permanecían en silencio en el salón de clases, ocupaban los alrededores de la cancha y el aula para estar sentadas platicando o viendo los juegos de los niños.

A partir de estas observaciones, la perspectiva de género favoreció el cuestionamiento del papel de niñas y niños en el aula, pues “de otra forma pasarían inadvertidas” (Leñero, 2010, p. 93), así como del papel docente, al responder preguntas como ¿qué es la participación?, ¿por qué hay diferencias en la participación entre niñas y niños dentro del aula?, ¿en qué momentos participan más las niñas y en cuáles los niños?, ¿qué necesita hacer el profesorado para favorecer una participación en igualdad de oportunidades?

A raíz de lo arriba expuesto, se elaboró una escala valorativa en el aula de acuerdo con el análisis de las videograbaciones de las diversas clases. En esta se categorizó la participación según los niveles propuestos por Ventosa (2018), a saber: informativo-asistencial, consultivo, decisivo y ejecutivo. Más de la mitad del alumnado se ubica en los dos primeros niveles, de acuerdo con los resultados obtenidos. Todos niveles se contrastaron con los registros anecdóticos de las diversas clases, lo que arrojó una concordancia con los niveles decisivo y ejecutivo, en los que se constató que los niños tomaban las decisiones del grupo para los eventos como el Día del Niño, para los juegos en receso y en clase de Educación Física, y expresaban sus dudas sin temor. Considerando el total de las niñas, 50 por ciento de ellas se ubica en el nivel

informativo-asistencial, porque permanecían calladas en clase, no expresaban sus dudas, aceptaban las decisiones tomadas por los niños, jugaban en los alrededores de la cancha los juegos propuestos por el docente de Educación Física, realizaban el trabajo manual dentro de los equipos, mientras que los niños jugaban o platicaban. Esto revela las diferencias entre niñas y niños en la forma de participar en los diversos momentos de la jornada escolar y los roles estereotipados por el género.

Los resultados que se reportan en este artículo pertenecen a una sección de una investigación formativa, con orientación profesionalizante. El objetivo de este artículo es dar a conocer los resultados de la aplicación de estrategias que favorecen la participación equitativa en el alumnado del quinto grado de educación primaria y, a la vez, contribuir al conocimiento pedagógico con herramientas para la realización de prácticas que atienden la diversidad del alumnado sin distinciones de género.

DESAROLLO

La participación, según Ferreiro y Espino (2017), es “acción. Es hacer algo. Es tomar parte. Es un proceso en el que uno se emplea logrando y contribuyendo a que se obtenga un resultado” (p. 90), refiriéndose a la parte activa del sujeto en el proceso de aprendizaje. Para Apud (2001), no solo representa la acción, sino también la toma de decisiones que repercuten en la vida propia y de la comunidad; es tener voz y expresar opiniones con confianza en sí mismo. Por ende, la participación no solo tiene una dimensión individual, en la que cada estudiante se implica en una actividad en el aula a través de la seguridad en sí mismo, sino también una dimensión social, la cual supone colaborar, decidir, compartir y comunicar para el progreso común.

El género como categoría analítica es adecuado para examinar y comprender la situación de las mujeres y de los hombres, así como la condición femenina y masculina. En palabras de Lagarde (2018), es útil para “comprender cualquier sujeto social cuya construcción se apoye en la significación social de su cuerpo sexuado con la carga de deberes y prohibiciones asignadas para vivir, y en la especialización vital a través de la sexualidad” (p. 32). En esta investigación formativa fue sustancial el análisis de la manera en que la categoría de género repercute en la participación de niñas y niños dentro del aula, el modo en que se producen las desigualdades o las asimetrías entre niñas y niños, así como los efectos desencadenados a partir de sus diferencias (Guel, 2020).

La perspectiva de género ayuda a tener esos “lentes” que antes no permitían visibilizar las desigualdades. El Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES, 2007) menciona que dicha perspectiva también contribuye a la solución de los desequilibrios mediante acciones como la redistribución equitativa de actividades, la valoración de los distintos trabajos y la modificación de

estructuras sociales, mecanismos, reglas, prácticas y valores y el fortalecimiento del poder de decisión y gestión de las mujeres. De forma que la perspectiva de género sirvió como herramienta de análisis, con potencialidad para cuestionar, modificar, solucionar desequilibrios (Leñero, 2010) y subsanar las formas asimétricas de participación en el grupo en el que se realizó la investigación.

La participación equitativa, vista desde la mirada de género, según la tesis de González (2018), busca equidad entre niñas y niños, de modo que se involucren de manera voluntaria, activa y real en situaciones concretas en el aula y en la escuela, donde “todos tengan voz para expresar sus emociones y opiniones, puedan decidir libremente sin limitaciones, sentirse seguros de sí mismos, y reducir las brechas de género que han dificultado una participación activa en los diferentes espacios, actividades y desempeño en las asignaturas” (p. 73).

METODOLOGÍA

La investigación que aquí nos ocupa se realizó desde un enfoque cualitativo, bajo el método de la investigación acción, y es de tipo formativo. El fin de la investigación formativa, como afirma Restrepo (2004), es formar o transformar una práctica durante la realización de una u otra. Las técnicas e instrumentos privilegiados son la observación participativa, las viñetas narrativas y la recolección de artefactos (evidencia tangible de la práctica docente a través de objetos que hacen visible el proceso de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con una problemática a atender). La práctica docente se analizó mediante el proceso del ciclo reflexivo de Smyth (Villar, 1999). La investigación formativa constó de tres etapas: 1) la evaluación diagnóstica de las formas de participar en el aula; 2) el diseño de las secuencias didácticas con perspectiva de género y la intervención docente, y 3) el análisis de la intervención docente. Los resultados que aquí se reportan pertenecen a la etapa tres.

La intervención educativa tuvo el propósito de atender la problemática de la participación no equitativa del alumnado en el aula. Las estrategias utilizadas tienen relación con las características de la participación enunciadas por Pérez y Ochoa (2017), tales como el favorecimiento de la confianza en sí mismo, la expresión de las opiniones, la decisión sobre asuntos de interés, la colaboración y cooperación para el progreso común. Cabe destacar que la participación es un proceso (Morfín, 2012); por lo tanto, las estrategias empleadas apoyan la construcción paulatina de dichas habilidades.

En seguida se muestran los resultados de la aplicación de las estrategias en dos intervenciones. Estas son el fortalecimiento del autoconcepto, las interacciones sociales, los espacios de diálogo y la toma colectiva de decisiones. Cada estrategia analizada desde la perspectiva de género ayudó a ver los avances o las limitaciones de la participación entre niñas y niños.

RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN

La primera intervención se realizó en la clase de Historia, en la que se pretendió visibilizar la participación de la mujer en el Segundo Imperio en México. Para favorecer la participación equitativa de las y los estudiantes, se utilizaron las estrategias de fortalecimiento del autoconcepto y de interacciones sociales para aprender a participar.

Estrategia 1: fortalecimiento del autoconcepto

En el diagnóstico derivado de las observaciones de las diferentes clases se hizo manifiesto que la mayoría de las niñas y pocos niños mostraban escasa confianza en sí mismos al participar. Como actividad de inicio, se les explicó que tenían que agruparse en equipos de trabajo en los que hubiera diversidad de talentos (cualidades). Hubo muchas dificultades para efectuar dicha actividad, pues expresaban que no son “buenos” en nada o “no sé qué talento tengo”. Se les preguntó por qué creían eso, pero continuaban con la misma respuesta de desconocer sus fortalezas.

Al ver la inseguridad en la mayoría de las niñas y en algunos niños, se consideró necesario trabajar el autoconcepto. Según la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2017), tal trabajo consiste en “reconocer en uno mismo fortalezas, limitaciones y potencialidades, adquirir la capacidad de apreciar y agradecer, e identificar condiciones internas y externas que promueven el propio bienestar” (p. 539). Por consiguiente, si en cada estudiante se desarrolla el conocimiento de sí mismo, se alcanza un sentido de valoración personal, aprecio y satisfacción personal que fortalecen la autoestima; esto favorece, a su vez, la motivación a la hora de participar en cualquier acción, “porque condiciona el aprendizaje y el grado de confianza y seguridad en sí mismo” (Ventosa, 2018, p. 78) en el aula y en los diferentes espacios escolares.

Posterior a ello, una de las actividades para el fomento del autoconcepto consistió en que escribieran cualidades o talentos que tienen. Como era de esperarse, hubo estudiantes que tuvieron dificultades para autoidentificarlas, mientras que muchos enfatizaron lo negativo de su persona. A partir de esta situación, se tomó la decisión de que sus compañeros y compañeras escribieran lo que observaban en cada estudiante. Al finalizar la actividad de inicio, cuando se confrontaron las percepciones del grupo con las personales, las y los estudiantes se mostraron sorprendidos de la manera en que los veían los demás. Es necesario entender que el autoconcepto es una construcción resultante de lo que pensamos que somos y lo que piensan los demás de nosotros (Ventosa, 2018). Gracias a esta acción se produjeron cambios significativos en la autopercepción. Sin embargo, aquí cabe mencionar que es insuficiente trabajar esta estrategia en una sola sesión, sino que es necesario aplicarla en más sesiones.

En esta actividad hubo más niñas que niños que mencionaron que veían que no tenían muchos talentos; en especial las alumnas explicitaban la dificultad de reconocerse, a diferencia de los alumnos, para quienes fue más sencillo identificar talentos como “jugar fútbol”, “dibujar”, “tocar” un instrumento. Esto significó cuestionar ¿por qué las estudiantes tienen más dificultades para identificar sus propias habilidades?, ¿tendrá relación la reproducción de roles de género en el trabajo doméstico en sus hogares con la dificultad de descubrir gustos personales y habilidades?, ¿cómo ayudar a unas y a otros a descubrir capacidades no exclusivas de niñas o niños? En este sentido, apoyar al alumnado a que conociera habilidades propias no conscientes para fortalecer el autoconcepto implicó un hallazgo en la intervención y un reto para los diseños de las siguientes intervenciones.

Estrategia 2: interacciones sociales para aprender a participar

Al hacer la revisión teórica y contrastarla con la práctica hubo deconstrucciones como docente. Debido a la comprensión de que la participación no solo puede ser individual, sino también social, en esta intervención se pretendió favorecer ambas. Al respecto, Ventosa (2018) afirma que “el marco social no es una opción, sino necesidad, su espacio específico de intervención, el único contexto en donde las personas pueden aprender a participar, ya que implica ‘participar con’” (p. 73). Un componente primordial es la interacción, pues esta se refiere a la actividad y la comunicación de los sujetos implicados para la construcción de conocimiento (Ferreiro y Espino, 2017).

Un problema observado desde el diagnóstico fue que, al dejar al alumnado reunirse libremente para trabajar, tendía a agruparse por sexos. Santrock (2007) menciona que esta agrupación es parte del desarrollo, en la etapa de tipificación de género, según la edad. Así, se consideró necesario intervenir al momento de dar libertad de agruparse, pero con consignas estratégicas para evitar exclusiones.

Como parte de la actividad de desarrollo en la clase de Historia, se les dio la consigna de agruparse libremente, pero en esa ocasión pensando que cada equipo tuviera variedad de talentos. Esta nueva disposición dio lugar a que los equipos se conformaran por niñas y niños, agrupados de manera voluntaria de acuerdo con la actividad anterior. En los equipos, el objetivo era elaborar un cartel sobre la visibilización de la participación de las mujeres en la época del Segundo Imperio. Resulta de interés que en el aula las niñas eran quienes organizaban y realizaban las actividades, mientras que los niños optaban por una postura pasiva, pues solo esperaban a que las niñas efectuaran las actividades manuales, mientras que ellos platicaban o jugaban sin involucrarse en la actividad. Este hecho conduce a la reflexión de que las estudiantes reproducían el rol de las mujeres, la servidumbre voluntaria de manera inconsciente (Lagarde, 2015). Al ver que había problemas en dos de los equipos, se decidió dejar que se separaran y trabajaran. Como menciona Martínez (2012), hacer agrupaciones por género de forma intencionada para, al finalizar, contrastar las aportaciones de los equipos.

Como actividad de cierre, se entregó una hoja con preguntas escritas para que dentro de los equipos se autoevaluaran. Posteriormente se socializó la autoevaluación con el fin de confrontar sus acciones y así favorecer la deconstrucción de roles establecidos entre niñas y niños, al cuestionarles ¿por qué se dividen así las actividades?, ¿los niños no pueden realizar actividades manuales?, ¿por qué solo las niñas trabajan?, ¿no es importante su aportación? En los momentos del trabajo colaborativo es relevante el papel cuestionador en las agrupaciones sobre los roles de participación. En el cuadro 1 se muestran, como evidencia, las respuestas de los equipos.

Cuadro 1. Respuestas del alumnado sobre el trabajo en equipos

PREGUNTA	RESPUESTAS DE LOS EQUIPOS
¿Qué opinas de que las niñas organicen las actividades?	<ul style="list-style-type: none">• Unas regañan y otras no.• Es lo mismo.• Que los niños también podemos hacer eso.• Está bien.• Es mejor las niñas porque son organizadas y enojonas.
¿Qué opinas de que los niños organicen las actividades?	<ul style="list-style-type: none">• Unos regañan.• Es igual.• Que las niñas también pueden hacer eso.• Está bien.• Se pelean, no se saben organizar porque mandamos y no hacemos nada.
¿Por qué es importante trabajar en conjunto niñas y niños?	<ul style="list-style-type: none">• Porque así no tenemos problemas.• Porque tenemos más ideas, se divierten y trabajamos más.• Para no hacer estereotipos.• Porque aportamos más información.

Fuente: archivo personal de la autora.

El cuadro 1 concentra las respuestas del alumnado; trabajarlas al final de la sesión coadyuvó a contrastar la manera en que los equipos valoraban la participación de niñas y niños. Las agrupaciones en que hubo solo niños concluyeron que es necesario trabajar en conjunto con las niñas para evitar los problemas de organización y las peleas entre ellos, lo cual lleva a vislumbrar atribuciones de género (Leñero, 2010) por las cuales se piensa que las niñas son organizadas y que los niños no lo son. Las respuestas también dan un dato interesante que analizar: en los espacios privados, las niñas no permitían la participación de los niños porque creían que no podían realizar la actividad; claramente son roles reproducidos de sus hogares, donde las madresposas (Lagarde, 2015) se adjudican el trabajo doméstico y de crianza, y se tiende a pensar que los padres no son responsables de la realización de estas actividades.

Asimismo, se observaron cambios sustanciales en lo relacionado con la última pregunta, en la valoración del trabajo en conjunto de niñas y niños, que enfatizan la riqueza de las ideas y la información. Dichos cambios son la disminución de los problemas, el trabajo con organización, la disminución de los estereotipos

y la diversión juntos. Este tipo de actividades redundaron en la mejora de las relaciones interpersonales que anteriormente se veían sesgadas por el género; en ese momento era evidente la apreciación de las cualidades de cada uno y la mejora de las relaciones de amistad.

En los equipos fue patente la reproducción de roles estereotipados, que en el aula es necesario cuestionar con el fin de que no se repitan. Además, se puede dar la oportunidad tanto a niñas como a niños de experimentar actividades que por mucho tiempo han sido limitadas en función de las pautas de género. Una alternativa de aplicación pudiera ser que previamente a la realización de actividades se dialogue y organicen sobre los roles que llevarán a cabo, y desde ese momento cuestionar dichos roles.

La segunda intervención se realizó en la clase de Educación Física con el objetivo de generar propuestas para construir un espacio equitativo entre niñas y niños. Se utilizaron las estrategias de espacios de diálogo y toma colectiva de decisiones.

Estrategia 3: espacios de diálogo

El diálogo favorece otra característica de la participación: la expresión de las opiniones. Esta es nodal porque da un papel activo al alumnado. Resulta necesaria la interacción verbal entre estudiantes y docentes para fomentar la participación. González (2019) menciona que el diálogo es “un espacio para reflexionar, debatir, construir, proponer y transformar, a partir de las participaciones orales de las niñas y los niños acerca de sus experiencias, sentimientos y creencias, para transitar hacia el cambio” (p. 130). La creación de espacios de diálogo hace posible que las niñas expresen cómo viven las diferencias de género en clases, el intercambio de ideas, y se alienta la generación de posicionamientos de género, que a la vez desencadena cambios en la forma de asumirse y comportarse desde la igualdad (Guel, 2020).

Un reto importante fue la búsqueda de la expresión de las niñas en el aula, de propia voz, sin que fuera de forma obligada. Como apunta Morfín (2012), “la verdadera participación es voluntaria” (p. 24). En las primeras intervenciones parecía que se forzaba, pues denotaba presión. Ante este obstáculo, fue relevante desarrollar, a la par, actividades de autoconocimiento que favorecieran la valoración personal, con objeto de dar confianza en las aportaciones orales.

La actividad de inicio comenzó con preguntas detonadoras; se dialogó sobre el porqué les gusta o no la clase. Se muestra a continuación, como evidencia, un fragmento de la conversación en la que se favoreció el diálogo:

Docente: ¿Qué les gusta o no les gusta de la clase de Educación Física?
Citlali: A mí no me gusta jugar fútbol.
A mí también [levantan las manos tres niñas].
Raúl: Pero es muy divertido jugar fútbol.
Esmeralda: Es lo que siempre juegan.
Cinthia: A mí no me gusta jugar básquetbol porque no sé y además no se meten bien.
Vanesa: A mí no me gusta porque algunos compañeros pegan.
Bryan: Siempre hay problemas al final. [Varios niños levantan las manos para asentir.]
Ernesto: Porque siempre hay accidentes.
Christian: A mí me gusta porque corremos y nos divertimos mucho.
Docente: ¿Por eso ustedes no juegan en la clase?
Isela: A mí me gusta el fut, pero no nos juntan.
Esteban: Es que las niñas no se dan la oportunidad de jugar.
Raúl: El profe nos deja solos.
Cinthia: No me gusta brincar la cuerquita.
(Asamblea, 9 de marzo de 2018).

Esta conversación da cuenta de la relevancia que tiene partir de una situación contextualizada del grupo, pues tanto niñas como niños externalizan su pensar y sentir en relación con un problema real en la clase. Es evidente que los niños participan y se emocionan porque son quienes deciden y dominan el espacio público, mientras que las niñas se centran en las razones por las que no juegan, pues los niños son quienes resuelven siempre jugar fútbol en toda la cancha. Claramente, porque el patio de la escuela es un espacio de reproducción de desigualdades por motivos de género (Saldaña, 2018), se acentúa el control territorial, la invasión y la ausencia de consenso del uso de los espacios entre niñas y niños.

Contreras y Pérez (2011) enfatizan que el diálogo sobre temáticas que afectan a las y los estudiantes genera una construcción de conocimiento de forma colectiva y otorga "sentido y significaciones a los contenidos de sus discursos y a su actuar, como una forma de influir en su cotidianidad" (p. 815). Darle voz a cada estudiante permite que se tenga conciencia colectiva de los sentimientos y las opiniones de compañeras y compañeros del grupo, de manera que es necesario que se creen estos espacios, en donde el docente no sea quien explicita una problemática, sino que se dilucida de manera colectiva a partir de planteamientos estratégicos. El diálogo dio esta voz a las y los estudiantes, pues develó que las niñas no participaban en clase porque no eran consideradas por el docente de la asignatura y los compañeros.

Estrategia 4: toma colectiva de decisiones

Una característica de la participación, según Ferreiro y Espino (2017), es la interacción social para aprender a participar. Para ser un participante involucrado se requiere que se tomen decisiones en colectivo, no las propuestas del docente. Ventosa (2018) menciona la importancia de partir de intereses y propuestas de los propios destinatarios para implicar al alumnado.

Después de expresar su sentir y pensar acerca del uso del espacio escolar, los juegos y el involucramiento de niñas y niños en la clase de Educación Física, el siguiente reto consistió en que el alumnado tomara decisiones en asuntos de interés, otra característica de la participación. En ocasiones, al personal docente le da temor que las y los estudiantes sean quienes tomen las decisiones; sin embargo, que lo hagan les da sentido de pertenencia y les otorga actividad. La toma de decisiones colectiva deja de lado posturas egocéntricas, pues se fundamenta en el respeto a todas las opiniones del grupo (Ventosa, 2018), en la consideración de los intereses de los demás, con vistas a un bien común. Tal fue el caso de esta intervención.

Como actividad de desarrollo se efectuó una asamblea a partir de la necesidad de consensuar las propuestas del grupo en cuanto a las normas de convivencia de los diferentes espacios del patio escolar y tener un juego compartido entre niñas y niños (Saldaña, 2018). En este momento de la intervención, las participaciones orales de alumnas y alumnos eran equitativas, ya no era evidente la forma asimétrica de las intervenciones como en la etapa de diagnóstico, se hacía manifiesto el trabajo de las demás estrategias, pues se observaba confianza en ellos mismos y en la expresión de opiniones a través del diálogo.

Las propuestas finales del grupo para una clase equitativa fueron las siguientes: hacer igualmente equipos de niños y niñas, cuidar la fuerza para no lastimar a los compañeros y compañeras, jugar todos equitativamente en la cancha, no separar juegos por niños o niñas, explorar diferentes deportes y juegos, respetar las actividades sugeridas por la profesora, así como que maestras y maestros jueguen en clase. Más tarde, estos acuerdos se escribieron en carteles y se compartieron en diversos grupos de la escuela.

Con el cumplimiento de las propuestas no solo fue notorio un cambio en la participación de las clases de Educación Física, sino también en los momentos fuera del aula, como en el receso escolar, en el cual las niñas jugaban con los niños en la cancha escolar, ya fuera fútbol o básquetbol. La imagen 1, artefacto de evidencia, muestra la participación de niñas y niños durante el receso escolar en el partido de fútbol como consecuencia de la toma grupal de decisiones.

Imagen 1. Alumnado jugando en el patio escolar



Fuente: archivo personal de la autora.

En la imagen 1 se ve al alumnado jugando a la hora del receso; no hay ya únicamente niños, sino también niñas, quienes paulatinamente perdieron el miedo a recibir golpes del balón y se divertieron en el espacio que anteriormente era dominado por sus compañeros. A partir de la asamblea, se registraron avances significativos en las relaciones interpersonales. Ya no eran relaciones de poder y sesgadas por el género, entonces no importaba eso porque la prioridad para el grupo era la diversión y la convivencia. Lo más significativo de esta intervención fue el descubrimiento, tanto por el alumnado como por el docente, de las habilidades deportivas de las alumnas que anteriormente se negaban a participar en los partidos de fútbol y preferían permanecer en los alrededores viendo a los niños o jugando a saltar la cuerda.

La toma de decisiones grupal ayudó a dar compromiso y respeto a los acuerdos establecidos en la asamblea realizada. De no haber sido así, y solo por la imposición de la docente, en los espacios escolares no se habrían visto cambios favorables, llevados adelante de forma voluntaria. Lo que la participación equitativa busca es precisamente que las y los estudiantes tengan la capacidad de determinar su propio rumbo (Morfín, 2012), sin ningún tipo de limitante, en lo relativo al género en este caso. La estrategia de toma grupal de decisiones también repercutió en las resoluciones personales, ya que algunas niñas y niños optaron por explorar otros juegos de su preferencia en lugar de participar en el partido de fútbol. El punto destacable es que los estereotipos de género no permeen en las elecciones personales.

CONCLUSIONES

En este trabajo se mostraron los resultados de las estrategias de intervención para favorecer la participación equitativa en el alumnado de quinto grado de primaria. Se dio cuenta de los avances de las diferentes estrategias de mediación docente aplicadas.

El fortalecimiento del autoconcepto de cada estudiante es sustancial para que tenga autoestima y seguridad al participar. Al tener claras sus áreas potenciales, las alumnas y los alumnos podrán intervenir con motivación.

Es necesario que las estrategias se pongan en práctica en diferentes intervenciones, pues en una sola sesión no es suficiente el apoyo para resaltar lo desarrollado por cada estudiante, hacer explícitos los avances o los descubrimientos de los talentos que cada alumna y alumno tiene. Asimismo, los resultados de esta estrategia evidencian la manera en que las niñas mostraban frustración por “no tener talentos”. Apoyaría sustancialmente al propósito referido diversificar los ambientes de participación, conocer los diferentes ritmos y formas de participar del estudiante, con el fin de diseñar estratégicamente secuencias didácticas que atiendan la diversidad del alumnado y favorezcan sus áreas potenciales.

Es recomendable que los espacios de diálogo se trabajen en todas las sesiones, para dar voz a las niñas y los niños en las diferentes asignaturas. Asimismo, hay que tener presente que la participación es voluntaria, por lo tanto, no se les puede forzar a hablar. Sin embargo, es necesario partir de situaciones reales y de interés del aula y la escuela en las que están presentes las desigualdades de género; esto dará protagonismo a las alumnas y los alumnos, y se involucrarán sin necesidad de obligar su participación en el debate sobre las desigualdades manifiestas en las diversas asignaturas, actividades o espacios que comparten.

Se tiene que ceder el poder al alumnado con el fin de planificar y tomar decisiones colectivas acordes con las situaciones diferenciadas por el género, con propuestas generadas por las niñas y los niños. De este modo, habrá mayor compromiso por realizarlas en los diversos espacios y actividades, por lo que se tiene que ser flexible y respetar los acuerdos establecidos.

El favorecimiento de las interacciones sociales, al agruparlos en actividades de las diversas asignaturas, apoyará en otras formas de aprender. Estas agrupaciones tienen que ser decididas por los propios estudiantes, de manera que aprecien las cualidades de cada miembro, apoyándose en los talentos que cada uno posee, respetando y valorando por igual las aportaciones de niñas y niños. Para ello es importante cuestionar los roles dentro de los equipos, puesto que se tiende a excluir o a reproducir los estereotipos de género; asimismo, enfatizar los aportes de todos, que no están relacionados por el sexo.

Respecto a las alternativas útiles de aplicación en la intervención, cabe subrayar que las estrategias expuestas en este texto no siguieron un orden. Sería interesante trabajar primero el fortalecimiento del autoconcepto y los espacios de diálogo, y después, las interacciones sociales y la toma colectiva de decisiones, de forma que se favorezca, en primer lugar, el plano individual y, posteriormente, el social de la participación equitativa.

Finalmente, es deseable que los datos reportados de esta investigación sean una invitación a seguir con la reflexión y el análisis de la práctica docente con perspectiva de género, para evidenciar cómo esta permite o limita no solo la participación equitativa en el alumnado, sino también otras áreas que no se han indagado en lo referente a los estereotipos de género reproducidos en la escuela.

BIBLIOGRAFÍA

- Apud, A. (2001). Tema 11. *Participación infantil*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (Serie Enrédete con UNICEF. Formación de Profesorado). Recuperado de https://www.sename.cl/wsename/otros/participacion_2013/Ciudades_amigas_infancia/participacion_infantil.pdf
- Contreras, G., y Pérez, J. (2011). Participación invisible: niñez y prácticas participativas emergentes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2(9), 811-825. Recuperado de <http://revistaumanizales.cinde.org.co/rlicsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/475/267>
- Ferreiro, R., y Espino, M. (2017). *El ABC del aprendizaje cooperativo. Trabajo en equipo para aprender y enseñar*. Trillas.
- González, E. (2018). *Portafolio temático. La perspectiva de género para favorecer la participación equitativa en el alumnado*. Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí.
- González, E. (2019). Deconstrucción de estereotipos de género en el alumnado de educación básica. *Educando para Educar* (37), 119-131. Recuperado de <https://beceneslp.edu.mx/ojs2/index.php/epe/article/view/49/48>
- Guel, J. (2020). Capítulo 10. La investigación aplicada, una alternativa para la generación de conocimiento en el abordaje didáctico del género. En B. Bejarano y V. Mocellin (orgs.). *Estudos de gênero: mudanças e permanências nas relações de poder* (pp. 135-151) Editora Artemis. Recuperado de <https://www.finersistemas.com/editoraartemis/index.php/admin/api/artigoPDF/31894>
- INMUJERES (Instituto Nacional de las Mujeres) (2007). *Glosario de género*. Instituto Nacional de las Mujeres. Recuperado de http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100904.pdf
- Lagarde, M. (2015). *Los cautiverios de las mujeres. Madresposas, monjas, putas, presas y locas*. Siglo XXI Editores.
- Lagarde, M. (2018). *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. Siglo XXI Editores.
- Leñero, M. (2010). *Equidad de género y prevención de la violencia en primaria*. Secretaría de Educación Pública.
- Martínez, D. (2012). *Práctica docente con equidad de género: una guía de trabajo*. Secretaría de Educación Pública.
- Morfín, M. (2012). *Participación infantil y juvenil*. Una guía para su promoción. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Pérez, L., y Ochoa, A. (2017). La participación de los estudiantes en una escuela secundaria. Retos y posibilidades para la formación ciudadana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 22(72), 179-207. Recuperado de <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/9/9>
- Restrepo, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores* (7), 45-55. Recuperado de <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/548/641>
- Saldaña, D. (2018). Reorganizar el patio de la escuela, un proceso colectivo para la transformación social. *Habitad y Sociedad* (11), 185-199. Recuperado de <https://institucional.us.es/revistas/habitat/11/Hys11-mon10.pdf>
- Santrock, J. (2007). *Desarrollo infantil*. McGraw-Hill.
- SEP (Secretaría de Educación Pública) (2017). Aprendizajes clave para la educación básica. *Plan y programas de estudio para la educación básica*. Secretaría de Educación Pública.
- Ventosa, V. (2018). *Didáctica de la participación. Teoría, metodología y práctica*. Narcea.
- Villar, L. (1999). *Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategia para el diseño curricular*. Ediciones Mensajero.