



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

La perspectiva de equidad de género: una propuesta didáctica
para enriquecer la literatura en el bachillerato

T E S I S
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
ESPAÑOL

P R E S E N T A:
MARÍA INÉS CORTÉS PÉREZ

Director de Tesis:
Mtro. Fernando Martínez Vázquez
Facultad de Estudios Superiores Acatlán

Miembros del Comité Tutor:
Dr. Héctor Torres Lima
Facultad de Estudios Superiores Acatlán
Dr. Benjamín Barajas Sánchez
Facultad de Estudios Superiores Acatlán
Mtro. René Cuéllar Serrano
Facultad de Estudios Superiores Acatlán
Dra. Anabel Eugenia Oyosa Romero
Facultad de Filosofía y Letras

Santa Cruz Acatlán, Naucalpan, Estado de México, Octubre 2017



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

DEDICATORIA

Con todo mi cariño a:

Eduardo, Daniel y Fernando Callejas

“El aprendizaje nunca cansa a la mente”

Leonardo Da Vinci

AGRADECIMIENTOS

A Dios, por darme vida y salud para concluir un reto más en mi preparación académica.

A mi esposo Eduardo e hijos Daniel y Fernando por su cariño y tolerancia pero, sobre todo, por ser el pilar fundamental que me sostiene de pie para emprender nuevos proyectos.

En especial a Beatriz Escalona por su incondicional apoyo para cuidar a mi familia, mientras cursaba la MADEMS y elaboraba la presente tesis.

También, a mis padres y hermanos que, aunque distantes, siempre están en mi corazón.

Doy gracias infinitas al Maestro Fernando Martínez Vázquez, Asesor de Tesis, por sus valiosos comentarios y sugerencias, así como por su tiempo para escuchar con atención mis inquietudes sobre el tema. Especialmente, por aceptar ser mi tutor y guía para concluir este proceso que no fue fácil para mí.

Expreso mi gratitud al resto de mis Asesores: Dr. Héctor Torres Lima, Dr. Benjamín Barajas Sánchez, Dra. Anabel Eugenia Oyosa Romero y Mtro. René Cuéllar Serrano porque, a pesar de sus múltiples ocupaciones, siempre realizaron aportes sustantivos para fortalecer el desarrollo de la tesis. Gracias por compartir sus conocimientos y experiencias.

Agradezco a mis compañeros docentes: Yanet Cervantes y Fernando Israel Martínez por escuchar mis quimeras para cambiar el mundo de la labor docente, desde la perspectiva de género.

Finalmente, agradezco a la Universidad Nacional Autónoma de México por darme la oportunidad de ser “Orgullosamente UNAM”, una vez más.

RESUMEN

El objetivo fue diseñar estrategias didácticas para incorporar la equidad de género en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la literatura feminista que está inserta en la Unidad I de la materia de Literatura y Contemporaneidad del Bachillerato Tecnológico en el Estado de México, con el propósito de resaltar la trascendencia que tiene incluir la perspectiva de género en la literatura para que las y los estudiantes adquieran las competencias que fortalezcan una cultura de igualdad y equidad entre hombres y mujeres, desde edades tempranas. A partir del enfoque de proyectos situados y el constructivismo, se realizaron doce estrategias didácticas donde los jóvenes desarrollarán un producto con asesoría del profesor. Se construyó un modelo de planeación docente y de secuencia didáctica como guía metodológica para incorporar el género; además una rúbrica de evaluación. Se concluye que las y los jóvenes deben caminar, con una conciencia crítica y constructiva, hacia la igualdad y equidad para lograr una participación justa en la familia, trabajo, escuela y otros espacios donde hombres y mujeres se desenvuelven.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	6
I. EL MARCO CURRICULAR DEL BACHILLERATO TECNOLÓGICO DEL ESTADO DE MÉXICO	12
1.1 La RIEMS y el bachillerato tecnológico	12
1.2 Estructura curricular del bachillerato tecnológico en el Estado de México	22
1.3 El campo disciplinar de comunicación y lenguaje	26
1.4 La asignatura de literatura y contemporaneidad	29
II. HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UN MARCO HISTÓRICO-CONCEPTUAL DEL FEMINISMO Y LA EQUIDAD DE GÉNERO	46
2.1 El feminismo	46
2.2 La perspectiva de género.....	61
2.3 Equidad e igualdad entre hombres y mujeres	66
2.4 Retos de la perspectiva de equidad de género en la educación en México.....	71
III. UNA PROPUESTA DIDÁCTICA DESDE LA PERSPECTIVA EQUIDAD DE GÉNERO PARA LA LITERATURA FEMINISTA.....	77
3.1 El modelo por competencias en la educación media superior.....	78
3.2 Las estrategias didácticas: una postura teórica de referencia.....	88
3.3 Inclusión de la perspectiva de género en la literatura feminista de posguerra	91
3.4 Impacto de la inclusión de la perspectiva de género en la materia de literatura y contemporaneidad del bachillerato tecnológico	115
CONCLUSIONES	117
REFERENCIAS	122

INTRODUCCIÓN

La presente Tesis titulada *La perspectiva de equidad de género: una propuesta didáctica para enriquecer la literatura en el bachillerato*, tiene el objetivo de exponer la importancia de incorporar la equidad de género en el proceso de enseñanza-aprendizaje del tema Literatura Feminista que está inserto en la Unidad I de la materia de Literatura y Contemporaneidad del Bachillerato Tecnológico del Estado de México.

El objetivo mencionado es producto de la experiencia docente de impartir dicha materia, donde el tema de literatura feminista es de gran interés para las y los educandos porque está presente en los contextos familiar, laboral, social y, por supuesto, educativo. Es evidente para las y los jóvenes que en su vida cotidiana aún persisten roles tradicionales que han sido asignados como “propios” para mujeres y hombres; sin embargo, los estudiantes identifican que, en algunos aspectos, existen cambios en los estereotipos femeninos y masculinos.

No obstante, las y los alumnos visualizan que ambas circunstancias han permitido que las actuales generaciones puedan ver, con una conciencia crítica y constructiva, la necesidad de caminar hacia una igualdad y equidad entre los géneros para mejorar la potenciación de la mujer y fortalecer la participación solidaria del hombre en la familia, los hogares, el trabajo, la escuela y otros espacios donde hombres y mujeres se desenvuelven, conviven y compiten para obtener un mejor ingreso y mayor desarrollo profesional o personal, tanto individual como colectivo.

Por lo anterior, es de suma importancia realizar un tratamiento didáctico-pedagógico de las obras literarias feministas que incluya:

- a) Realizar un proceso lector que incorpore la comprensión del contenido que exponga el libro y el análisis del feminismo, como una teoría y movimiento histórico-social que expresó las condiciones de subordinación de las mujeres en la sociedad occidental y manifestó la necesidad de hacer valer los derechos humanos universales de la población femenina.
- b) Agregar la perspectiva de equidad de género para enriquecer la literatura feminista y dar una visión integral del análisis literario que ponga de manifiesto que hoy se transita hacia una igualdad y equidad entre los géneros para eliminar los roles tradicionales femeninos y masculino.
- c) Hacer énfasis en que la formación educativa es un medio idóneo para reconceptualizar la forma de pensar, ser y actuar de las mujeres y los hombres por medio de estrategias de enseñanza y aprendizaje para formar competencias susceptibles de aplicar en distintos contextos con la participación activa de las y los estudiantes.
- d) Acotar que en México aún falta consolidar la equidad de género pero que existen avances sustantivos, como consecuencia de los logros alcanzados por el feminismo de posguerra durante el siglo XX.

El perfil de egreso de cada una de las carreras técnicas que se imparten en los Centros de Bachillerato Tecnológico (CBT) en el Estado de México y las características curriculares de la materia de Literatura y Contemporaneidad, brindan la apertura de incluir la perspectiva de género en la Literatura Feminista de posguerra para ir más allá de la mera postura feminista y mostrar un contexto actual real de transformación de los roles de hombres y mujeres donde la visión de equidad e igualdad es el eje rector.

Para consolidar el propósito de la presente investigación, se propone utilizar la estrategia de enseñanza denominada: proyectos situados o enfoque por proyectos que desde la perspectiva constructivista permite que las y los educandos puedan obtener conocimientos significativos para su vida cotidiana. Esta estrategia por sus cualidades pedagógicas ofrece la oportunidad de incorporar la perspectiva de equidad de género en la Literatura Feminista por medio de la planeación, ejecución y evaluación de productos didácticos innovadores que permitan la enseñanza y el aprendizaje de la equidad de género con el propósito de fortalecer las competencias genéricas, disciplinares básicas y extendidas del *Programa de Estudios de Literatura y Contemporaneidad*.

Bajo el marco anterior, la presente tesis está estructurada por:

Capítulo I El Marco Curricular Común del Bachillerato Tecnológico en el Estado de Estado de México. Inicia con la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) para dar una visión general de este nivel educativo; posteriormente, aborda la estructura del Bachillerato Tecnológico del Estado de México, haciendo énfasis en el Campo Disciplinar de Comunicación y Lenguaje, y cierra con una descripción de la materia de Literatura y Contemporaneidad.

A través de los componentes estructurales del primer capítulo, se tiene el propósito de mostrar el sustento normativo y curricular que da cavidad a la propuesta de incluir la perspectiva de equidad de género en el tema de Literatura Feminista. Se trata de enriquecer los contenidos del feminismo para dar a los educandos conocimientos de actualidad y así cumplir con las metas de la RIEMS, las competencias integrales del MCC y el campo disciplinar de Comunicación y Lenguaje. Además de las referidas al programa de estudios Literatura y Contemporaneidad.

Capítulo II Hacia la construcción de un marco histórico-conceptual del feminismo y la equidad de género. Incluye la trayectoria del feminismo y la perspectiva de equidad de género en el mundo y México para exponer una visión no sólo histórica sino también conceptual de ambos rubros. Enseguida, se analiza la trascendencia que tiene propiciar y consolidar la equidad e igualdad entre hombres y mujeres; así como vislumbrar algunos retos de la perspectiva de equidad de género en el rubro educativo de México.

Particularmente, el capítulo segundo tiene la finalidad de hilar los hechos y aportes fundamentales del feminismo para exponer que fue la piedra angular que permitió perfilar y definir la perspectiva de equidad de género en nuestro país y el mundo, tanto en términos teóricos como prácticos. La retrospectiva feminista y la trayectoria del género son insumos básicos cuyos aspectos sociohistóricos compaginan de manera natural con la literatura como arte de la palabra oral y escrita que manifiesta hechos trascendentes de un contexto histórico, cultural y social en el que, implícitamente, los actores principales son los hombres y las mujeres dentro de una ambientación de interrelaciones cotidianas que se pueden perpetuar o cambiar a través del tiempo para determinar un final más armónico y justo entre ambos géneros.

Capítulo III Una propuesta didáctica desde la perspectiva de género para la literatura feminista de postguerra. Muestra algunas definiciones de estrategias educativas y competencias, desde el enfoque del modelo educativo por competencias que adopta la Educación Media Superior en México; y agrega la definición de estrategias didácticas desde la postura de algunos expertos reconocidos en el área. Con base en lo anterior, se desarrolla la propuesta de estrategia didáctica para incluir la perspectiva de género en el tema de la literatura feminista de posguerra; así como el impacto que tendrá agregar el enfoque de género en la materia de Literatura y Contemporaneidad del bachillerato tecnológico.

Con la intención de dar solidez curricular y conceptual a la propuesta didáctica de equidad de género, en el tercer capítulo se describe el modelo educativo mexicano de educación media superior y el concepto de competencias que postula para compararlo con la definición que formulan algunos expertos y organismos internacionales. De acuerdo a lo anterior, se asume un concepto de competencias que considera los fines formativos de la literatura feminista, la equidad de género y la estrategia de enseñanza de proyectos situados.

En el cierre del presente capítulo, se inserta la estrategia denominada enseñanza de proyectos situados con doce productos didácticos cuyo objetivo es la enseñanza y el aprendizaje sobre equidad de género para fortalecer el tema: Literatura Feminista. Lo anterior para dar a las y los educandos conocimientos más amplios que integren contextos sociales mexicanos en constante movimiento y donde los jóvenes juegan un papel importante.

Como elemento sustantivo de la propuesta, se desarrolla un modelo de planeación temática con su respectiva secuencia didáctica para dar a los docentes una guía metodológica del proceso de enseñanza-aprendizaje sobre la equidad de género para aterrizar en cada producto didáctico que se sugieren. Asimismo, se proporciona una rúbrica de evaluación que, en el mismo tenor, se puede aplicar en los el proyecto situado. Es importante señalar que el docente desempeñará un papel fundamental en la selección, ejecución y evaluación correspondientes a los productos didácticos que elija en coordinación con las y los alumnos.

El desarrollo de los tres capítulos pone de manifiesto que la normatividad de la RIEMS y el Marco Curricular Común dan apertura para fortalecer las competencias del tema de Literatura feminista, utilizando un proceso lector donde la comprensión del contenido permita realizar un análisis literario que incluya tanto la visión feminista del momento en que fue escrita la obra como el momento actual para sumar la perspectiva de equidad de género a través de la construcción de los productos didácticos que se propone ejecutar con base en un método de investigación documental y de

observación, con la finalidad de que las y los educandos adquieran conocimientos de vanguardia así como habilidades, actitudes y valores de igualdad, equidad y solidaridad entre hombres y mujeres, sin importar sus condiciones de vida, grupo social, nivel educativo, oportunidades de empleo, visión política, creencias religiosas, lugar de residencia, cultura, orientación sexual, edad, estado civil, etcétera.

Finalmente, se integran algunas consideraciones del impacto que propiciará la inclusión de la perspectiva de género en la materia de Literatura y Contemporaneidad; así como las conclusiones a las que llega la postulante de esta tesis; y, las referencias bibliográficas, hemerográficas y electrónicas consultadas para el desarrollo del capitulado.

CAPÍTULO I

EL MARCO CURRÍCULAR DEL BACHILLERATO TECNOLÓGICO EN EL ESTADO DE MEXICO

El presente capítulo incluye una revisión general de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS). También incorpora la estructura curricular del bachillerato tecnológico y el Campo Disciplinar de Comunicación y Lenguaje así como el análisis de la materia de Literatura y Contemporaneidad. La integración de los componentes anteriores, permite conocer el marco normativo y curricular de dicha materia que se imparte en el Bachillerato Tecnológico del Estado de México.

1.1 La RIEMS y el bachillerato tecnológico

La RIEMS fue publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 26 de septiembre de 2008 y se implementó a partir del Ciclo Escolar 2009-2010. Actualmente, sigue vigente a pesar de la Reforma Educativa promulgada por el actual Gobierno Federal en 2013. El Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) y el Marco Curricular Común (MCC) son válidos en el Ciclo Escolar 2016-2017 y, en el caso del Bachillerato Tecnológico, los planes y programas de estudio son los mismos porque no está aplicado el Nuevo Modelo Educativo presentado, oficialmente, el 13 de marzo del presente año, aunque no existe publicada una versión completa de este modelo para el dominio público o de los docentes, sólo el resumen ejecutivo.

Es importante mencionar que en agosto de 2016, la Secretaría de Educación Pública (SEP), envió a los directores de todas las modalidades educativas de bachillerato un ejemplar de la propuesta del nuevo Modelo Educativo para la educación media superior. Este documento “consta de tres grandes apartados. El primero se refiere a la RIEMS iniciada en 2008 que, como se podrá ver, es un antecedente de la actual Reforma Educativa. El segundo apartado se refiere a la Reforma Educativa 2013 e identifica las transformaciones e innovaciones que se deberán realizar en el currículo en función de los nuevos retos del entorno y los objetivos de la actual Reforma

Educativa. El tercer apartado aborda las condiciones necesarias para la gestión del currículo actualizado de la EMS.” (*El Modelo Educativo 2016*, El planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa, p. 252)

Durante muchos años en México, se había diseñado e implementado estrategias educativas bajo distintas vertientes, aunque con una sola política pública de cobertura nacional. Dicha situación impedía unificar acciones para lograr mayor impacto en la cobertura y calidad de los servicios educativos en el bachillerato. Ante tal situación, la RIEMS surge como un instrumento unificador para evitar la dispersión formativa a nivel federal, estatal y municipal para uniformar objetivos, propósitos y metas nacionales a través del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) y el Marco Curricular Común (MCC).

El SNB es un componente crucial que sostiene a la RIEMS, como mecanismo del Estado para unificar las distintas modalidades de bachillerato que existen en México. La creación de este sistema se fundamenta en el Acuerdo 442, publicado en el *Diario Oficial de la Federación* el 26 de septiembre de 2008, donde se establece que el Sistema Nacional de Bachillerato estará constituido por los cuatro ejes siguientes: 1) La construcción e implantación de un Marco Curricular Común, con base en las competencias; 2) La definición y regulación de las distintas modalidades de oferta de la Educación Media Superior; 3) La instrumentación de mecanismos de gestión que permitan el adecuado tránsito de la propuesta; y 4) Un modelo de certificación de los egresados del Sistema Nacional de Bachillerato.

La integración de los cuatro ejes elimina las diferencias entre las diversas modalidades de bachillerato para garantizar una formación y normatividad única a nivel nacional. Cada eje tiene su propia trascendencia, no obstante por el objetivo y las características del presente trabajo de investigación, sólo se desglosará el primer eje del SNB: Marco Curricular Común porque determina un modelo educativo por competencias que:

- Permite articular los programas de diferentes opciones de EMS en el país.
- Comprende una serie de desempeños terminales expresados como competencias genéricas, competencias disciplinares básicas, competencias disciplinares extendidas (de carácter propedéutico) y competencias profesionales (para el trabajo).

Por medio del MCC se logró unificar un modelo educativo único para ser implementado en todas las modalidades de bachillerato del país. Así, el perfil de egreso de la EMS es el mismo, con las particularidades propias para el bachillerato general y el bachillerato tecnológico insertas en sus planes y programas de estudio. Del mismo modo, el MCC está estructurado por una serie de competencias genéricas, competencias disciplinares y profesionales básicas y extendidas que aseguran en las y los jóvenes un universo común de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores.

Las competencias genéricas son comunes a todos los egresados y aplicables a lo largo de la vida, transversales porque corresponden a todas las disciplinas y espacios curriculares de la EMS y transferibles, por reforzar la capacidad de los estudiantes de adquirir otras competencias. En particular, constituyen el perfil del egresado del SNB y son las que todos los bachilleres deben desempeñar.

Las competencias genéricas son once y se clasifican en seis categorías:

- I. Se autodetermina y cuida de sí
 1. Se conoce y valora así mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue
 2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros
 3. Elige y practica estilos de vida saludables

- II. Se expresa y se comunica
 - 4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiadas

- III. Piensa crítica y reflexivamente
 - 5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos
 - 6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva

- IV. Aprende de forma autónoma
 - 7. Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida

- V. Trabaja de forma colaborativa
 - 8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos

- VI. Participa con responsabilidad en la sociedad
 - 9. Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región México y el mundo
 - 10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales
 - 11. Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables

Las competencias disciplinares representan la base común de conocimientos fundamentales que abarcan desde la comprensión del lenguaje matemático y la comunicación oral y escrita; además de incluir, el dominio del inglés como una segunda lengua, así como el conocimiento organizado alrededor de los campos disciplinares de: ciencias experimentales, ciencias sociales y humanidades. Cada campo disciplinar hará posible que las y los jóvenes se puedan desarrollar y expresar en diferentes contextos y situaciones de su vida personal, profesional y académica.

Al desglosar las competencias disciplinares, éstas se dividen básicas y extendidas. De tal manera que las básicas dan sustento a la formación de los estudiantes con respecto al perfil de egreso de la EMS y se pueden aplicar en diferentes enfoques educativos, contenidos y estructuras curriculares. En otras palabras, expresan las capacidades que todos los estudiantes deben adquirir, sin importar el plan y programas de estudios que cursen o el propósito académico o laboral que tengan, al concluir el bachillerato.

En lo que a las competencias disciplinares extendidas, se refiere, éstas son las que amplían y profundizan los alcances de las competencias disciplinares básicas y se definen al interior de cada subsistema, de acuerdo a los objetivos particulares que se tenga en el desarrollo de los campos disciplinares.

Por otro lado, se encuentran las competencias profesionales que preparan a los educandos para desarrollarse asertivamente en su vida laboral, en función de las normas profesionales institucionales, nacionales e internacionales. Las competencias profesionales se clasifican en básicas y en extendidas. Las básicas facilitan la organización curricular donde los estudiantes pueden definir el curso de su trayectoria académica para responder a sus intereses; mientras que las extendidas, fortalecen la consolidación de las competencias genéricas. Cabe aclarar que las competencias profesionales son propias del bachillerato tecnológico, expresadas en módulo y submódulos.

La gran cantidad de competencias disciplinares básicas y extendidas, así como las competencias profesionales básicas y extendidas impide su registro en este proyecto de investigación; no obstante, se considera importante expresar los campos disciplinares del Bachillerato Tecnológico en el Estado de México, mismos que se enuncian a continuación:

- Comunicación y Lenguaje
- Matemáticas y Pensamiento Complejo
- Ciencias Experimentales y Naturales
- Ciencias Sociales y Humanidades
- Componentes Cognitivos y Habilidades del Pensamiento
- Componentes de Formación Profesional

En términos generales, desde la óptica de la RIEMS, todas las competencias tienen como propósito lograr una formación innovadora en los estudiantes, a través de estrategias metodológicas de enseñanza y de aprendizaje que hagan posible el fortalecimiento de conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes para que las y los egresados puedan continuar aprendiendo de manera autónoma a lo largo de su curso de vida, desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean y participar en todos los ámbitos de sus contextos individual, familiar y social.

El MCC al llevar inmerso un modelo basado en competencias permite enriquecer aprendizajes significativos susceptibles de aplicar en el contexto de vida inmediata presente y futura de las y los jóvenes. En el Acuerdo 442, las competencias, dentro del MCC, fungen como instrumentos que definen el perfil de egreso porque prepara a los educandos en su formación para la vida personal, laboral y académica; es decir, “Una competencia es la integración de habilidades, conocimientos y actitudes en un contexto específico”. (DOF, 2008, p. 2). En el tercer capítulo de la presente tesis de investigación, se desarrollará ampliamente el concepto de competencias.

Con la implementación de un modelo basado en competencias, se ofrece una alternativa educativa para que los egresados respondan a las necesidades de un contexto académico y laboral que demanda innovación permanente. Así, el MCC deja en el pasado la enseñanza mecanicista basada, exclusivamente, en la memorización de contenidos programáticos y se da apertura a procesos de enseñanza-aprendizaje

flexibles con planes y programas adaptados a los objetivos estratégicos de la política educativa nacional y a estándares internacionales de medición de la calidad educativa.

Cabe señalar que los indicadores de medición internacional, propuestos por organismos como la UNESCO, FMI, BM y OCDE han correspondido, parcialmente, a las realidades concretas de la diversidad cultural, económica y de desarrollo social de México. Por ejemplo, PISA mide estándares de desempeño educativo para países desarrollados que tienen altos índices de calidad de vida y que distan mucho de los países subdesarrollados con elevados niveles de marginación y pobreza. En el caso de Planea (antes Enlace), existe una vinculación más estrecha con la situación educativa nacional pero también se alinea a los estándares de evaluación internacional sobre calidad educativa que dirige la UNESCO.

El diseño de la RIEMS implicó un proceso complejo de revisiones de planes y programas de estudio, materiales educativos, prácticas de enseñanza, reglamentos escolares, perfiles docentes y directivos, esquemas de contratación de maestros, entre otros rubros. En este proceso participaron los gobiernos federal, estatal y municipal para identificar las oportunidades y garantizar que los estudiantes obtuvieran competencias comunes que favorecieran alcanzar un desarrollo humano integral y verdadero.

A pesar de que la RIEMS tiene ocho ciclos escolares ejecutándose, todavía existen brechas de aprovechamiento y calidad educativa en las entidades federativas. En varios estados se toma en cuenta el lineamiento educativo federal pero las políticas estatales determinan, en gran medida, las estrategias educativas en función los objetivos de sus planes de desarrollo, perfil sociodemográfico y prioridades de su contexto específico. Como parte de la soberanía estatal, las autoridades educativas y académicas determinan la filosofía curricular en sus planes y programas de estudio para las modalidades de bachillerato que ofrezcan en cada uno de sus municipios.

Con base en lo anterior, se puede decir que los objetivos del SNB y, particularmente, del MCC no se han cumplido a cabalidad, toda vez que las entidades particularizan sus programas de estudio, modelos didácticos, líneas de evaluación y otros materiales curriculares que impiden consolidar una formación educativa nacional uniforme, desde el Ciclo Escolar 2009-2010 y hasta la fecha.

En años recientes, como producto del Pacto por México, la presente Administración del Gobierno Federal (2012-2018) ha realizado reformas de gran impacto y trascendencia, como: tributaria, electoral, energética, telecomunicaciones, educativa. Particularmente, en 2012 la Reforma Educativa se refirió al mandato constitucional de obligatoriedad y universalización de la EMS. Posteriormente, en 2013 surge la Reforma Educativa, promulgada por el Ejecutivo el 25 de febrero de 2013, para garantizar que la educación obligatoria que se imparte a las mexicanas y los mexicanos sea de calidad. La Reforma Educativa está dirigida, expresamente, a todas las modalidades de bachillerato del país, excepto las que pertenecen a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y el Instituto Politécnico Nacional (IPN).

De acuerdo al Diario Oficial de la Federación del 26 de febrero de 2013, la Reforma Educativa tiene como principal objetivo lograr la calidad educativa como un derecho constitucional para todas y todos los mexicanos del presente y futuro de México, donde el Estado garantizará los métodos y materiales curriculares, la infraestructura educativa y la idoneidad de docentes y directivos para el cumplimiento de los objetivos educativos de México. Además, la reforma establece diversas reformas a los artículos 3 y 73 constitucionales.

Asimismo, la Reforma Educativa incluye la creación del Sistema Nacional de Evaluación Educativa, coordinado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), encargado de evaluar la calidad, el desempeño y los resultados del sistema educativo nacional en la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. También incorpora la promulgación de la Ley General del Servicio Profesional Docente para determinar las reglas de ingreso, promoción y permanencia de docentes,

directivos y supervisores en la educación básica y media superior, mediante concursos de oposición.

A cuatro años de la puesta en marcha de la Reforma Educativa, en la educación media superior se ha llevado a cabo la primera evaluación docente nacional para el ingreso, permanencia y promoción. Hoy está en proceso la segunda evaluación docente que ha dejado de ser obligatoria para las y los maestros en servicio, donde los resultados se han postergado más de una ocasión. Como se mencionó en párrafos anteriores, el Nuevo Modelo Educativo fue presentado en marzo de 2017 pero no se ha turnado a las instituciones educativas y tampoco es de dominio público a través las páginas oficiales de internet del gobierno federal; el documento *El Modelo Educativo 2016. El planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa*, ha sido el único que llegó a los directivos de los planteles en agosto 2016.

Con base en la misma experiencia docente que tiene la postulante de esta tesis de investigación, la nueva Reforma Educativa se perfila más como una reforma laboral que una reforma meramente educativa porque su prioridad ha sido la evaluación para el ingreso, permanencia y promoción de docentes y no el diseño de una política educativa de Estado que tenga como objetivo lograr una verdadera calidad educativa que incida en el mejoramiento del bienestar de la población y desarrollo de la nación.

Finalmente, la RIEMS sigue vigente a través del SNB y el MCC; sin embargo, es una prioridad que la Reforma Educativa considere:

- Currículum actualizado y de vanguardia para innovar los planes y programas de estudio
- Capacitación de docentes, directivos y supervisores
- Fortalecimiento de infraestructura institucional
- Acceso a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación

- Incremento y reordenamiento presupuestario de los servicios educativos
- Movilidad estudiantil
- Protocolos de operación administrativa y académica en las escuelas
- Redes de colaboración interinstitucional
- Mejoramiento de sueldos, derechos, prestaciones y condiciones laborales de los docentes de todas las entidades federativas
- Participación de padres y tutores
- Interés y compromiso de las autoridades educativas, académicas y líderes de opinión

Los puntos anteriores, puede mejorar la calidad educativa y el acceso universal a un espacio formativo para las mexicanas y mexicanos que hoy demandan no sólo estudiar y trabajar, sino seguridad pública en un ambiente de violencia social cotidiano.

1.2 Estructura curricular del bachillerato tecnológico en el Estado de México

Como se expresó en el apartado anterior, la concepción de la RIEMS se traduce en un sentido de prosperidad educativa para trascender al desarrollo de México, por ello su justificación es amplia y diversa desde la esfera educativa gubernamental. También, es innegable que algunos de sus propósitos no se cumplieron dejando pendiente, por ejemplo, una sólida articulación de los diferentes subsistemas y la construcción de una identidad curricular que impulsará oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes de la educación media superior de cada entidad federativa.

Particularmente, en el Estado de México, el Bachillerato Tecnológico (BT) se inserta en la dinámica de RIEMS con la finalidad de que los jóvenes de la entidad cursen alguna de las diversas carreras técnicas que se ofertan en los más de 120 Centros de Bachillerato Tecnológico (CBT), que se encuentran ubicados en la gran mayoría de sus 123 municipios.

El BT es una de las modalidades de EMS que ofrece el Gobierno del Estado de México, entidad con mayor monto de habitantes en todo el país y de hombres y mujeres en edad de votar. Por otro lado, es el estado que contribuye con un alto índice porcentual en el Producto Interno Bruto (PIB) del país. Además de tener el mayor porcentaje población en edad de cursar la EMS, por tal razón el bachillerato tecnológico brinda la oportunidad de formar técnicos profesionales en carreras que cubran las aspiraciones académicas de los jóvenes y, al mismo tiempo, la demanda laboral regional y nacional.

Asimismo, el BT es de carácter bivalente porque las y los egresados tienen la posibilidad de ingresar al campo laboral como técnico bachiller o continuar con estudios superiores en la carrera que sea de su interés. La formación curricular está determinada por seis semestres que incluyen asignaturas básicas y profesionales. Las asignaturas disciplinares corresponden a cada uno de los cinco campos disciplinares del conocimiento; mientras que las materias profesionales están determinadas en

función de la carrera técnica que se curse en el bachillerato tecnológico. Las asignaturas básicas están en cada uno de los seis semestres, mientras que las profesionales se imparten a partir del segundo semestre con módulos y submódulos.

Como complemento a la formación curricular en el BT, se llevan a cabo dos Prácticas de Observación (una en el primer semestre y otra en el segundo), en empresas con giros productivos vinculados directamente con la carrera técnica elegida. Adicionalmente, se realizan las Prácticas de Ejecución con 150 horas en una instancia pública o privada, durante el tercer y cuarto semestres. Posteriormente, se presta el Servicio Social (480 horas) en una institución pública, durante el quinto semestre. Para concluir la formación tecnológica, se cubren las Estadías con 165 horas de servicio profesional en empresas públicas o privadas.

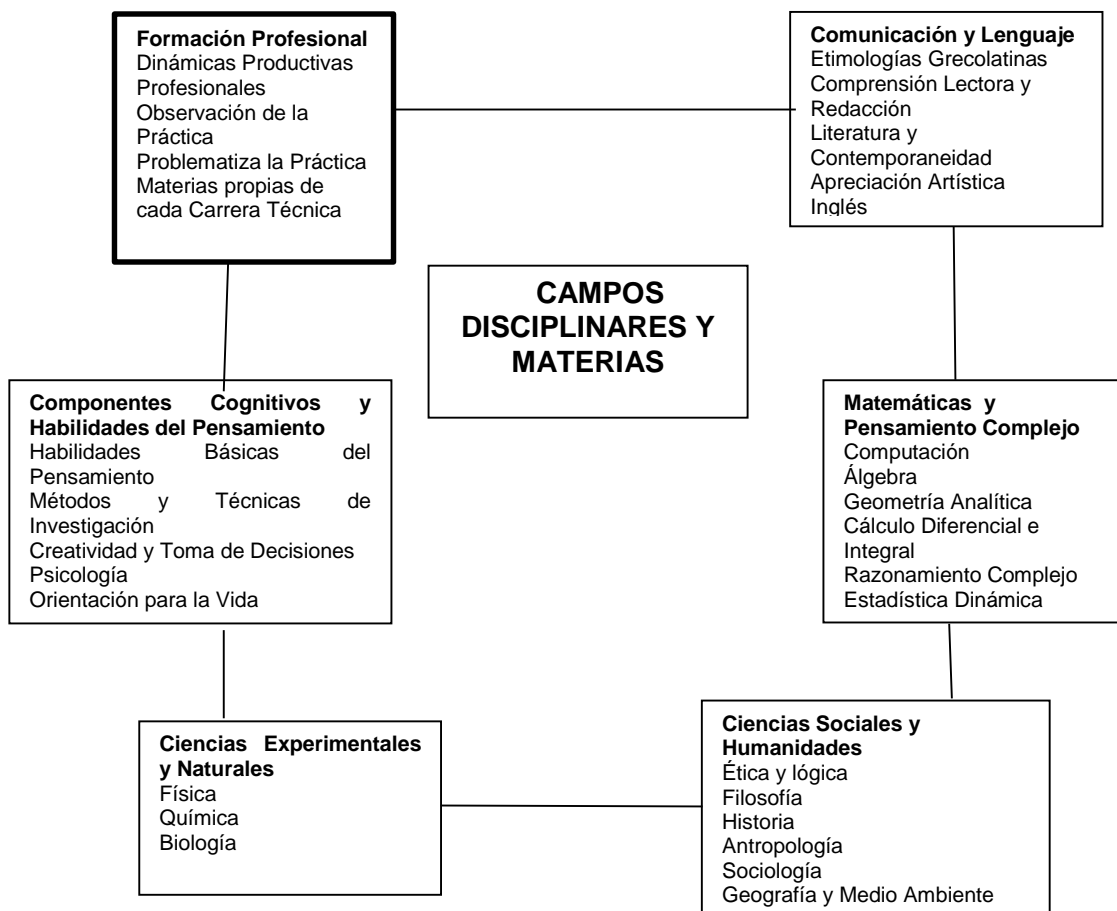
La experiencia adquirida en las Estadías refuerza la formación académica y permite a los educandos adquirir otras competencias con actividades profesionales propias de un escenario real del campo laboral. Asimismo, son el insumo básico para construir la Memoria de Trabajo que los educandos sostienen en un examen profesional y con ello obtener el Título de Técnico Profesional, de acuerdo a la carrera.

El SNB constituye la dimensión orientadora en la definición y operatividad del BT en el Estado de México, como se expresa a continuación:

Marco Curricular Común (MCC)	Consenso entre instituciones de EMS, en torno al perfil del egresado y las competencias a desarrollar.
Planes y programas de estudio	Oferta educativa concreta de las instituciones educativas estatales para responder a la demanda de los estudiantes.
Programa educativo de la institución	Aportes de cada institución para reflejar su filosofía e identidad.

Adecuaciones por el centro escolar	Aportes de cada plantel, en términos curriculares, tutoría y actividades extraescolares.
Currículum impartido en el aula	Decisiones del docente sobre planeación, desarrollo y evaluación del proceso de aprendizaje, de acuerdo a los programas de estudio y lineamientos educativos de la entidad.

Como complemento, se considera importante agregar el siguiente esquema que expone los campos disciplinares y asignaturas del BT.



El esquema muestra la interrelación disciplinaria básica y profesional que permite dosificar la secuencia lógica formativa durante los tres años de los que consta el BT para cubrir el perfil de egreso con las competencias genéricas, disciplinares básicas y extendidas así como profesionales, de acuerdo a la carrera.

En un contexto de transformación permanente, la RIEMS y la dinámica educativa deben considerar lo que Morín y Motta (2002, pp. 113-114) exponen: los avances en el desarrollo de la ciencia, la tecnología, la transformación de los ámbitos culturales y, sobre todo, de la aparición de nuevas tecnologías de la información y la comunicación, han generado la impostergable actualización de los procesos de formación educativa.

De ahí que México se debe transformar en una sociedad globalizada en permanente movimiento, a pesar de sus vicisitudes nacionales y regionales. Así, la EMS se concibe como un elemento crucial para el desarrollo de país porque es el preámbulo a la educación superior y/o a una fuente de trabajo. Por ello, el plan curricular y sus materiales educativos deberán distinguirse por programas de estudios, metodologías, estrategias y materiales didácticos de vanguardia, considerando la historia y realidad de México.

1.3 El campo disciplinar de comunicación y lenguaje

Como se apreció en el esquema del apartado anterior, el Campo Disciplinar de Comunicación y Lenguaje, está integrado por las asignaturas básicas: Comprensión Lectora y Redacción I, Comprensión Lectora II, Etimologías Grecolatinas, Literatura y Contemporaneidad, Apreciación Artística e Inglés. La presente tesis de investigación está dirigida a enriquecer las competencias del tema de Literatura feminista, posterior a la Segunda Guerra Mundial, inserta en la Unidad I, de la materia de Literatura y Contemporaneidad, misma que se imparte durante el tercer semestre del BT del Estado de México.

El Campo Disciplinar de Comunicación y Lenguaje, tiene el propósito de que las y los alumnos adquieran competencias con conocimientos, habilidades y destrezas de aspectos discursivos orales y escritos, gramaticales, sociolingüísticos, literarios, filosóficos, etimológicos, histórico-culturales y los referidos al inglés como lengua extranjera.

Todas las materias de Comunicación y Lenguaje conservan su particularidad formativa y, al mismo tiempo, se vinculan entre sí y con otros campos para garantizar la adquisición transversal de las diversas competencias genéricas, disciplinares y profesionales. Por ejemplo, el dominio del idioma español se apoya en las asignaturas de Lectura y Redacción para la comprensión y producción de textos; Etimologías para el conocimiento del origen, estructura y composición de las palabras; Literatura como medio de expresión de ideas a través del tratamiento creativo de la palabra y el conocimiento de la literatura clásica universal; Apreciación Artística como otra forma de comunicación por medio de las Bellas Artes; e Inglés con el aprendizaje de una segunda lengua.

A continuación, se muestra un esquema estructural del campo disciplinar de Comunicación y Lenguaje, que está en la Cédula 1. Presentación del *Programa de Estudios de la materia de Literatura y Contemporaneidad del Bachillerato Tecnológico*, (2009, s/p), con la finalidad de esquematizar la vinculación entre asignaturas y materias.

CAMPO DISCIPLINAR	ASIGNATURA	MATERIA
COMUNICACIÓN Y LENGUAJE	ETIMOLOGÍA	ETIMOLOGÍAS GRECOLATINAS
	LECTURA Y REDACCIÓN	COMPRENSIÓN LECTORA Y REDACCIÓN I y II
	LITERATURA	LITERATURA Y CONTEMPORANEIDAD APRECIACIÓN ARTÍSTICA
	INGLÉS	INGLÉS I, II, III, IV, V

El Campo Disciplinar de Comunicación y Lenguaje es un eje transversal estratégico en el currículo actual de la EMS porque es un insumo básico para el desarrollo programático de todas las disciplinas, a través de estrategias didácticas sustentadas en:

- Origen y dominio del español
- Propósito y situación comunicativa
- Análisis, interpretación y redacción de diversos textos
- Actualización de tecnologías de la información y comunicación
- Uso de una lengua extranjera

Las estrategias didácticas generadas por el cuerpo docente en cada plantel de los CBT, deberán ser innovadoras en función del perfil de los educandos y contexto institucional para garantizar la formación de las competencias requeridas en el programa de estudios de cada materia. De manera más concreta, el cuerpo docente tendrá la creatividad necesaria para diseñar actividades particulares en cada proceso de enseñanza-aprendizaje y así desarrollar aprendizajes significativos. Algunas estrategias funcionales, por ejemplo, son:

- **Proyectos interdisciplinarios**
Situaciones o actividades que involucran la participación de dos o más disciplinas y que, por supuesto, permitan propiciar aprendizajes significativos en el campo disciplinar de comunicación y lenguaje.
- **Solución de problemas contextuales**
Actividades que hacen posible que el estudiante se involucre en la solución de problemas de su entorno a través de conocimiento, habilidades y actitudes referidos a la comunicación oral y escrita.
- **Estudio de casos**
Acciones idóneas de situaciones específicas que propicien el desarrollo de la investigación, el análisis y la expresión crítica y constructiva de resultados, utilizando distintos medios verbales y no verbales.

Cada estrategia deberá estar encaminada a fortalecer los ejes de planeación didáctica, formación, evaluación y valoración de las competencias, de tal manera que los contenidos, habilidades y actitudes, realizados en los procesos comunicativos, se transformen en aprendizajes significativos para que las y los jóvenes solucionen problemas en su contexto personal, familiar y social.

1.4 La materia de Literatura y Contemporaneidad

En el BT la materia de Literatura y Contemporaneidad, se cursa sólo en el tercer semestre y forma parte de las asignaturas básicas; mientras que en el bachillerato general está en el tercer y cuarto semestres. En la educación primaria y secundaria no hay materia de literatura; por ello, los géneros literarios y sus textos se estudian en la asignatura de Español. La literatura, como materia, se inserta hasta el bachillerato.

El *Programa de Estudios de la materia de Literatura y Contemporaneidad* del BT, está formulado con estrecho apego al MCC, de tal manera que los temas y contenidos cubren las competencias genéricas, disciplinares básicas y disciplinares extendidas para que los alumnos obtengan los conocimientos teóricos y metodológicos pertinentes a su nivel de desarrollo y contexto social. Las y los educandos con el curso de Literatura y Contemporaneidad son capaces de leer y comprender cualquier género y subgénero literario; analizar obras literarias dentro de un contexto histórico y cultural determinados; expresar una postura personal de forma oral y escrita; ser un actor crítico constructivo sobre la forma de pensar propia y la de otras personas; aprender a trabajar de manera colaborativa dentro y fuera de la institución educativa; y, participar activamente en la toma de decisiones y solución de problemas diversos.

La materia de Literatura y Contemporaneidad incluye una estructura programática cuyos contenidos cognitivos hacen referencia al estudio de la literatura, como bella arte e instrumento de cambio social en el desarrollo de las culturas y civilizaciones. También considera insumos conceptuales de los géneros y subgéneros literarios para leer y analizar obras clásicas universales, además de escribir textos inéditos de acuerdo a la clasificación literaria. Asimismo, incluye el desarrollo de habilidades para la lectura, comprensión, análisis de distintos textos, utilizando comparaciones, inferencias, analogías para ser expresadas ante una audiencia.

Particularmente, hace énfasis en el fortalecimiento de actitudes que permitan generar un pensamiento crítico y una participación constructiva que redunde en un trabajo individual o colaborativo propositivo. Además, generar el ejercicio de valores éticos es para respetar diferencias de pensamiento y opinión, asumir compromisos y responsabilidades, tener sentido solidario y humanista. Los conocimientos, habilidades, actitudes y valores de los temas y contenidos determinan la adquisición de las diferentes competencias requeridas en el campo disciplinar de comunicación y lenguaje y, por ende, en el perfil de egreso de las y los educandos del BT.

La enseñanza y el aprendizaje de los temas y contenidos de la materia de Literatura y Contemporaneidad, incluye un proceso donde se emplean estrategias pedagógicas y didácticas para definir una enseñanza que considere las competencias y una evaluación continua y formativa, considerando el perfil de las y los alumnos y el contexto institucional. La evaluación es de carácter cualitativo y cuantitativo para determinar el grado de aprovechamiento académico de los educandos.

Es importante señalar que la propuesta sobre la equidad de género para fortalecer la Literatura Feminista de dicha materia, que se desarrolla en el Capítulo III de esta tesis, incluye la planeación temática con una secuencia didáctica para la ejecución de la estrategia de proyectos situados y un modelo de rúbrica para evaluar los productos didácticos a realizar por los educandos.

Dentro de la evaluación continua y formativa, las rúbricas son una herramienta de uso frecuente por su valiosa utilidad en la medición de indicadores de desempeño. Las rúbricas permiten determinar, con precisión, las competencias a evaluar que están establecidos en el *Programa de Estudios de la materia de Literatura y Contemporaneidad*. Las rúbricas son cédulas que contienen el/los temas, las competencias, el producto a desarrollar por el alumno, los indicadores a cubrir y la

escala de estimación que, en conjunto, determinarán la calificación cuantitativa de la evaluación con un sustento cualitativo.

En la evaluación por rúbricas participa el docente y el alumno, por lo tanto es una co-evaluación en la que el educando, desde el principio del semestre, recibe la rúbrica, sabe cómo será evaluado y tiene la oportunidad ir construyendo, con asesoría del docente, los productos a entregar en tiempo y forma. Es importante señalar que las rúbricas son parte esencial de la planeación docente que se entrega antes de iniciar el semestre a las autoridades de cada Centro de Bachillerato Tecnológico en el Estado de México.

Una ventaja de utilizar rubricas es que el estudiante, en función de los indicadores, las competencias y la escala de valores podrá autoevaluarse, considerando la calidad del producto elaborado, el tiempo y la forma de entrega. Específicamente, por las características de la materia de Literatura y Contemporaneidad, a través de las rúbricas, se pueden realizar productos como: análisis de textos, cuentos, novelas, ensayos, reportajes, proyectos de investigación, modelos cognitivos, obras de teatro, programas de radio y televisión, blogs, videos, recursos interactivos con el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TICS), entre muchos otros más. Por ello, la propuesta para enriquecer la Literatura Feminista, desde la perspectiva de equidad de género, que se presenta en esta tesis, incluye la mayoría de los productos enunciados que serán construidos desde la estrategia de productos situados y evaluados por medio de una rúbrica.

Una característica formativa que distingue a la literatura es la posibilidad de las y los estudiantes fortalezcan su conocimiento y fantasía, así como la expresión de sentimientos y emociones para ser plasmados a través de la palabra oral o escrita. La lectura y escritura de obras literarias permite conocer la historia del ser humano e imaginar mundos irreales para que los jóvenes puedan saber el pasado, entender el presente y vislumbrar el futuro del mundo, las culturas y sociedades.

Las competencias de la materia de Literatura y Contemporaneidad, llevan inmerso un proceso de enseñanza y de aprendizaje que adquiere un sentido de gran importancia porque evita la adquisición de información enciclopédica para fungir, lo más posible, como un espacio en el que las y los jóvenes aprenden temas y contenidos que tienen impacto en el contexto inmediato personal y social; es decir, pueden aplicar estrategias y habilidades cognitivas en la toma de decisiones asertivas y la solución de problemas.

Como toda expresión de arte, la literatura es un medio por el cual el ser humano desarrolla la capacidad no solo de leer sino de entender, comprender y analizar para construir y reconstruir su forma de pensar, actuar e incidir en el mundo, aprendiendo y analizando aspectos vitales en su vida cotidiana y devenir histórico. Ejemplo de lo anterior es, justamente, la interrelación de las unidades temáticas de la materia de Literatura y Contemporaneidad, en donde convergen tópicos, como: origen del ser humano, el sentido de la existencia, el amor, la muerte, el poder y la libertad.

De manera particular, el tratamiento didáctico de la estructura temática de Literatura y Contemporaneidad se basa en la ejecución de un conjunto de obras clásicas universales que son estudiadas por medio de un proceso lector que parte de entender los términos y conceptos para pasar a comprender ideas clave que conlleven

al análisis del contenido para dar como resultado un nuevo conocimiento y así el educando pueda exponerlo en cualquier modalidad comunicativa.

En dicho proceso lector las y los jóvenes realizan un análisis comparativo del contenido de la obra, considerando el momento en el que se escribió *versus* el contexto en el que se está llevando a cabo la lectura. Esto con la intención de exponer que toda obra literaria refleja características de un momento histórico y, al mismo tiempo, los pensamientos, sentimientos, emociones e imaginación del escritor.

En dicha materia el estudio de la literatura universal considera momentos históricos y corrientes artísticas importantes, tales como: Mundo Antiguo, Época Precolombina, Época Clásica Antigua, Edad Media, Renacimiento, Barroco, Neoclasicismo, Romanticismo, Realismo, Modernismo, Épocas Contemporánea. De acuerdo al *Programa de Estudios de la Materia de Literatura y Contemporaneidad* (2009, pp. 11, 12, 25, 41), el objetivo curricular está sustentado en las competencias:

Competencias disciplinares

- Valora y describe el papel del arte y la literatura y los medios de comunicación en la recreación o la transformación de una cultura, teniendo en cuenta los procesos comunicativos de distintos géneros.
- Identifica, ordena e interpreta las ideas, datos y conceptos explícitos e implícitos en un texto considerando el contexto en el que se generó y en el que se recibe.
- Evalúa un texto mediante la comparación de su contenido con el de otros en función de sus conocimientos previos y nuevos.
- Experimenta la literatura como un hecho histórico, la comunicación entre individuos y culturas en el tiempo y el espacio.
- Interpreta distintos textos a partir de su contenido, sus características formales y el contexto histórico y cultural en el que se produjeron.

Para formar dichas competencias se requieren de estrategias didácticas que propicien en los educandos el interés por la lectura y el análisis de textos literarios; por ello, el desempeño docente en la impartición de la materia de Literatura y Contemporaneidad, juega un papel importante ya que el profesor, como experto, debe dominar los aportes teóricos y metodológicos para propiciar el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, desde una postura crítica y constructiva. Además de asumir un papel crucial para ofrecer al educando rúbricas que sean creativas y asertivas para potenciar las competencias previas y así generar aprendizaje significativos académicos para la vida y el trabajo.

En dicha materia no se trata aprender de memoria datos históricos o leer una cantidad excesiva de obras literarias de cada época o corriente literaria, sino de aprender a leer y analizar textos de los géneros y subgéneros literarios donde el estudiante fortalezca su capacidad para leer, escuchar, hablar, escribir, interpretar, analizar, relacionar, valorar, comparar, construir y reconstruir conocimientos. Además de dominar los conceptos de historia, cultura, sociedad, corrientes de arte, géneros y subgéneros literarios, recursos estilísticos; así como de generar actitudes de sensibilidad estética, opinión crítica, postura constructiva, imaginación, fantasía y los valores respeto, tolerancia, solidaridad, justicia, igualdad y equidad.

La materia de Literatura y Contemporaneidad está organizada en tres unidades temáticas, como se describe a continuación:

Unidad I: Introducción a la literatura. El amor, el sentido de la existencia y el humor en la literatura contemporánea (Siglos XX y XXI)

Integra los conceptos básicos de arte, literatura, texto literario, géneros y subgéneros literarios (líricos, narrativos, dramáticos, didácticos), cultura y sociedad. Posteriormente, incluye los temas de literatura contemporánea y

literatura de postguerra (ciencia ficción, novela psicológica, existencialismo y novela feminista).

Unidad II: Libertad, poder y justifica. Corrientes literarias: literatura occidental y literatura latinoamericana del siglo XVI al XIX

En la presente unidad, están insertas las corrientes literarias, más significativas que surgieron entre el siglo XV y el XIX en Europa y Latinoamérica: Renacimiento, Barroco, Neoclasicismo, Romanticismo, Realismo y Modernismo.

Unidad III. El origen de la vida, la muerte y Dios en la literatura de la Edad Media y el Mundo Antiguo

Los temas incorporados hacen referencia a la literatura del Mundo Antiguo (Mesopotamia, Egipto, Hebreo, Hindú); Época Clásica Antigua (Grecia y Roma), Época Prehispánica (Maya y Náhuatl); Edad Media (Épica Medieval).

Con la finalidad de dar una visión pormenorizada y precisa, se agrega la estructura programática de la materia.

PROGRAMA DE ESTUDIOS DE LA MATERIA LITERATURA Y CONTEMPORANEIDAD

Unidad I: Introducción a la literatura. El amor, el sentido de la existencia y el humor en la literatura contemporánea (Siglos XX y XXI)

1.1 Literatura

1.1.1 Definición de literatura

1.1.2 El papel de la literatura en la recreación o transformación de una cultura y las formas que adopta

1.1.3 Literatura oral

1.1.3.1 Mito, leyenda y coplas

1.1.4 Registro escrito

- 1.1.4.1 Poesía, narrativa, ensayo
 - 1.1.5 Representación (literatura para ser representada)
 - 1.1.5.1 Teatro y guion (cinematográfico, televisivo y radiofónico)
 - 1.2 El texto y sus géneros literarios
 - 1.2.1 Definición de género literario
 - 1.2.2 Clasificación de géneros literarios (incluir subgéneros)
 - 1.2.3 Definición de texto y texto literario
 - 1.2.4 Contexto
 - 1.2.5 Intertextualidad
 - 1.2.6 Estilo
 - 1.3 Literatura actual
 - 1.3.1 Escritores vivos y la tradición
 - 1.3.2 Lector activo
 - 1.3.3 La Internet: vehículo para conocer la literatura
 - 1.4 Literatura de postguerra
 - 1.4.1 Existencialismo
 - 1.4.2 Literatura de ficción
 - 1.4.3 Literatura feminista
 - 1.4.4 Novela psicológica

Unidad II: Libertad, poder y justicia. Corrientes literarias: literatura occidental y literatura latinoamericana del siglo XVI al XIX

2.1 Corrientes literarias del siglo XVI

2.1.1 Renacimiento

2.1.2 El barroco

2.1.3 El neoclasicismo

2.2 Corrientes literarias del siglo XIX

2.2.1 Romanticismo

2.2.2 Realismo

2.2.3 Modernismo

Unidad III: El origen de la vida, la muerte y Dios en la literatura de la Edad Media y el Mundo Antiguo

3.1 Literatura Medieval

3.1.1. Épica Medieval

3.2 Literatura del mundo antiguo

3.2.1 Características de la literatura antigua

3.2.1.1. Mesopotamia

3.2.1.2 Egipcia

3.2.1.3 Hindú

3.2.1.4 Hebrea

3.2.1.5 Maya

3.2.1.6 Náhuatl

3.3 Raíces Grecolatinas

3.3.1 Literatura Griega

3.3.2 Literatura Latina

Cada unidad temática es fundamental en la enseñanza de la literatura porque ofrece diversos aportes teóricos y permite la reflexión crítica de pensamiento; no obstante, en la práctica existen algunos contenidos que es necesario enriquecer para brindar a las y los alumnos una visión de actualidad nacional e internacional que muestre los cambios y avances en el análisis de las obras literarias.

Específicamente, se considera que el tema Literatura Feminista es susceptible de fortalecer a través de la incorporación de la perspectiva de género, como una forma de análisis, para mostrar la evolución de los roles de las mujeres y los hombres durante la última mitad del siglo XX y la primera década del XXI.

La Literatura Feminista es un subtema de la Literatura de Posguerra que corresponde a la Unidad I. Este tema hace referencia a las obras que abordan el feminismo después de la Segunda Guerra Mundial o, por lo menos, el tiempo inmediato posterior a la guerra. Los lineamientos que marca el *Programa de Estudios de la Materia de Literatura y Contemporaneidad*, ponen de manifiesto que la Literatura Feminista se refiere la visión feminista de la mitad del siglo XX, por tal motivo se debe ofrecer a las y los alumnos un aprendizaje actualizado integral de los roles, papeles o responsabilidades que hoy asumen y desempeñan hombres y mujeres en todos los ámbitos de la vida cotidiana en la sociedad de mexicana.

Enriquecer la Literatura Feminista hace posible adquirir competencias innovadoras que respondan a la realidad del contexto inmediato de las y los joven de los Centros de Bachillerato Tecnológico del Estado de México. Hoy se puede hablar, educar, formar y actuar como hombre o mujer, desde la perspectiva de equidad de género, gracias a los estudios e investigaciones en las distintas disciplinas y áreas del conocimiento.

La importancia de fortalecer la Literatura Feminista de postguerra, se centra en la intención de informar, sensibilizar y propiciar el cambio de actitudes y prácticas en las y los jóvenes en la familia, la escuela, el trabajo y otros espacios donde se desenvuelven y toman decisiones trascendentes. En las familias y los hogares es donde mujeres y hombres aprenden y reconstruyen formas de pensar, actuar, sentir e imaginar, desde edades tempranas.

Por lo antes expuesto, es impostergable fortalecer el tema de Literatura Feminista de Posguerra a través de la ejecución de estrategias didácticas sobre la perspectiva de equidad de género para ir más allá de la visión feminista y poner de manifiesto que hay una evolución sólida en México y otras partes del mundo sobre equidad e igualdad entre hombres y mujeres.

Para tener una visión precisa del contenido temático y de su concepción formativa, de acuerdo al programa de estudios, se incluye el siguiente cuadro con las categorías, el contenido y el perfil de competencias disciplinares y extendidas de la primera unidad de la materia de Literatura y Contemporaneidad.

ESTRUCTURA PROGRAMÁTICA DE LA UNIDAD I: INTRODUCCIÓN A LA LITERATURA. EL AMOR, EL SENTIDO DE LA EXISTENCIA Y EL HUMOR EN LA LITERATURA CONTEMPORÁNEA (SIGLOS XX Y XXI)

CATEGORIA	COMPETENCIA GENÉRICA	CONTENIDO PROGRAMÁTICO UNIDAD I	COMPETENCIAS DISCIPLINARES BÁSICAS	COMPETENCIAS DISCIPLINARES EXTENDIDAS
Se auto-determina y cuida de sí Aprende de forma autónoma Trabaja de forma colaborativa	Valora y describe el papel del arte, la literatura y los medios de comunicación en la recreación y transformación de una cultura, teniendo en cuenta los propósitos comunicativos de distintos géneros.	1.1 Literatura 1.2 El texto literario y sus géneros 1.3 La literatura actual 1.4 Literatura de posguerra	Valora y describe el papel del arte, la literatura y los medios de comunicación en la recreación y transformación de una cultura, teniendo en cuenta los propósitos comunicativos de distintos géneros. Identifica, ordena e interpreta las ideas, datos y conceptos considerando el contexto en el que se generó y en el que se recibe. Evalúa un texto mediante la comparación de su contenido con el de otros, en función de sus conocimientos previos y nuevos. Evalúa un texto mediante la comparación de su contenido con el de otros, en función de sus conocimientos previos y nuevos.	Difunde o recrea expresiones artísticas que son producto de la sensibilidad y el intelecto humanos con el propósito de preservar su identidad cultural en un contexto social. Establece relaciones analógicas, considerando las variaciones léxico-semánticas de las expresiones para la toma de decisiones. Utiliza la información contenida en diferentes textos, para orientar sus intereses en ámbitos diversos. Debate sobre problemas de su entorno fundamentando sus juicios en el análisis y en la discriminación de la información emitida por diversas fuentes.

Las características de las categorías, competencias genéricas, disciplinares básicas y extendidas de la Unidad I, dan la apertura para agregar la perspectiva de equidad de género en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Literatura Feminista de Posguerra para que los adolescentes y jóvenes que cursan el bachillerato tecnológico adquieran una cultura de equidad de género.

No obstante, la Materia de Literatura y Contemporaneidad, podría incorporar la perspectiva de equidad de género de forma transversal en todos los contenidos programáticos de las tres unidades para mostrar la valiosa participación de las mujeres como escritoras de literatura y como personajes destacados en los géneros líricos, dramáticos, narrativos y didáctico-pedagógicos. Particularmente, la inclusión de la perspectiva de equidad de género mostrará los cambios obtenidos en la concepción y desempeño de los roles de equidad e igualdad de género y, sobre todo, en la potenciación que han tenido las mujeres en la época contemporánea.

De manera particular, a continuación se incluye un cuadro con el desglose del tema de Literatura de Posguerra para resaltar las competencias específicas que corresponden a la Literatura Feminista, objeto de interés de la presente investigación.

UNIDAD I
Introducción a la literatura. El amor, el sentido de la existencia en la Literatura Contemporánea (Siglos XX y XXI)
Competencia genérica
Valora y describe el papel del arte y los medios de comunicación en la recreación y transformación de una cultura teniendo en cuenta los proyectos comunicativos de los diferentes géneros.

1.4 Literatura de posguerra

Competencia disciplinar básica

Evalúa un texto mediante la comparación de su contenido con el de otros, en función de conocimientos previos y nuevos.

1.4.1 Existencialismo

Competencia disciplinar extendida

Utiliza la información contenida en diferentes textos para orientar sus intereses en ámbitos diversos.

1.4.2 Ciencia ficción

Competencia disciplinar extendida

Debate sobre problemas de su entorno fundamentando sus juicios en el análisis y en la discriminación de la información emitida por diversas fuentes.

1.4.3 Literatura feminista

Competencia disciplinar extendida

Propone soluciones a problemáticas de su comunidad, a través de diversos tipos de textos, aplicando la estructura discursiva, verbal o no verbal, y los modelos gráficos o audiovisuales que estén a su alcance.

1.4.4 Novela psicológica

Competencia disciplinar extendida

Debate sobre problemas de su entorno fundamentando sus juicios en el análisis y en la discriminación de la información emitida por diversas fuentes.

En la Literatura Feminista, la competencia disciplinar básica da apertura para que, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de las obras clásicas feministas, se lleve a cabo una comparación crítica constructiva del proceso de transformación histórico del feminismo hacia una equidad de género, no sólo en términos teóricos y conceptuales sino también en la práctica cotidiana de hombres y mujeres.

La competencia disciplinar extendida permite dar un tratamiento actualizado a la Literatura Feminista para sensibilizar a las y los educandos sobre la importancia que tiene propiciar y fortalecer la equidad entre los géneros a través de valores, actitudes y acciones en todos los ámbitos del desarrollo humano. Lo anterior, hará posible identificar la inequidad entre hombres y mujeres en el contexto inmediato de la población estudiantil (familia, escuela, amigos, comunidad) y mostrar que es susceptible de modificar para tener mayores oportunidades, no sólo para las mujeres sino también para los hombres

Con la incorporación de la perspectiva de equidad de género, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se fortalece el conocimiento de la Literatura Feminista a través de acciones formativas amplias e integradoras. Por lo tanto, el tratamiento didáctico deberá ser creativo e innovador y en función del perfil de las y los jóvenes estudiantes de cada Centro de Bachillerato Tecnológico. La lectura y análisis de libros feministas deberá tener inmerso un proceso lector que parta de leer la obra completa; entender palabras o términos empleados en el texto; comprender ideas clave, perspectivas o teorías; analizar distintas ideas y argumentos para identificar proposiciones clave; y, finalmente, construir un nuevo conocimiento con la integración de todos los componentes el proceso lector que pueda ser expuesto de forma oral o escrita por los educandos de manera individual o en equipo.

Para hacer tangible en la práctica docente, la incorporación de la perspectiva de equidad de género en la Literatura Feminista de posguerra, es importante señalar que el Bachillerato Tecnológico del Estado de México utiliza, como línea oficial para diseñar la planeación didáctica de todas las materias básicas y profesionales, el Modelo Didáctico Global (MDG).

El MDG estipula los criterios para diseñar la planeación semestral. La planeación integra seis cuadrantes que delimitan la metodología del proceso de enseñanza-aprendizaje para desarrollar determinadas competencias formativas en los estudiantes a través de la adquisición de conocimientos teóricos programáticos, desarrollar habilidades y destrezas así como adquirir y fortalecer valores y principios ético-universales. Las competencias docentes están consideradas en los seis cuadrantes que buscan desarrollar con precisión la metodología didáctica docente que se aterrizará con el alumnado. (Arévalo, 2012, pp. 8-12)

El MDG considera los propósitos de la RIEMS para uniformar la arquitectura didáctica y los procesos de planeación que todos los docentes seguirán para aterrizar el programa de estudios de la materia en cuestión.

A continuación, se expone un esquema de los seis cuadrantes que forman el Modelo Didáctico Global.

MODELO DIDÁCTICO GLOBAL

(Arévalo, 2012, pp. 28-28)

CUADRANTE UNO
Producción del escenario didáctico considerando el ambiente motivacional, vía la gestión de preguntas de interés en el estudiante y la construcción de estructuras jerárquicas.
CUADRANTE DOS
Búsqueda y evaluación de información electrónica de internet, documentación bibliográfica y construcción de una estrategia de indagación.

CUADRANTE TRES

Acceso a fuentes de información y jerarquizar los datos para responder a la temática planteada.

CUADRANTE CUATRO

Construcción de estrategias de resolución de problemas de acuerdo a la organización de los referentes teóricos y metodológicos respectivos.

CUADRANTE CINCO

Solucionar el problema acudiendo a procedimientos propios de la disciplina bajo el apoyo del docente.

CUADRANTE SEIS

Formular la respuesta y generar el reporte o exposición oral o escrita.

El esquema plasma el proceso para la planeación semestral, por unidades temáticas, de Literatura y Contemporaneidad que, en términos generales y de acuerdo a la experiencia docente en la impartición de dicha asignatura, limita la ejecución idónea de la enseñanza y el aprendizaje porque el proceso metodológico no tiene una secuencia lógica. Esta situación implica que, muchas veces, no se consolide un aprendizaje significativo en los educandos, de acuerdo a las competencias disciplinares básicas y disciplinares extendidas.

Con base en las características del MDG, el docente tiene la oportunidad de reforzar el proceso de enseñanza-aprendizaje con acciones formativas en la planeación con ejecución de los productos didácticos que se sugiere llevar a cabo en el tema de la Literatura Feminista de posguerra para mostrar a los educandos, el cambio de paradigmas entre el feminismo y la equidad de género. Toda vez que, a mediados del siglo XX, las obras literarias feministas de posguerra hicieron énfasis en la subordinación y discriminación que tenían las mujeres en la sociedad occidental, mientras que alrededor de los años 70' se inició un cambio en la concepción y práctica de los roles masculino y femenino.

En las casi dos primeras décadas del siglo XXI, la equidad de género se asume como un concepto y estrategia indispensable de agregar en lo público y lo privado de las personas para potenciar el desarrollo humano de todas y todos. Aunque se debe reconocer que, si bien hay avances, todavía falta mucho por hacer en lo económico, político, social, cultural.

Para concluir este capítulo, se puede mencionar que en México y en otros países, el feminismo fue el cimiento para transitar hacia la perspectiva de equidad de género y abrir brechas cerradas por siglos para las mujeres en la ciencia, tecnología, filosofía, arte así como en la vida cotidiana de la familia y la sociedad.

CAPÍTULO II

HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UN MARCO HISTÓRICO-CONCEPTUAL DEL FEMINISMO Y LA EQUIDAD DE GÉNERO

En el presente capítulo se expone información que muestra la trayectoria del feminismo y la equidad de género. Como punto de partida se retoma, en términos generales, el ámbito internacional y de forma más amplia, el contexto nacional. Asimismo, se describe la situación que tiene la equidad e igualdad entre hombres y mujeres en México, con la finalidad de vislumbrar algunos retos de la perspectiva de género en la Educación Media Superior.

2.1 El feminismo

Distintas investigaciones sobre el feminismo muestran que su análisis de estudio es multifactorial y complejo, toda vez que los contextos socioculturales en los cuales ha surgido son diversos. Esta situación implica que las formas de expresión feminista definan, en gran medida, su concepto y que éste pueda estar definido de acuerdo a un contexto sociohistórico y cultural. El feminismo ha sido concebido como un movimiento social, político, cultural y económico que tiene diversas acepciones en función de la perspectiva de análisis, postura teórica o propósitos de acción.

De acuerdo a lo anterior, es posible mencionar que existen diversas corrientes feministas o “tipos de feminismo”; por ejemplo: separatista, radical, cultural, marxista, liberal, lésbico, filosófico, individualista, feminismo de la diferencia, entre otros.

Sin importar la corriente o ideología preponderante del feminismo, desde sus orígenes y hasta hoy, éste siempre ha cuestionado y pretendido eliminar las condiciones paupérrimas en las viven varias mujeres, la situación de subordinación que guardan respecto a los hombres; además, de las actitudes y acciones de discriminación y violencia que enfrentan en la familia, la escuela, el trabajo y la sociedad en su conjunto.

En general, los diversos “feminismos” o perspectivas de pensamiento feminista han realizado una crítica a la desigualdad social entre mujeres y hombres y proclamando la promoción de los derechos de las mujeres. Así, las teorías feministas cuestionan expresamente la relación entre los géneros, la sexualidad y el poder social, político y económico, con la intención de mejorar la calidad de vida no sólo de la población femenina sino de sus familias.

El feminismo, como corriente histórica, ha brindado grandes aportes y derribado muros que por siglos obstaculizaban las relaciones de desempeño individual, familiar, social y cultural de las mujeres y los hombres en muchas sociedades.

Para su estudio el feminismo se ha dividido de diferentes maneras. Por ejemplo, la filósofa y feminista Ana de Miguel Álvarez menciona tres momentos cronológicos, mismos que define como “olas” en su texto *Los feminismos a través de la historia* (2005). Asimismo, menciona que éstas se definen en función de la vinculación coherente entre teoría, práctica y reivindicaciones feministas.

Con base en dicha autora (De Miguel, 2005, pp. 6-61), se expone el proceso histórico siguiente:

Primera ola: El feminismo ilustrado

- Abarca el periodo de la Revolución Francesa a la mitad del siglo XIX.
- Postula la igualdad de la inteligencia y la reivindicación de la educación.
- Sostiene sus reivindicaciones en el pensamiento del Siglo de las Luces. J.J. Rousseau coloca a la mujer en un segundo plano dentro del Estado liberal.
- Expone a los principales representantes: Poullain de Barre, Olympe de Gouges y Mary Wollstonecraft. Así como a las ciudadanas que presentaron ante la Asamblea Francesa el *Cuaderno de reformas* que demanda el derecho al voto, la reforma de institución del matrimonio, la custodia de los hijos y acceso a la instrucción.

- Resalta la presencia de los derechos de las mujeres empiezan a estar presentes en las tribunas políticas e intelectuales.
- Denota la aportaciones de Condorcet (revolucionario girondino, cuyo nombre fue Marie-Jean-Antoine Nicolas de Caritat, Marqués de *Condorcet*, Ribemont, Francia) escribe en 1790 el ensayo *Sobre la admisión de las mujeres en el derecho de la ciudad*, donde se menciona: “Los hechos han probado que los hombres tenían o creían tener intereses muy diferentes a los de las mujeres, puesto que en todas partes han hecho contra ellas leyes opresivas o, al menos, establecido entre los dos sexos una gran desigualdad” (*Carta de un burgués de Newhaven a un ciudadano de Virginia*, 1787).
- La obra más importante es *Vindicaciones de los derechos de la mujer* (1792) de Mary Wollstonecraft.

Segunda ola: el feminismo liberal sufragista

- Comprende de la mitad del siglo XIX a la década de los años 50' del siglo XX.
- Da inicio con la Declaración de Seneca Falls (1848), donde Susan B. Anthony y otras mujeres y hombres se reúnen en Hall Seneca (EUA), para reclamar la independencia de la mujer de las decisiones de sus padres y maridos así como el derecho al trabajo y al voto.
- En Inglaterra Emmeline Pankhurst y otras sufragistas dan énfasis al debate del derecho al voto e introducen el término de solidaridad.
- Sojourner Truth en su discurso “¿Acaso no soy mujer?” (1851), considera los derechos civiles, como la abolición de la esclavitud en EUA.
- Se publica la obra *El sometimiento de la mujer* de John Stuart Mills y Harriet Taylor (1869), que fue la base del sufragismo.
- A partir de 1880, se empiezan a admitir mujeres en algunas aulas universitarias.

La tercera ola: el feminismo contemporáneo

- Tiene sus albores después del fin de la Segunda Guerra Mundial y, de manera más clara, en las revoluciones de la década de los años 60' y hasta la actualidad. Algunas autoras marcan el punto final hasta la década de los años 80'.
- Reivindica un cambio de valores y el sistema de justicia puede legislar los aspectos que antes eran considerados como “privados”, exclusivamente.
- Las obras más representativas son: *El segundo sexo* de Simone De Beauvoir (1949), ensayo en el que expresa: “*No se nace mujer, se llega a serlo*” y *La mística de la femineidad* de Betty Friedman (1963).
- Hay una lucha contra los estereotipos sexuales en los medios de comunicación masiva, el arte y la publicidad para una reflexión crítica.
- Se solicita la abolición del patriarcado por diversos grupos de feministas.
- Surge una conciencia más allá del derecho al voto para hacer énfasis en la importancia de la participación de las mujeres la educación y otros ámbitos de desarrollo.
- La concientización femenina concibe que la estructura social es la que provoca las desigualdades y establece las jerarquías que benefician a los varones.
- El lema “lo personal es político” permite al feminismo entrar al debate de la sexualidad femenina, la violencia contra las mujeres, la salud femenina, el aborto, entre otros.
- A partir de los años 80', la diversidad femenina adquiere vital importancia, así como el multiculturalismo, la solidaridad femenina y el debate en todas las corrientes del feminismo.

Como se puede apreciar, desde sus orígenes, el feminismo expresó que la discriminación y subordinación de las mujeres no es producto de su condición fisiológica sino de un sistema sociocultural comandado por los varones (sociedad patriarcal). Bajo esta visión feminista, se pensó que la discriminación terminaría

cuando las mujeres se integraran a los espacios de poder privilegiados y ocupados por los hombres. Es decir, cuando éstas tuvieran acceso a trabajos remunerados, educación y cargos políticos que, tradicionalmente, eran asumidos por personas del sexo masculino.

Sin embargo, la historia y los avances alcanzados por el feminismo muestran que aún persisten y, en algunos casos, se agudizan las condiciones de discriminación, pobreza, marginación y rezago de las mujeres en la segunda década del siglo XXI, situación que se tiene que ver como una área de oportunidad para que, desde las instituciones educativas, se haga labor formativa para reconceptualizar los roles tradicionales asignados como propios para las mujeres y los hombres.

Particularmente, en México el feminismo ha tenido una larga trayectoria que bien podría remontarse a los textos literarios de Sor Juana Inés de la Cruz, representante del Barroco hispano (siglo XVII). Sor Juana a través de sus redondillas, sonetos y poemas expresa la discriminación que tenían las mujeres de su época para participar en los espacios públicos y, particularmente, a la educación. También analiza y cuestiona la férrea posición patriarcal que postuló que las mujeres eran representantes de la “liviandad sexual” y las que causaban las desgracias de los hombres, como lo describe en la obra literaria *Hombres necios*.

El escritor mexicano Octavio Paz en su ensayo titulado *Sor Juana Inés de la Cruz o las trampas de la fe* (1983), afirma sobre Sor Juana, lo siguiente: “...por primera vez en la historia de nuestra literatura una mujer habla en nombre propio, defiende a su sexo y, gracias a su inteligencia, usando las mismas armas que sus detractores, acusa a los hombres de los mismos vicios que ellos achacan a las mujeres. En esto Sor Juana se adelanta a su tiempo: no hay nada parecido, en el siglo, en la literatura femenina de Francia, Italia e Inglaterra”.

Por otra parte, Anna Macías en *Contra Viento y Marea* (2002, p.22), respecto a la Independencia, afirma que Josefa Ortiz de Domínguez y Leona Vicario participaron en el movimiento de Independencia proporcionando información a los líderes insurgentes para consolidar el movimiento armado en distintas regiones del país. Ésta situación limitó a estas mujeres de ser consideradas como representantes o líderes activistas con presencia pública para colocar su participación en un estatus de menor trascendencia o impacto social y político de México.

Así Josefa Ortiz de Domínguez, en su condición de esposa del Corregidor de Querétaro, tenía la oportunidad de saber decisiones políticas del virreinato de la Nueva España y, convencida de la necesidad de emanciparse de la corona, formó parte de un grupo de literatos inconformes que apoyaban a Hidalgo y Morelos. Es recordada sólo como transmisora de información en el proceso planeación independista que, a pesar de su posición social y política, por tal ayuda fue encarcelada al ser descubierta por gente de su esposo.

Leona Vicario fue la primer mujer periodista mexicana que no sólo brindó a los insurgentes información de lo que pasaba en la capital del Virreinato sino que con su dinero, por la venta de su fortuna, apoyó al movimiento insurgente. Además de difundir la ideología de los libertadores e impulsar el feminismo. Por su participación significativa en la Independencia, es la única mujer en México a quien se le ha brindado funerales de Estado.

Aunque no esté registrado en la historia de la Independencia es muy posible que muchas mujeres hayan participado en diversas acciones sustantivas pero, lamentablemente, no se tiene información precisa y abundante sobre esas mujeres que, hasta la fecha, no tienen nombre y que, quizás, por su estatus social no tengan

el reconocimiento de forma trascendente como la Corregidora y Leona Vicario, por ejemplo.

Sin embargo, después de la emancipación de México, los grupos en el poder se cuestionaba sí era pertinente educar o no a las mujeres. Los conservadores pensaban que no; mientras que los liberales decían que sí, siempre y cuando su preparación académica se acotara al estudio de las humanidades, poco de ciencia y materias propias de su sexo, ya que como madres deberían estar más enfocadas a educar y cuidar a sus hijos y no a recibir instrucción académica.

La condición de la mujer en la familia y la sociedad ponía de manifiesto que las mujeres no podían tomar decisiones por ellas mismas. Ante tal situación, en el *Código Civil* de 1884, se incluyó la aberración de que “las mujeres casadas eran imbéciles por razones de su sexo”. (Macías, 2002, p.33)

Durante los años subsecuentes, las mujeres enfrentaban una situación despectiva no sólo del Estado sino de la sociedad y su familia. Sin embargo, no es hasta 1901, cuando Juana Belén Gutiérrez funda el periódico *Vesper* que se distinguió por criticar fuertemente la situación política de México, el clero, el sistema de gobierno porfirista y la condición paupérrima de la mujer.

Posteriormente, en 1908, Dolores Correa Zapata y Columba Rivera ponen en marcha el proyecto de la Revista *Mujer Mexicana*, con la intención de que las mujeres participaran en todos los ámbitos de la sociedad. Dicha revista difunde la necesidad de tener la misma moral sexual para hombres que para las mujeres. También postuló la urgente reforma al *Código Civil* de 1884, que aún estaba vigente.

Poco tiempo después, con la Revolución Mexicana, las mujeres toman otro matiz y “Las Adelitas” están insertas en la batalla: cuidando hijos, enfermos y heridos, preparando comida, llevando información o participando en la lucha armada. Un ejemplo, es Florinda Lazos León que fue combatiente, enfermera y quien organizó el Primer Congreso de Obreras y Campesinas en Chiapas, durante 1919. También fue diputada, local por su natal estado de Chiapas, en 1927.

Elvia Carrillo Puerto fue otra feminista que tuvo una importante participación durante y después del movimiento revolucionario a través de la difusión de la libertad sexual y el divorcio. En 1912 fundó la primera organización de mujeres campesinas y en 1923 fue electa diputada en el Congreso de Yucatán.

Concluido el movimiento de la revolución y lograda la estabilidad de la sociedad del México posrevolucionario, las mujeres de los distintos sectores de la sociedad no tuvieron beneficios importantes que mejoraran su bienestar. Sin embargo, un hecho importante ocurrió en 1916 cuando se realiza en Yucatán el I Congreso Feminista y el segundo en Latinoamérica, organizado por Elvia Carrillo, donde se discutió tener una moral sexual única, la importancia de la educación femenina y la urgente necesidad de propiciar la igualdad entre los sexos y, por supuesto, la reforma al *Código Civil* de 1884 que no se terminaba de consolidar.

A pesar de las acciones ejecutadas para mejorar las condiciones de vida de las mujeres en nuestro país, no es hasta 1927 cuando se hacen algunas reformas al *Código Civil* de 1884, como producto de la participación activa del feminismo yucateco y el apoyo de Salvador Alvarado, gobernador de dicha entidad federativa. Alvarado postuló fehacientemente que la emancipación de las mujeres era básica para ayudar a los oprimidos.

Un avance significativo, tangible a nivel nacional, se lleva a cabo 1935 cuando se funda el Frente Único Pro-Derechos Humanos de la Mujer (FUPDM), con la permisión del presidente Lázaro Cárdenas para mejorar las condiciones de las mujeres, defender los derechos civiles y el derecho al voto femenino en México.

Es importante señalar en 1923 Elvia Carrillo Puerto fue la primera mujer electa por el Congreso de Diputados del estado de Yucatán y Ermila Galindo fue la primera congresista federal hasta 1952, a pesar de que en aún las mujeres no tenían derecho al voto.

A pesar de dichos hechos trascendentes para contribuir a mejorar las condiciones de vida y la participación pública, social y política de las mujeres, no es sino hasta el 17 de octubre de 1953 cuando apareció en el Diario Oficial de la Federación el decreto donde el Estado Mexicano otorga a la mujer el derecho a votar y ser votada para un puesto de elección popular, tras la reforma de artículo 34 de la Constitución Política.

Después de lograr el derecho al voto de la mujer, la organización, movilidad y estudios feministas en México fueron caminando con paso más firme, a la par del contexto internacional. Por supuesto, con sus particulares avances y retrocesos, propios de una sociedad tradicionalmente patriarcal, donde permea una clara hegemonía católica y una ideología de la doble moral que impone lo que es “propio de los hombres” y lo “adecuado para las mujeres”.

En la literatura feminista de la mitad del siglo XX, destaca los textos de Rosario Castellanos que elabora su tesis de maestría titulada *Sobre la cultura femenina* (UNAM, 1950) y *El eterno femenino* (obra de teatro publicada en 1976, dos años

después de su muerte). La postura de Castellanos se traduce en una fuerte crítica a la forma de marginación femenina que trae consigo la cultura moderna porque segrega a las mujeres, ya que esta civilización fue “concebida y hecha por los hombres y para los propios hombres”. Asimismo, la escritora dedica un espacio importante para hacer énfasis en las condiciones paupérrimas en las que vive la población indígena y, especialmente, sus mujeres en el libro *Balún Canán* (1957).

Otra feminista importante es Esperanza Brito de Martí, periodista y activista que encabeza en la década de los 70' los derechos sexuales y reproductivos de las mujeres para defender el derecho a decidir sobre su cuerpo. En 1973 recibió el Premio Nacional de Periodismo por el reportaje *Cuando la mujer mexicana quiere, puede*. También ha organizado movilizaciones de reclamo por la muerte de mujeres en abortos ilegales. Brito de Martí ha sido directora de la Revista *Fem* y escrito para los principales periódicos y revistas de análisis de México. En 1982 exigió a la Cámara de Diputados, una ley por una maternidad libre y voluntaria.

Asimismo, han destacado otras feministas más representativas de la época contemporánea en México; entre ellas: Martha Lamas, Marcela Lagarde y Patricia Galeana.

Martha Lamas una antropóloga feminista que en 1992 fundó el Grupo de Información en Reproducción Elegida (GIRE) con el objetivo de promover los derechos sexuales y reproductivos de las mujeres así como la despenalización del aborto. Además es fundadora de *La Jornada* y la Revista *Fem*, y colaboradora en *Proceso*, *El País* y directora de la revista *Debate Feminista*. También ha publicado diversos artículos y libros sobre feminismo y equidad de género. Lamas ha destacado por su activismo y su importante labor como feminista, de ahí que en 1993 integró el Consejo Directivo de Sociedad Mexicana Pro-Derechos de la Mujer y en el año 2000 fundó el Instituto de Liderazgo Simone de Beauvoir, cuyo objetivo es la formación de mujeres con perspectiva de género.

Marcela Lagarde, es antropóloga, feminista y catedrática de la UNAM. Ha realizado diversas investigaciones sobre la violencia contra las mujeres, los mitos del amor, la economía del cuidado o la sororidad (solidaridad entre mujeres en una sociedad patriarcal). Se ha desempeñado como Diputada Federal (2003-2006) y, en su papel de Congresista, incluyó el delito de feminicidio en el Código Penal Mexicano. Lagarde acuñó el término “feminicidio” para referirse a los múltiples asesinatos de mujeres en Tijuana y encabezó la integración de una comisión del Congreso para investigar dichos delitos. Asimismo, impulsó la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, que está vigente desde 2007.

Patricia Galeana, es historiadora y profesora de la UNAM. Ha participado en diversos eventos de universidades públicas y privadas nacionales y extranjeras. Por sus acciones en favor del mejoramiento de las condiciones de la mujer y fundar el Museo de la Mujer, recibió la Medalla al Mérito Ciudadano, en 2011, que otorga la Asamblea Legislativa del Distrito Federal.

En México la acogida del feminismo, como postura teórica y perspectiva de análisis, se inicia en los años setenta y se consolida una década después por trabajos de investigación, análisis de casos, propuestas de reformas constitucionales, iniciativas de ley, lucha y movilización social que han encabezado activistas y expertas como Martha Lamas, Marcela Lagarde y Patricia Galeana.

El quehacer y los propósitos feministas han sido la base sobre las que se construyen los estudios de género. Por ejemplo, en México, a unos años de concluir el siglo XX, había políticas públicas, programas sectoriales y acciones específicas de equidad y perspectiva de género; así como estrategias dirigidas a las mujeres y se apuntalaban algunas investigaciones de masculinidad. La UNAM es la institución académica pionera en masculinidad, tal es el caso de los estudios realizados por el Dr.

Daniel Cazés Menache, quien fue catedrático, investigador y titular del Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.

Las investigaciones emprendidas en nuestro país sobre el mejoramiento de la condición social de la mujer y la perspectiva de equidad de género surgieron, principalmente, en instancias de educación superior, como: UNAM, El Colegio de México (COLMEX), Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM).

Por otra parte, se encuentra la contribución de las organizaciones no gubernamentales (ONGs) y de la sociedad civil que realizan proyectos dirigidos a lograr la potenciación de las mujeres en los ámbitos de la vida pública y privada.

En el ámbito gubernamental, casi a la par de la academia, los tres poderes de gobierno han diseñado y ejecutado políticas y acciones estratégicas para realizar investigaciones, proyectos y dirigir recursos que mejoren la calidad de vida de las mujeres y sus familias a nivel federal, estatal y un poco más tarde en el municipal. Por ejemplo, a principios de los años ochenta se crea el Programa Nacional de Integración de la Mujer al Desarrollo (1980); mientras que en 1985 se conforma la Comisión Nacional de la Mujer de la Secretaría de Gobernación.

Finalmente, por Decreto en el Diario Oficial de la Federación, se crea Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES), el 12 de enero de 2001 con representaciones en las entidades federativas y en la mayoría de los municipios de todo el país.

No menos importante, son las comisiones específicas sobre la mujer en el Congreso y Senado que incluyen tanto el rubro de la mujer como la equidad de género en las iniciativas de ley. Digno es resaltar la reciente disposición de la ley y el Código Federal de Instituciones y Procedimientos Electorales (COFIPE), que en 2015 aprobó que el 50% de candidatos a puestos de elección popular, deberían ser mujeres.

Además, en los últimos tres planes de desarrollo nacionales y programas sectoriales de la administración pública federal, se ha incluido de forma transversal la equidad de género con énfasis en el mejoramiento de la condición de las mujeres. Específicamente, hay líneas estratégicas, acciones, indicadores y metas intersectoriales en políticas de educación, salud, trabajo y desarrollo social, por mencionar algunas.

Hoy son muchos los beneficios de los que goza la población femenina en México, como producto del trabajo incansable que han hecho mujeres y hombres en coordinación con los gobiernos, organizaciones no gubernamentales, partidos políticos, instituciones académicas, la sociedad civil y organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas. También son innegables las profundas problemáticas que hoy aquejan a las mujeres, entre ellas, las vinculadas con la familia, la salud, la sexualidad, la educación, el trabajo, los derechos humanos, la violencia, la discriminación, el asesinato, trata de blancas, el narcotráfico, etcétera.

Actualmente, se cosechan algunos frutos de las acciones emprendidas en décadas anteriores, ya que la población femenina tiene derecho al sufragio, educación, salud, trabajo remunerado, decidir cuántos hijos tener y cuándo, aborto inducido, asumir un cargo de representación popular, unir su vida con personas de su mismo sexo, entre otros derechos.

Dichos avances, en la vida cotidiana las mujeres enfrentan limitantes para su incorporación plena en los distintos ámbitos de desarrollo social. Por lo tanto, es fundamental seguir reforzando e innovando estrategias que contribuyan a cambiar la cosmovisión de todas y todos en la familia, la escuela, la Iglesia y el Estado para consolidar la potenciación de la mujer.

Sin lugar a dudas, la participación de las mujeres en todos los ámbitos del desarrollo ayuda a mejorar su bienestar y el de los integrantes de su familia pero aún falta por recorrer un camino largo para que las mujeres tengan una efectiva participación social y política en México.

A pesar de los logros y rezagos de las mujeres, es un hecho que son sujetos activos y productivos porque han participado en la construcción de nuevos conocimientos en las ciencias exactas, humanidades y artes, como bien los demuestra la historia.

Asimismo, han estado presentes en actividades productivas y hechos sociales que han revolucionado a la sociedad. Muestra de ello, son los preceptos del movimiento feminista que dieron origen, en gran medida, a los estudios y acciones sobre la perspectiva de género, como producto de la impostergable necesidad de, por una parte, eliminar la discriminación hacia las mujeres y, por otra, reducir la brecha social entre los grupos de población vulnerable de los países y las regiones del mundo para obtener una mejor calidad de vida.

2.2 La perspectiva de género

La concepción de “ser hombre” y “ser mujer” es diferente en cada sociedad y cultura. El comportamiento femenino y masculino puede variar a través del tiempo, de ahí que el desempeño de los roles de género se expresen en función de los cánones establecidos en determinada sociedad o cultura y en una época histórica determinada.

A manera de preludio, se puede decir que los estudios de género se inician con las feministas y académicas anglosajonas durante los años setenta del siglo XX, tiempo durante el cual se asume al género como una categoría social de análisis transdisciplinario para explicar las desigualdades entre hombres y mujeres.

De acuerdo a Lamas (2000, pp. 2-3), Género proviene del término anglosajón *gender* que hace referencia directamente a una clasificación del sexo pero no corresponde, totalmente, a la traducción castellana del *género* ya que se refiere a clase o grupo taxonómico.

El género alude a dos acepciones:

- Doctrina social, favorable a la mujer, a quien concede capacidad y derechos reservados anteriormente para los hombres.
- Movimiento que exige para las mujeres iguales derechos que para los hombres.

En castellano la connotación de género es una cuestión relativa a la construcción de lo masculino y lo femenino que sólo se comprende en función del género gramatical, pero se entienden como relación entre los sexos, simbolización o construcción cultural (Lamas, 2000, p.2). En varios países hispanoparlantes se adopta esta última visión.

Durante los años ochenta en Estados Unidos y Europa se empieza a abrir el análisis del género, al considerar a hombres y mujeres.

A partir de la década de los noventa en México, es más tangible la aplicación del género en la academia y el enfoque está dirigido a hombres y mujeres, considerando sus diferencias y similitudes. Pocos años después se inserta en el quehacer de las instancias gubernamentales y, recientemente, como política pública y estrategia sectorial en los tres niveles de gobierno. No menos importante es el trabajo de las organizaciones sociales y civiles en favor de la equidad entre los géneros.

En el marco conceptual de la perspectiva de género, en nuestro país, se postulan algunos aportes de expertas reconocidas, entre ellas:

Marta Lamas (1999, pp.89-90), quien menciona que género es el “orden simbólico con que una cultura dada elabora la diferencia sexual.” Considerando que “Las representaciones sociales son construcciones simbólicas que dan atribuciones a la conducta objetiva y subjetiva de las personas.” Asimismo, expone que “...el uso de la categoría de género implica otra índole de problemas: dependiendo de la disciplina de que se trate es que se formulará la interrogante sobre ciertos aspectos de las relaciones entre los sexos o de la simbolización cultural de la diferencia sexual”.

Mientras que De Barbieri (1995, pp.57-58), describe que los sistemas de género se entienden como los conjuntos de prácticas, símbolos, representaciones, normas y valores sociales que las sociedades elaboran a partir de la diferencia anatómico-fisiológica y que dan sentido a las relaciones entre personas sexuadas.

Por su parte, Lagarde (1996, pp.13-14) detalla, ampliamente, que “La perspectiva de género tiene como uno de sus fines contribuir a la construcción subjetiva y social de una nueva configuración a partir de la resignificación de la historia, la sociedad, la cultura y la política desde las mujeres y con las mujeres”. De tal manera que “Esta perspectiva reconoce la diversidad de géneros y la existencia de las mujeres

y los hombres, como un principio esencial en la construcción de una humanidad diversa y democrática. Una humanidad diversa democrática requiere que mujeres y hombres seamos diferentes de quienes hemos sido, para ser reconocidos en la diversidad y vivir en la democracia genérica”.

De Oliveira y Ariza (2000, p. 2) acotan que el género hace referencia “... a un sistema de prácticas, símbolos, representaciones, normas y valores construido a partir de las diferencias sexuales entre hombres y mujeres que establece relaciones jerárquicas entre ellos y garantiza la reproducción biológica y social. En tanto construcción social, se representa a los individuos como una realidad objetiva y subjetiva, recreada continuamente por ellos con base en los significados proporcionados por la historia, la cultura y el lenguaje”. (En Lamas, 1986, 1996, Scott, 1990, De Barbieri, 1992, 1996).

Además de los aportes conceptuales de dichas expertas, se encuentra las definiciones hechas por organismos internacionales que rigen el trabajo sobre equidad de género en el mundo, por ejemplo:

ONU. Debido a su trascendencia no sólo en el ámbito de las mujeres sino en el desarrollo de los países, las Naciones Unidas asumieron en la Plataforma de la IV Conferencia de Acción de Beijing (1995), que era impostergable definir el género. En su plataforma se manifiesta que “El género se refiere a los papeles sociales construidos para la mujer y el hombre asentados en base a su sexo y dependen de un particular contexto socioeconómico, político y cultural, y están afectados por otros factores como son la edad, la clase, la raza y la etnia”.

Particularmente, ONU-MUJERES (2017, p. 1), en la incorporación de la perspectiva de género, señala que: la igualdad de género es el objetivo de desarrollo general y a largo plazo, mientras que la incorporación de una perspectiva de género es un conjunto de enfoques específicos y estratégicos así como procesos técnicos e institucionales que se adoptan para alcanzar este objetivo. La incorporación de una perspectiva de género integra la igualdad de género en las organizaciones públicas y privadas de un país, en políticas centrales o locales, y en programas de servicios y sectoriales.

El Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD 2014-2017, estipula dentro de Estrategia sobre igualdad de género que “La igualdad entre los géneros está basada en las normas y los principios internacionales de derechos humanos. El respeto de los derechos civiles, culturales, económicos, político y sociales de las mujeres y los hombres es fundamental para alcanzar el desarrollo humano y el desarrollo sostenible”. (PNUD, 2014, DP/2014/14)

De acuerdo a las definiciones expresadas, se puede identificar que no existe un concepto universal de género o de perspectiva de género.

Particularmente, en el presente proyecto de investigación, se tomará como base la postura de Joan W. Scott (pionera en estudios de género), quien menciona que la definición de género tiene dos partes que se encuentran interrelacionadas pero analíticamente distintas. El núcleo de la definición reposa sobre la conexión integral entre dos proposiciones: “... el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder”. (Scott, 1990, p. 45)

Asimismo, expone que el género tiene cuatro subpartes (Scott, 1990, pp. 46-47):

- Los símbolos y mitos culturalmente disponibles que evocan representaciones múltiples.
- Los conceptos normativos que manifiestan las interpretaciones de los significados de los símbolos. Estos conceptos se expresan en diversas doctrinas religiosas, educativas, científicas, legales y políticas que afirman categóricamente el significado de varón y mujer, masculino y femenino.
- 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 y la política.
- La identidad. Aquí destacan los análisis individuales y la posibilidad de tratamientos colectivos sobre la identidad genérica en grupos.

En especial, la perspectiva de equidad de género tiene como antecedente sólido el feminismo y surge alrededor de los años 80' con la intención de construir condiciones de vida más equitativas e igualitarias, tanto para hombres como para mujeres. Esta perspectiva no centra su interés sólo en la población femenina sino dirige su atención al estudio de mecanismos que instituyen relaciones de poder entre varones y mujeres. Asimismo, toma como premisa que el género es la construcción cultural socialmente establecida y, al mismo tiempo, considera las diferencias entre hombres y mujeres, afirmando que ambos deben tener los mismos derechos y oportunidades para ser libres de desarrollar sus capacidades y potencialidades.

Otra importante feminista del siglo XX, es Simone de Beauvoir quien realiza en *El segundo sexo* (París, 1949) un análisis profundo sobre la construcción de roles femeninos en la sociedad e incorpora la categoría de género. De Beauvoir afirma que “no se nace mujer, se llega a serlo” y con esto delinea su concepción sobre género; asimismo, expone que “Ningún destino biológico, sociológico o económico determina la figura que presenta la hembra humana en la sociedad: es la civilización como un todo la que produce esa criatura, intermedia entre hombre y eunuco, que se describe como femenina”.

2.3 Equidad e igualdad entre hombres y mujeres

La desigualdad entre hombres y mujeres se ha gestado con base en las diferencias biológicas que se transforman en desigualdades sociales. Varios sucesos históricos y diversas prácticas actuales muestran que las mujeres han sido y siguen siendo sujetos de desigualdad y discriminación en varias culturas del mundo.

Las hipótesis de algunos especialistas que ayudan a interpretar la idea de inferioridad de las mujeres con relación a los hombres, son:

- Las mujeres por sus características biológicas están más vinculadas a la naturaleza, mientras que el hombre está estrechamente asociado a la cultura porque desarrolla actividades que transforman la naturaleza (Sherry Ortner, 2006, pp. 12-21).
- En distintos momentos de la historia, la participación de los hombres en la guerra ha sido mayor (por su fuerza física y agresividad) que las mujeres, lo que ha propiciado que éstas tengan un lugar secundario en la sociedad (Marvin Harris, p. 148).
- Las mujeres descubrieron la agricultura durante los primeros tiempos de la humanidad, iniciaron la producción de artesanías para conservar las semillas y productos agrícolas y aprendieron a curar enfermedades; sin embargo, cuando se transforma la producción de conocimientos en una actividad separada y formal.

Lo antes expuesto es una pequeña muestra de los muchos ejemplos de cómo, tradicionalmente, se han tejido las diferencias entre varones y mujeres. Asimismo, muestra el proceso de construcción del espacio privado (el hogar, la familia) como propio de las mujeres; y, el espacio público (el trabajo remunerado, la escuela, la política), como exclusivo de los hombres.

La dialéctica entre lo femenino y lo masculino en cada cultura asume lo que debe ser el "comportamiento adecuado" de los hombres y de las mujeres. No obstante, aunque con varianzas, la historia muestra que las relaciones de género han sido relaciones de poder de los varones sobre las mujeres. Estas relaciones subsumidas a la ideología, determinan que los roles femeninos y masculinos sean comportamientos aprendidos en la cotidianeidad y no algo natural que nace con las personas, por ello son susceptibles de modificar y cambiar.

Por ejemplo, la mujer está asignada a la maternidad porque es quien se embaraza. A pesar ello, el hombre puede compartir también la crianza y cuidado de los hijos; es decir, asumir una paternidad responsable e intercambiar obligaciones con las madres.

La condición de subordinación que, históricamente, han tenido las mujeres obstaculiza el ejercicio de sus derechos, la participación plena en la sociedad y, como consecuencia, limitadas oportunidades de desarrollo para tener mejores niveles de bienestar individual, familiar y social.

La pobreza y marginación de la que es objeto la población femenina, se sostiene en las creencias, actitudes, sentimientos, valores, conductas, comportamientos y prácticas que prevalecen en la cultura y que, en ocasiones, reafirma el Estado al definir políticas públicas, recursos y programas que no consideran las necesidades de los grupos de mujeres (niñas, adolescentes, jóvenes, adultas, ancianas, madres solteras, obreras, campesinas, indígenas, estudiantes, jefas de familia).

La perspectiva de género postula la equidad e igualdad entre hombres y mujeres para erradicar diversas formas de discriminación y abrir todas las oportunidades de desarrollo humano para garantizar condiciones de vida más justas así como la potenciación de capacidades y habilidades de todas y todos.

Dentro de las prioridades de dicha perspectiva está dar a conocer los derechos humanos y ciudadanos que tienen ambos géneros con la intención de que cada uno los ejerza de manera libre y responsable para ser actores sociales con la misma capacidad de opinión, decisión y acción.

En una sociedad como la mexicana, donde existe una visión patriarcal por tradición, es fundamental pasar de una postura filosófica, teórica y discursiva de la equidad de género a la práctica de roles equitativos e igualitarios entre hombres y mujeres para disminuir o erradicar la discriminación, así como la violencia hacia las mujeres que en años recientes ha sido más marcada en algunos lugares como Tijuana, con los feminicidios.

Respecto a la importancia de la participación de hombres y mujeres en la sociedad y en el desarrollo, Galeana (2012 s/p) dice que “La idea no es establecer un matriarcado, la idea es construir una nueva cultura de respeto a los derechos de cada persona, independientemente de su sexo, preferencia sexual, origen étnico o cualquier otra condición, esa debe ser nuestra meta. No se trata de haber quién gana, si los hombres o las mujeres, se trata de construir una nueva sociedad equitativa, en donde haya igualdad de oportunidades para las personas independientemente de su sexo o sus diferencias”.

El Gobierno de México ha consolidado algunos proyectos que contribuyen a mejorar no sólo la condición de las mujeres sino también la equidad. En este sentido, se creó el Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES), que es el órgano rector de la política sectorial que tiene como objetivo “promover las condiciones que den lugar a la no discriminación, igualdad de oportunidades y de trato entre los géneros, el ejercicio de todos los derechos de las mujeres y su participación equitativa en la vida política, cultural económica y social del país”.

Han pasado varios años desde que investigadores, líderes de opinión, funcionarios públicos, instituciones gubernamentales, no gubernamentales, organizaciones civiles e, inclusive, algunos sectores de la población (obrero, campesino) han manifestado la necesidad apremiante de incluir la perspectiva de equidad de género en todos los ámbitos de nuestro país. Sin embargo, hoy aún es complejo pasar de la teoría a la praxis y los rezagos son evidentes. De Oliveira (2007, p.807) aseguran que “Las desigualdades de género se gestan en varias esferas de la sociedad y ciertas instituciones sociales son decisivas en este proceso”.

La transformación de las representaciones individuales y sociales de género podrá ayudar a dar acceso igualitario a servicios básicos de salud, educación, empleo, seguridad social para las mujeres y los hombres con la finalidad de tener una calidad de vida más digna.

Ante el contexto actual, se considera necesario seguir trabajando para reconstruir las relaciones entre los géneros desde la teoría, lo simbólico, la práctica y el discurso. La perspectiva de género, de acuerdo a Lagarde (1996, p. 13) “... se estructura a partir de la ética y conduce a una filosofía *posthumanista*, por su crítica de la concepción androcéntrica de la humanidad que dejó fuera a la mitad del género humano: a las mujeres.”

En la sociedad mexicana la población femenina, que representa alrededor de la mitad de la población total, es un grupo vulnerable que por su condición de género, clase social y etnia tiene pocas oportunidades de desarrollo. Esta situación propicia que el círculo vicioso de rezago y pobreza que viven muchas mujeres, junto con sus hijos y familias, se prolongue por generaciones.

La perspectiva de género ha propiciado el análisis y crítica para la reconceptualización de lo que se pueden entender y adoptar como ser mujer o ser hombre. Las diversas investigaciones que se han elaborado sobre género incluyen los ámbitos: familiar, laboral, educativo, salud, político y cualquier tipo de división sexual para ampliar las categorías de análisis sobre la exclusión social, marginación, empoderamiento femenino, participación política, entre otros. Por sus características, los estudios de género tienen un carácter holístico y esto permite construir teorías y procesos metodológicos desde diferentes enfoques interdisciplinarios.

2.4 Retos de la perspectiva de equidad de género en la educación en México

En nuestro país existen dos ordenamientos constitucionales que rigen y respaldan, tanto la educación como la equidad e igualdad entre hombres y mujeres.

Para el caso de la educación, el Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, expresa que “Todo individuo tiene derecho a recibir educación.” Se afirma categóricamente que la formación educativa “Contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y el respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos para todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos”. (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2014, pp. 5-6)

En el mismo marco constitucional se acota que “El varón y la mujer son iguales ante la ley. Ésta protegerá la organización y el desarrollo de las familias”. (Artículo 4º, Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2014, p. 9)

En los dos artículos constitucionales se puede identificar que el Estado garantiza a las y los mexicanos recibir educación y que la igualdad entre ambos es un derecho fundamental para hombres y mujeres. Sin embargo, en la práctica no están traducidos en la vida cotidiana, lo que implica que aún prevalezcan desigualdades que limitan acceder a un verdadero desarrollo para todas y todos y, por supuesto, para el país. Los factores que determinan este contexto son múltiples pero cierto es que el Estado y la sociedad no han contribuido y participado para que los postulados constitucionales, sobre equidad e igualdad, entre hombres y mujeres, sea una realidad que se viva todos los días.

Actualmente, son claros los avances de los aportes académicos, marcos jurídicos y legales, políticas sectoriales, investigaciones diversas, participación de organismos civiles, concientización de algunos sectores de la población y, un porcentaje de mujeres; no obstante, el trecho por recorrer es largo y escabroso porque falta sensibilizar a tomadores de decisiones y líderes de opinión para incorporar en la práctica, tácitamente, la perspectiva de género y, sobre todo, la equidad en términos de igualdad y de justicia en todos los ámbitos de desarrollo individual y colectivo.

México está inserto en una dinámica de cambios y rompimiento de paradigmas que no se pueden evadir, muestra de ello es el proceso para crear el INMUJERES. Este Instituto es la instancia rectora de la política pública en materia de igualdad de género y tiene como misión fomentar nuevas relaciones entre mujeres y hombres de manera equitativa para transformar la cultura y estructuras del Estado.

Hay que recordar que el proceso de construcción del INMUJERES inició con el *Programa Nacional de Integración de la Mujer al Desarrollo* (1980), cinco años después se forma la Comisión Nacional de la Mujer para participar en la Conferencia Internacional de la Mujer en Nairobi, que formaba parte del Consejo Nacional de Población (CONAPO). Posteriormente, se creó el *Programa sectorial PROEQUIDAD* para consolidar, en 2001, la creación dicho instituto cuya intención es mejorar las condiciones de vida de las mujeres, principalmente.

Los estudios de género permiten no sólo conceptualizar al género, sino también contar con una serie de estrategias metodológicas para llevar a la práctica investigaciones e insertar la equidad de género desde múltiples campos como: salud, trabajo, desarrollo social, educación.

En el ámbito educativo la equidad de género debe estar explícita e implícitamente en las políticas públicas, en el plan nacional de desarrollo y programa educativo nacional así como en la reformas sobre la materia en los niveles del sistema educativo nacional. El caso más reciente, es la Reforma Educativa que está ejecutando el Gobierno Federal en la educación básica y educación media superior.

La Reforma Educativa considera cambios en el Artículo 3° Constitucional y la Ley General de Educación, hecho que originó la creación del Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE), Ley General de Servicio Profesional Docente así como un Nuevo Modelo Educativo para la Educación Básica y Educación Media Superior, dentro de los hechos más sobresalientes.

Ante dicho contexto de cambios en la política educativa nacional, el Nuevo Modelo Educativo Nacional plantea una transformación pedagógica para que los niños y los jóvenes *aprendan a aprender* con libertad y creatividad, desde sus contextos comunitarios e institucionales. Los planes curriculares, programas de estudio, materiales educativos y el ejercicio docente sumarán objetivos para lograr el propósito de tener una educación con calidad.

Es importante resaltar que en el Nuevo Modelo Educativo, el eje IV. Inclusión y equidad hace suponer que la perspectiva de equidad de género está presente de forma transversal en todos los propósitos. La Secretaría de Educación Pública en *Los fines de la educación para el siglo XXI* (2017, p. 1), expresa que “El principal objetivo de la Reforma Educativa es que la Educación pública, Básica y Media Superior, además de ser laica y gratuita, sea de calidad e incluyente. Esto significa que el Estado ha de garantizar el acceso a la escuela a todos los niños, niñas y jóvenes -independientemente de su entorno socioeconómico, origen étnico o género-, y asegurar que la educación que reciban les proporcione aprendizajes y conocimientos significativos, relevantes y útiles para la vida”.

La publicación oficial del Nuevo Modelo Educativo fue el pasado 13 de marzo de 2017 y en lo que respecta a la educación media superior, no hay nuevos programas de estudios. Por este hecho, el Bachillerato Tecnológico del Estado de México en el presente ciclo escolar 2016-2017 utiliza los planes y programas de estudio correspondientes a la RIEMS. Considerando los procesos educativos de nuestro país, es muy probable que sigan vigentes para uno o dos ciclos escolares más, debido a que toda reforma de Estado conlleva una transición y estamos a un año de cambio presidencial de la República Mexicana

Si bien con la Reforma Educativa hay avances, sería importante incluir la perspectiva de equidad de género, por medio de:

- Fortalecer la política de Estado en materia de igualdad y equidad entre los géneros
- Incluir y reforzar la perspectiva de género en las acciones intersectoriales del gobierno federal, estatal y municipal
- Integrar en las decisiones de los tres poderes de gobierno para garantizar la operatividad eficiente y efectiva de los propósitos que conlleven un beneficio para hombres y mujeres
- Crear organismos de evaluación fidedigna de los indicadores de género en las acciones del gobierno federal, estatal y municipal para conocer la realidad nacional, regional y local
- Descentralizar las políticas, acciones y proyectos estratégicos en materia de equidad de género
- Diseñar estrategias sectoriales de impacto y beneficio para las mujeres y, en particular, las indígenas
- Eficientizar la labor del INMUJERES en todos sus campos de acción
- Sensibilizar a los tomadores de decisiones del sector público y sector privado sobre la importancia de operar igualdad y equidad de hombres y mujeres; así como a los líderes de opinión, políticos y de los medios de comunicación masiva.

- Mantener y propiciar la participación de instituciones académicas e intelectuales en la construcción y reconstrucción teórica y práctica de la perspectiva de género
- Abrir espacios de participación y discusión ciudadana en la materia
- Diseñar estrategias innovadoras de sensibilización para grupos de población diversos que redunde en formas de convivencia más justas entre hombres y mujeres
- Sensibilizar y capacitar al magisterio en servicio, directivos y personal administrativo para incluir la equidad de género en su labor educativa diaria
- Enriquecer la formación de los futuros docentes de instituciones como la Escuela Normal Superior, la Universidad Pedagógica Nacional y carreras afines de otras instituciones de educación superior para apuntar que la docencia en los próximos años integre explícitamente la perspectiva de equidad de género en los procesos de enseñanza y de aprendizaje
- Incorporar y fortalecer la perspectiva de equidad de género en todos los niveles educativos, desde educación básica, media superior y superior del Sistema Educativo Nacional
- Incluir y reforzar la perspectiva de equidad de género en todo el currículum educativo (planes, programas, materiales didácticos)
- Diseñar estrategias de difusión permanentes para concientizar al sector educativo de la importancia que tiene incluir la equidad e igualdad de hombres y mujeres para contribuir a mejorar la calidad de vida de la población
- Establecer mecanismos de actualización docente que, de forma permanente, esté al servicio del profesorado para enriquecer la equidad entre los géneros
- Diseñar programas especiales de información y comunicación para niños y jóvenes que evidencien la trascendencia de la igualdad entre hombres y mujeres, como vía para mejorar su calidad de vida futura, tanto individual como en la familia, escuela, trabajo y comunidad

- Elaborar planes de trabajo colaborativo entre tutores/padres de familia, autoridades educativas, docentes y educandos sobre la igualdad y equidad de género

Las diversas propuestas planteadas para mejorar las condiciones de vida de las mujeres y los varones así como de sus familias, requiere de un trabajo colaborativo en que todos participen con una visión actual y futura, además de asumir las responsabilidad que deben practicar todos los días en el hogar, familia, grupo de pares, escuela, trabajo, sociedad.

CAPÍTULO III

UNA PROPUESTA DIDÁCTICA DESDE LA PERSPECTIVA DE EQUIDAD DE GÉNERO PARA LA LITERATURA FEMINISTA

En el presente capítulo, se lleva a cabo una descripción general del modelo por competencias que se imparte en la educación media superior en nuestro país. Posteriormente, se expone algunas definiciones de competencias, estrategias de enseñanza y estrategias didácticas que fungen como soporte conceptual a la propuesta didáctica que se hace para enriquecer la Literatura Feminista de la materia de Literatura y Contemporaneidad. Dicha propuesta utiliza la estrategia de enseñanza de proyectos situados o enfoque de proyectos a través de doce productos didácticos que se pueden llevar a cabo, de acuerdo al interés consensuado de docentes y educandos, para propiciar un aprendizaje significativo sobre equidad de género en los estudiantes de los Centros de Bachillerato Tecnológico del Estado de México.

Para finalizar, se inserta un ejemplo de planeación temática que incluye una secuencia didáctica para diseñar, ejecutar y evaluar la estrategia de proyectos situados o enfoque por proyectos susceptible de utilizar en cada uno de los doce productos propuestos para la enseñanza de la equidad de género; además de exponer una descripción del impacto que tendrá incluir la perspectiva de equidad de género en la Literatura Feminista de la materia de referencia.

3.1 El modelo por competencias en la educación media superior

Las recomendaciones globales hechas por organismos internacionales como el Banco Mundial (BM), Fondo Monetario Internacional (FMI), Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), dejan marcas significativas en las políticas educativas de México y otros países o regiones del mundo. “Los procesos educativos tanto a escala de la comunidad social como en la escolar, están inextricablemente ligados a las políticas del neoliberalismo impulsadas por el capitalismo en expansión”. (McLaren y Gutiérrez, 1997, p.196 en Buenfil, 2000, 66). De ahí que “... la globalización no puede entenderse sólo como la homogeneización del planeta bajo una dirección universal, y las políticas educativas globales –que son ya resultado del contacto entre el universalismo y el particularismo– se resignifican cuando llegan a los sitios particulares de las prácticas y agentes educativos”. (Buenfil, 2000, p. 62)

Hablar de globalización requiere de una visión que vaya más allá de la clásica óptica económica y revisar la participación que tiene en los ámbitos político, social, cultural, demográfico, medio ambiental y, por supuesto, educativo. Particularmente, en América Latina los procesos educativos son complejos y “El sistema educativo ha perdido el propósito real de la justicia y la igualdad de oportunidades...pareciera que lo importante es la definición de estándares”. (Aguilar, 2002, pp. 20-23)

Bajo el contexto de diversidad, enajenación nacional y regional latinoamericano, la definición y ejecución de los modelos educativos en la mayoría de los países corresponden a un modelo por competencias que, muy probablemente, transita por un espectro de mitos y realidades. Esto debido a que no hay una sola definición, metodología y sistemas de evaluación que muestren el beneficio social que propicia la formación educativa por competencias en los educandos y egresados de los distintos sistemas y niveles educativos.

En México el modelo educativo por competencias se imparte en la educación básica (preescolar, primaria, secundaria) y en la educación media superior (Sistema Nacional de Bachillerato: BT, CBTA, COBACH, CONALEP, CECYTEM, BG y otros más que están definidos por los diversos subsistemas de bachillerato a nivel nacional y estatal).

Es importante destacar que existen otras modalidades de bachillerato que no forman parte del modelo por competencias y tampoco de la RIEMS, como los que pertenecen a la Universidad Nacional Autónoma de México (Colegio de Ciencias y Humanidades y Preparatoria Nacional) e Instituto Politécnico Nacional (Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos también conocidos como Escuelas Vocacionales). Tanto la UNAM como el IPN tienen sus propios modelos educativos y no están insertos en el diseño, ejecución y evaluación del modelo por competencias que estipula la RIEMS.

El modelo por competencias que marca la RIEMS, es ejecutado a través del Marco Curricular Común (MCC) en el Bachillerato Tecnológico del Estado de México y, por ende, tiene como objetivo que los educandos adquieran una serie de competencias genéricas, competencias disciplinares básicas, competencias disciplinares extendidas, competencias profesionales básicas y competencias profesionales extendidas. Estas últimas en función de la carrera técnica de la que se trate (gastronomía, enfermería, administración, informática, comunicación, turismo, diseño gráfico...).

Cada una de las diversas competencias enunciadas tiene el propósito de ofrecer a los educandos un conjunto de conocimientos, habilidades, valores y actitudes para el ejercicio profesional y para la vida. Tobón, Pimienta y García (2010, pp. 6-7), expresan que si bien el modelo por competencias, a partir de la década de 1990, "... se ha consolidado como un nuevo *corpus* teórico y metodológico para orientar el currículo, la gestión educativa y los procesos de aprendizaje y evaluación... la realidad

es que hay enfoques o perspectivas de las competencias que enfatizan determinados aspectos y tienen visiones diferentes de los mismos principios acordados”. Los principios con mayor consenso en el modelo de competencias son: pertinencia, calidad, formar competencias, papel docente, generación del cambio, esencia de las competencias y componentes de una competencia.

Tobón, Pimienta y García expresan que en el modelo por competencias convergen los enfoques: funcionalista, conductual, constructivista y socioformativo. Así mismo, reconocen que el modelo retoma los pilares de la educación que define la UNESCO en el documento de Jacques Delors (1994), es decir que el modelo por competencias está cimentado en los principios o saberes de: *aprender a conocer, aprender hacer, aprender a convivir y aprender a ser*.

En México, la educación está basada en el modelo por competencias y su esencia filosófica se erige sobre los pilares de la UNESCO. Los cuatro saberes están insertos en la definición de los distintos componentes normativos y didáctico-pedagógicos de la RIEMS que direccionan no sólo los instrumentos formativos (MCC: planes, programas y materiales) sino las mismas competencias docentes de la educación media superior.

Respecto a la definición de competencias, se puede expresar que hoy existe un amplio abanico de acepciones, tanto que es complejo identificar todas las elaboradas. Baste decir que hay definiciones que están formuladas bajo determinadas perspectivas de investigación educativa, teorías psicopedagógicas formativas así como posturas particulares de organismos internacionales y regionales, políticas públicas de Estado, organizaciones no gubernamentales, instituciones académicas, instancias sindicales de la educación, etcétera.

Se puede mencionar que la definición y concepto están influenciados por el contexto histórico y el objetivo de las competencias; o sea de acuerdo al lugar dónde se definen, quién las define, para qué se diseñan, cómo se insertan en la construcción curricular, cuál es la orientación docente en su ejecución dentro del aula y cuáles son los propósitos socioformativos que persiguen en el corto, mediano y largo plazos.

No obstante, “El concepto mismo de competencias académicas puede rastrearse como un efecto de la política educativa global planteada por la OCDE (1986 y 1993) y antes también por el College Board de Nueva York (1983, citado en Medina, 1995). Esta perspectiva educativa influye en varios países a nivel mundial y México no es la excepción, de tal manera que el concepto de competencias está inserto en el *Programa de Modernización Educativa* (SEP, 1989) y el *Currículo Básico Nacional* (SEP, 1994) y, desde luego, operando como una guía que define los perfiles de los libros de texto, programas y en las estrategias didácticas y métodos en los salones de clase”. (Buenfil, 2000, p. 69)

Producto de lo anterior, es la adopción de la perspectiva del modelo educativo por competencias en la formulación y ejecución de las políticas públicas educativas en las últimas décadas del siglo XX, la RIEMS de 2008 y la Reforma Educativa y su respectivo Nuevo Modelo Educativo 2017. La educación basada en competencias (nivel básico y medio superior), está diseñada de forma intersectorial para ser compatible con los propósitos de los organismos internacionales y regionales en materia económica, política, cultural y educativa.

Al adoptar la esencia de un mismo modelo educativo, propuesto por organismos internacionales, se pretende uniformar la formación educativa y en la realidad puede no corresponder a la diversidad de México y haber incongruencias con las necesidades de la población y del desarrollo nacional. Hoy, a pesar del avanzado proceso de la actual Reforma Educativa y la reciente presentación oficial del Nuevo Modelo Educativo (13 marzo 2017), los planes y programas de estudio de los niveles federal y estatal no han sido actualizados.

Considerando que la Reforma Educativa tuvo como prioridad principal la evaluación de los docentes en servicio para cesar a los que no cumplirán con determinado perfil, pareciera que el Estado tuvo un claro interés en definir, primero, un marco normativo que sustentará legalmente la evaluación para el ingreso, promoción y permanencia de la estructura docente, antes que dar prioridad a la construcción de un currículum sustantivo y de vanguardia que sea compatible con los requerimientos del país y la dinámica internacional que, cada vez, es más competitiva pero discriminatoria.

Quizás en un segundo momento, como parte de la presente reforma educativa, el gobierno mexicano pueda ejecutar proyectos de gran impacto para mejorar la infraestructura de las escuelas que presentan condiciones deplorables y, a pesar de ello, ofrecen sus servicios. No es congruente hablar de “calidad educativa” cuando no hay paredes, techos, pizarrones, butacas y bibliotecas dignos para que los niños, adolescentes y jóvenes puedan recibir una formación educativa en condiciones humanas básicas.

Por ejemplo, existen escuelas rurales y urbano-marginales con infraestructura paupérrima que carecen de agua, drenaje y luz eléctrica, sin olvidar que los alumnos viven en condiciones de pobreza extrema y que muchos de ellos asisten sin desayunar. Aunado a esta grave situación, se tiene autoridades despóticas que ignoran la trascendencia de ofrecer una educación digna para los educandos porque la gran mayoría de los directivos tienen su cargo por imposición oficial, “compadrazgo” o “favores políticos” y lo que menos les interesa es brindar servicios educativos de calidad.

De cara a la Reforma Educativa, es básico integrar a los fines del Nuevo Modelo Educativo las condiciones de infraestructura de calidad en todos los planteles educativos rurales y urbanos de las entidades federativas. Dicho modelo puede ser innovador y de vanguardia educativa, pero es indispensable tener aulas y servicios adecuados, docentes profesionales, directivos capaces de dirigir un plantel de Educación Media Superior, así como autoridades estatales preparadas para tomar decisiones asertivas con visión social.

Como punto focal se considera sustantivo exponer distintas definiciones de competencias para acotar un concepto que sea acorde a la presente investigación. A continuación, se expresan algunas definiciones de competencias con la finalidad de mostrar las posturas teórico-metodológicas que sostienen algunos expertos y ahondar en el conocimiento del modelo por competencias que se imparte en el Bachillerato Tecnológico del Estado de México.

De acuerdo a la Real Academia Española (2009), el término competencia deriva de la etimología latina *competentia*; cf. *Competente*. Se traduce como pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado, es decir ser competente para realizar algo.

Por otro lado, está la acepción que hace referencia al enfrentamiento o contienda que llevan a cabo dos o más sujetos, instituciones o entes, respecto a algo. La primera unidireccionalmente vinculada a la formación educativa, mientras que la segunda está fuera tácitamente del enfoque que considera los dos temas siguientes: “por una parte el tema competencias reivindica una lucha centenaria en el terreno educativo: eliminar el enciclopedismo en la práctica escolar, evita que el sentido de lo que se enseña en la escuela sea la escuela misma, y por ello reconoce la necesidad de que el trabajo escolar se oriente a resolver problemas del entorno que vive cada sujeto, es decir, a desarrollar competencia”. (Díaz-Barriga, 2010, p. 3)

De acuerdo a Frida Díaz Barriga (2010, p. 15) una competencia “... implica un proceso complejo de movilización e integración de saberes, pero que ocurre dentro de los límites (facilidades y restricciones) establecidos por un dominio temático y situacional específico. Éste se caracteriza por un conjunto de prácticas socioculturales que dan significado y sentido a dicha competencia”.

De acuerdo a Eurydice (2002, pp.27-29) varios países de la Unión Europea entienden por competencia la capacidad de aplicar los conocimientos y las aptitudes; es decir, integrar y aplicar lo aprendido en situaciones concretas muchas de las cuales pueden ser, totalmente, nuevas.

No obstante, la ONU (2003, p.16) expresa que "Cabe definir la competencia como la capacidad de utilizar los conocimientos y aptitudes de forma eficaz y original en el marco de situaciones interpersonales que comprenden las relaciones con otras personas en contextos sociales, así como en entornos profesionales o relativos a una materia en concreto. La competencia es producto tanto de las actitudes y los valores como de las aptitudes y los conocimientos."

Para Cázares (2011, p.10) "... la definición de competencias será comprendida como la conexión de saberes para la transformación educativa, vinculada a diversos escenarios de aprendizaje." Mientras que el enfoque por competencias "se refiere a una manera de ver, clarificar y observar el acto educativo... organiza el acto educativo en cuatro saberes fundamentales: *saber, saber hacer, saber ser, saber transferir*". (Cázares, 2012, pp. 25-26) Esta definición está claramente vinculada con los cuatro pilares de la educación que marca Delors y la UNESCO, en 1994.

"Las competencias constituyen la base de cualquier desempeño humano; es por ello que la educación debe contribuir a desarrollar habilidades, conocimientos, valores y actitudes que hagan competente al individuo para afrontar su vida laboral, social o académica". (Tovar y Serna, 2010, p. 13)

Para Cecilia Braslavsky una competencia se define como "el desarrollo de las capacidades complejas que permiten a los estudiantes pensar y actuar en diversos ámbitos [...]. Consiste en la adquisición de conocimiento a través de la acción, resultado de una cultura de base sólida que puede ponerse en práctica y utilizarse para explicar qué es lo que está sucediendo". (Braslavsky-UNESCO, 2015, p.1) Esta experta de la UNESCO afirma que el egresado deberá resolver problemáticas en su ámbito profesional real, con base en las competencias que adquirió durante su formación académica, debido a que ésta va más allá de la memorización del conocimiento.

Por otra parte, Perrenoud (2004, p.11), señala que el concepto de competencia representa “una capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones”. Esta definición incluye cuatro elementos:

a) Las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran u orquestan tales recursos.

b) Esta movilización sólo resulta pertinente en una situación y cada situación es única, aunque se la pueda tratar por analogía con otras ya conocidas.

c) El ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento, los cuales permiten determinar (más o menos de un modo consciente y rápido) y realizar (más o menos de un modo eficaz), una acción relativamente adaptada a la situación.

d) Las competencias profesionales se crean en el proceso de formación, pero también a merced de la navegación cotidiana del practicante de una situación de trabajo a otra.

De acuerdo a Laura Frade (en un texto sin título que se encuentra en su sitio oficial de internet, consultado el 23 de enero de 2017), dice que la competencia tiene varios componentes psicopedagógicos porque es “una capacidad adaptativa, cognitiva y conductual que se despliega frente a las demandas del entorno. Es adaptativa porque el sujeto que la tiene se modifica asimismo frente a las necesidades que observa en el contexto, es cognitiva porque utiliza el saber y el pensar para resolver lo que enfrenta, y es conductual porque hace algo concreto que responde a lo que quiere llevar a cabo frente a la demanda que identifica. Una competencia es, por tanto, un saber pensar para hacer frente a diversas situaciones. Es un desempeño específico que se describe como una proposición al observar lo que sabe hacer un sujeto que se considera competente. No es un comportamiento solamente, ni mucho menos una conducta que se ejecuta sin razón, es un producto cognitivo: lo que el sujeto piensa hacer lo lleva a cabo para lograr una meta específica, poniendo todos los recursos que posee en juego: sus conocimientos, sus habilidades de pensamiento, sus destrezas, actitudes, valores, creencias, percepciones, etc”.

Sergio Tobón, expresa que “Las competencias son actuaciones o desempeños ante actividades y situaciones cotidianas que articulan y movilizan recursos personales y del contexto externo” (Tobón, 2010, p. 6). Por ello, “Una competencia, entonces, no es sólo tener un saber hacer, un saber conocer o un saber ser por separado, sino movilizar los diversos saberes (ser, hacer y conocer) hacia el logro de una meta determinada en el contexto”. (Tobón, 2010, p. 12)

Las competencias, desde el enfoque socioformativo, son actuaciones integrales para identificar, analizar y resolver problemas del contexto en distintos escenarios, integrando: el saber ser (actitudes y valores), el saber conocer (conceptos y teorías), el saber hacer (habilidades procedimentales y técnicas). (Tobón, 2010, p. 12)

Es importante resaltar que Sergio Tobón es fundador y presidente del Centro de Investigaciones en Formación y Evaluación Educativa (CIFE), que realiza proyectos educativos desde el modelo de competencias en Latinoamérica. Tobón fue invitado por la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP, en 2010, para participar como experto en la Reforma Educativa. En agosto de 2016 impartió varias conferencias sobre la evaluación docente, impuesta por dicha reforma, para que los profesores pudieran permanecer o ingresar a la educación básica o media superior. También formó parte del equipo de técnicos expertos que participaron en la construcción del Nuevo Modelo Educativo 2017.

Por otro lado, dentro del enfoque constructivista, Frida Díaz-Barriga y Gerardo Hernández Arceo (2010, p. 15) sostienen “...que la competencia implica un proceso complejo de movilización e integración de saberes, pero que ocurre dentro de los límites (facilidades y restricciones) establecidos por un dominio temático y situacional específico. Éste se caracteriza por un conjunto de prácticas socioculturales que dan significado y sentido a dicha competencia”. Enseguida ambos autores afirman que “...la competencia no es la simple sumatoria de conocimientos, habilidades y actitudes; aunque incluye dichos recursos, la competencia se construye gracias a la integración

u orquestación de tales recursos cuando se afronta una tarea en una situación determinada”. (2010, p. 15)

Particularmente, Jonnaert, Barrette, Dominico, Masciotra y Yaya (2008, p.3), no define una competencia, pero resalta las características significativas de una competencia:

1. Una competencia se construye (no se “transmite)
2. Está situada en contextos y situaciones pertinentes en relación con las prácticas sociales establecidas (no puede plantearse “descontextualizada”)
3. Requiere una práctica reflexiva
4. Es temporalmente viables (no está definida de una vez por todas)
5. Tener una competencia significa que la persona ha adquirido los conocimientos y aptitudes definidos en el plan de estudios y que el alumno puede demostrarlo sometándose a una prueba. Desde el punto de vista general, un plan de estudios basado en competencias establece las tareas concretas que debe exigir al alumno al término del adiestramiento.

Como se puede apreciar, la definición y descripción de una competencia es compleja y mucho dependerá de la perspectiva y posición teórico-conceptual que se adopte, así como de los fines que se persigan, como se mencionó al principio del presente capítulo. No obstante, hay algunos componentes que se comparten en varias de las acepciones, tales como: están integradas por conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes que están determinadas en función de un momento histórico y que serán desempeñadas dentro de un tiempo y un espacio sociocultural en los ámbitos individual y social del educando. Lo que hace pensar que, debido a la esencia misma de la competencia, existe una movilidad conceptual y metodológica que responde a un contexto y objetivo determinados.

3.2 Las estrategias didácticas: una postura teórica de referencia

El modelo educativo por competencias para su diseño, ejecución y evaluación utiliza métodos que están conformados por diversas estrategias educativas. Dentro de este grupo se encuentran las estrategias didácticas, mismas que hacen posible cumplir con los objetivos y propósitos formativos a través del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, al igual que las competencias, las estrategias educativas y, particularmente, las didácticas tienen múltiples concepciones en función de la perspectiva o posición teórico-conceptual y metodológica. Por ello, es fundamental expresar algunas de las definiciones construidas por expertos en el tema.

Por ejemplo, en el caso de México, Frida Díaz-Barriga Arceo y Gerardo Hernández Rojas en su libro *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, exponen a las estrategias didácticas como sinónimo de estrategias de enseñanza. Los autores conciben a la enseñanza como “un proceso que pretende apoyar o, si se prefiere el término, ‘sostener’ el logro de aprendizajes significativos y constructivos.” (2010, p.116). Asimismo, en dicha publicación, aclaran que la enseñanza está a cargo del enseñante en intercambio con los alumnos, dentro de un contexto pedagógico específico. De tal forma que las estrategias de enseñanza son “medios o recursos para prestar la ayuda pedagógica ajustada a las necesidades de progreso de la actividad constructiva de los alumnos”. (p. 118)

Se toma la referencia de Díaz Barriga y Hernández Arceo porque está más relacionada al contexto de México. Particularmente, la RIEMS estipula que las estrategias educativas son los medios por los cuales se transmiten a los educandos las competencias que están conformadas por la integración de habilidades, conocimiento y actitudes en un contexto específico. Debido a las características de la presente investigación, se retoman ambas definiciones de estrategias educativas y/o

estrategias didácticas, así como la experiencia personal de docente en el Bachillerato Tecnológico del Estado de México.

En el proceso teórico y metodológico del modelo por competencias la creatividad es un ingrediente importante debido a que el diseño y ejecución de las estrategias de enseñanza tiene que ser didáctico para transmitir de una manera atractiva los conocimientos. Si bien el aporte conceptual marca el camino por andar, la aplicación didáctica hace que el camino se transite de la mejor manera. La creatividad es “una cualidad del conocimiento, permanentemente ligada al ejercicio de la razón y a la actuación humana” (De la Torre, 2006, pp. 202 y 203)

Al vincular la creatividad con las estrategias de enseñanza es un hecho que todo proceso de aprendizaje es más dinámico, pertinente y significativo para los educandos en cualquier nivel educativo. La estrategia de enseñanza didáctica se traduce como una especie de lente a través del cual se puede ver el contenido programático, meramente “duro”, para que éste pase a ser “dúctil” para todos y cada uno de los estudiantes y así adquieran competencias significativas en sus contextos de vida.

El quehacer docente debe tener el “ingrediente mágico” de la creatividad como primer insumo en el diseño y ejecución de las estrategias didácticas dentro de su planeación de clase diaria que, aparte de tener un sentido formativo, propicia que éstas se conviertan en un medio de comunicación no sólo para cubrir determinadas competencias sino para desarrollar aprendizajes significativos en las y los estudiantes.

Al ser las estrategias de enseñanza un método de comunicación, se consolida el proceso de enseñanza-aprendizaje donde educandos y docentes son agentes que interactúan de manera permanente para intercambiar conocimientos previos, información, experiencias de aprendizajes y propósitos de aprendizaje que consolidan las competencias que, en teoría y de acuerdo al modelo por competencias en el caso de la EMS en nuestro país, trasciendan en el ámbito académico y, sobre todo,

contribuyan a una sólida educación para la vida presente y futura de las y los educandos.

De ahí que se pueda también hablar de una comunicación didáctica donde está presente una metodología creativa bien fundamentada, de acuerdo a las características de los educandos, objetivos curriculares y el contexto educativo y sociocultural. En sí, la estrategia didáctica debe, obligadamente, ser motivadora, creativa y formadora a través de técnicas y actividades convergentes y divergentes para la adquisición y fortalecimiento de conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes individuales y grupales.

En cuanto a la evaluación se deben seleccionar estrategias asertivas e innovadoras adecuadas que tengan estrecha relación con las competencias, características de las y los educandos, el contexto institucional y social. De tal manera que la evaluación deberá ser, por añadidura, una evaluación didáctica impregnada de creatividad y objetividad como lo apuntalan de los planes y programas de estudio. Toda vez que “Evaluar con creatividad es evaluar para mejorar, nunca para desalentar o inhibir determinados potenciales” (De la Torre, 2006, p. 201), por el contrario, deberá servir para potencializar las aptitudes, destrezas y actitudes de los sujetos en formación.

3.3 Inclusión de la equidad de género en la literatura feminista de posguerra

En este apartado se desarrolla la estrategia de enseñanza de proyectos situados o enfoque por proyectos a través de doce productos didácticos donde cada uno de ellos tiene el objetivo de propiciar un aprendizaje significativo en las y los alumnos sobre equidad de género para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje del tema de Literatura Feminista de posguerra que está inserto en la materia de Literatura y Contemporaneidad que se imparte en el Bachillerato Tecnológico del Estado de México.

En particular, la estrategia de enseñanza tiene el propósito de apoyar la labor docente para fortalecer las competencias formativas establecidas en el *Programa de Estudios de la Materia de Literatura y Contemporaneidad*. Cada producto es una alternativa didáctica que marca la adquisición de aprendizajes significativos sobre género que son acordes a los contextos inmediatos donde se desenvuelven a diario las y los educandos para contribuir o erradicar los roles tradicionales asignados como propios de mujeres y de hombres.

El proceso metodológico de la estrategia de enseñanza contiene parámetros susceptibles de ejecutar en cualquiera de los Centros de Bachillerato Tecnológico del Estado de México, sin importar que estén ubicados en una localidad rural o urbana. En este rubro la participación como guía y asesor del docente, junto con su creatividad e imaginaria, serán una pieza fundamental en la participación individual y colaborativa de los educandos para formular el protocolo, desarrollar el producto, informe y resultados de impacto del proyecto situado en cuestión.

En el Marco Curricular Común de la RIEMS, vigente hasta la fecha, se encuentran las diversas competencias del Bachillerato Tecnológico que orientan el proceso de enseñanza-aprendizaje y determinan el perfil de egreso, correspondiente.

El modelo por competencias, como su nombre lo dice, se finca en una formación cuyo objetivo y propósito educativos se ciñen a las competencias que están insertas en el plan y programas de estudio, materiales didácticos y estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Las competencias se hacen tangibles en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del aula y cuando los educandos adquieren un aprendizaje significativo susceptible de aplicar en el campo académico, profesional y personal. Es decir, a través de la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades y destrezas así como el fortalecimiento de actitudes y valores que definen una educación para la vida y el trabajo en las actuales generaciones de jóvenes.

Es importante hacer hincapié que en el proceso de enseñanza-aprendizaje es fundamental contar con estrategias didácticas creativas e innovadoras, como se mencionó en el subtema anterior, con la finalidad de motivar a las y los educandos a sentir interés por los contenidos temáticos de la asignatura para que cada estudiante los pueda potencializar dentro de sus contextos en lo individual y colectivo.

Al desmenuzar la estructura de una competencia se identifican contenidos conceptuales (conocimientos); contenidos procedimentales (habilidades y destrezas); contenidos actitudinales (valores y principios éticos). Debido a esta estructura, la perspectiva de equidad de género puede enriquecer, significativamente, la literatura feminista al introducir aportes conceptuales, generar destrezas y habilidades y, sobre todo, cambiar actitudes y prácticas de los estudiantes, sus familias y comunidades en los roles tradicionales asignados para hombres y mujeres.

Lo anterior, con el propósito de reconceptualizar los roles de género para ayudar a generar cambios en la legislación, marcos jurídicos, políticas públicas, programas sectoriales y proyectos estratégicos con el fin de mejorar no sólo las condiciones de las mujeres sino, al mismo tiempo, de los hombres y transformar papeles tradicionales asignados como propios de los hombres y de las mujeres.

La familia y la escuela son los espacios primarios donde se desarrollan las personas, en sus primeros años de vida; es decir se traducen en los ámbitos primarios donde mujeres y hombres, desde edades tempranas, aprenden, cultivan, reafirman y promueven valores que no se heredan “genética” o “biológicamente” sino que se adquieren culturalmente. El género como constructo social se puede “re-aprender” o “reconceptualizar”, a través de la rectificación de conceptos, actitudes y comportamientos tradicionales en la familia, escuela, trabajo y sociedad para consolidar la equidad e igualdad entre los géneros, en términos de libertad y de justicia.

El Tema 1.4.3 Literatura Feminista de la materia de Literatura y Contemporaneidad, se enfoca sólo al feminismo, como su nombre lo determina, pero cuando se lleva a cabo la lectura, comprensión y análisis de dichas obras literarias de referencia y, además, se hace la construcción de un nuevo conocimiento, los educandos identifican que hay una brecha entre la perspectiva feminista y la realidad que ellos viven porque el desempeño de hombres y mujeres ha cambiado, por distintas razones, en el espacio personal, familiar y social. Cabe resaltar que lo mismo sucede cuando se desarrolla el tema de Literatura Barroca, donde Sor Juana Inés de la Cruz, como escritora destacada de dicha corriente artística, pone de manifiesto la subordinación de las mujeres ante los varones.

Ambos temas (literatura feminista y corriente literaria barroca) obligan al docente a exponer la situación histórica de las mujeres en el mundo occidental y la importancia del feminismo para mejorar sus condiciones de vida, pero, ineludiblemente, también a explicar aspectos de la equidad de género en la teoría y la realidad concreta de México. Es aquí donde, justamente, tiene cabida la ejecución de proyectos situados a través de productos didácticos que se propone realizar en el proceso de enseñanza-aprendizaje del tema de Literatura Feminista para ofrecer una formación integral y de actualidad a los estudiantes.

Hoy en día, en varios contextos reales de las y los jóvenes estudiantes, por ejemplo, los hombres participan en quehaceres, labores y responsabilidades que antes eran exclusivos para las mujeres. Mientras que algunas mujeres realizan trabajos remunerados y, al mismo tiempo, asumen obligaciones tradicionalmente aceptadas para los hombres, como ser jefas de familia u hogar.

Al incluir la perspectiva de equidad de género, las y los jóvenes adquieren conocimientos sobre la literatura feminista, propia de la postguerra del siglo XX, y fortalecen sus competencias con los aportes teóricos, desarrollo de habilidades y el cambios de actitudes para propiciar y/o fortalecer la equidad entre los géneros al identificar y contrastar roles tradicionales de hombres y mujeres en sus contextos reales, tener actitudes igualitarias o ayudar asumir formas de pensar más justas.

La literatura, como bella arte y como producto de un contexto histórico *per se*, refleja a través del pensamiento, sentimientos, emociones y fantasía del escritor hechos y formas de pensar, actuar y convivir que determinan el avance, estancamiento o retroceso de las sociedades. Por tal motivo, es permisible agregar no sólo estrategias de enseñanza sino obras de la literatura contemporánea que en su contenido tenga inmersa la perspectiva de equidad de género.

La estrategia de enseñanza de *proyectos situados* también son conocidos como *enfoque por proyectos* se caracterizan por llevar a cabo un protocolo de investigación y en consecuencia la ejecución del mismo, bajo un método que debe cumplir con cierto rigor científico para alcanzar los objetivos trazados en el anteproyecto. Una vez más, se recuerda que el docente debe desempeñar un papel de guía o asesor con la intención de que las y los educados participen asertivamente en cada proceso metodológico para insertar la perspectiva de equidad de género en el tema de la Literatura Feminista.

Es importante aclarar que no se incluye una secuencia didáctica específica para cada producto en la implementación de estrategia de enseñanza de proyectos situados porque se pretende evitar que el docente se encasille en un formato riguroso. Por el contrario, se tiene la clara intención de dar la apertura para que cada docente, en función del perfil de las y los educandos, condiciones institucionales, comunitarias y sociales, pueda valorar y elegir en coordinación con las y los jóvenes, la o las productos didácticos que consideren.

De forma expresa, se asume que todo docente es un agente de cambio que tiene la habilidad para diseñar estrategias de enseñanza con secuencias didácticas en función del tema, las competencias y las necesidades de los alumnos de la educación media superior. El docente, bajo la visión del constructivismo, siempre deberá desempeñar un papel de guía, asesor o mediador entre el alumnado y el *currículum* educativo en todas las fases de los proyectos situados.

La estrategia de enseñanza será planeada, ejecutada y evaluada sobre los aportes teóricos y metodológicos de la perspectiva constructivista y, particularmente, en el enfoque sociocultural que, por sus características pedagógicas, tiene coherencia con el género como constructo social que ha determinado la forma de ser hombre o mujer en la historia. Así, es evidente que los proyectos situados o enfoque por proyectos por su viabilidad operativa tendrán trascendencia significativa en la formación profesional y personal de las y los educandos en el Bachillerato Tecnológico del Estado de México.

La estrategia de enseñanza por proyectos parte de una perspectiva situada donde los estudiantes, por medio de un proceso, “adquieren poco a poco las competencias propias...en sintonía con el nivel educativo y las posibilidades de alcance de la experiencia educativa. En la conducción de un proyecto, los alumnos contribuyen de manera productiva y colaborativa en la construcción conjunta del conocimiento, en la búsqueda de una solución o un abordaje innovador ante una situación relevante”. (Díaz Barriga Arceo, 2006, p. 33).

El enfoque por proyectos, como parte de las perspectivas de enseñanza-aprendizaje experiencial y situada, ofrece la oportunidad para que las y los alumnos lleven a cabo: investigación documental y de campo, construcción de proyectos específicos, elaboración de productos innovadores de aplicación escolar y comunitaria, reflexión y crítica constructiva en la solución de problemas sociales, así como un trabajo individual y colaborativo con compañeros estudiantes, docentes, directivos, padres de familia, autoridades comunitarias y líderes sociales. Dicho enfoque es susceptible de aplicar en cualquier nivel, disciplina, tema y contenidos programáticos para la formación y reforzamiento de competencias.

Para implementar la estrategia de enseñanza de proyectos situados es fundamental que haya acuerdo y coordinación, entre docente y alumnos, al momento de planear el proyecto y que el docente mantenga su asesoría en todas las fases del proceso. El alumnado tendrá un desempeño importante de principio a fin porque será la fuente de donde emanen las propuestas creativas y objetivas en la construcción y ejecución de cada una de los productos didácticos que se elija llevar a cabo para el aprendizaje sobre la perspectiva de género en el tema Literatura Feminista de la materia de Literatura y Contemporaneidad.

Por otra parte, también el docente deberá realizar una evaluación continua, sumativa y formativa a través de un seguimiento pormenorizado del desempeño de cada estudiante y aplicación de una Rúbrica de evaluación formativa que considera la formulación, desarrollo e informe del proyecto situado de la estrategia de enseñanza. En este rubro, el alumno siempre participará en el proceso de evaluación para consolidar la co-evaluación. En el primer capítulo de esta investigación se expuso las cualidades de las evaluaciones continua, sumativa y formativa, así como la rúbrica como instrumento de evaluación.

Dentro de los propósitos formativos del enfoque por proyectos está mostrar al alumno que no basta con adquirir contenidos teóricos sino que lo más importante es adquirir habilidades, destrezas y actitudes para tomar decisiones asertivas en los espacios en los que se desenvuelve, llevando a cabo actividades críticas constructivas para *aprender a aprender* y dejar el aprendizaje mecanicista tradicional.

De acuerdo a Perrenoud existen diversas posturas que sustentan la metodología de cómo llevar a la práctica, dentro del aula, el enfoque de proyectos; sin embargo, en la presente investigación se adoptará la de Frida Díaz Barriga Arceo que retoma los postulados de Dewey y Kilpatrick así como el análisis que hace Knoll sobre dichos autores a quienes se les atribuye el método de proyectos como una alternativa a los formatos tradicionales de cátedras y seminarios y, al mismo tiempo, como una expresión de protesta en contra del autoritarismo, el aprendizaje memorístico y la falta de utilidad práctica en la enseñanza de las aulas. Knoll dice que a partir de los años ochenta el enfoque por proyectos se mezcla con otros métodos de enseñanza. (Díaz Barriga Arceo, 2006, p. 32)

La estrategia de enseñanza de proyectos situados propone realizar uno o varios productos didácticos sobre equidad de género. Dicho proyecto deberá tener un protocolo de planeación, como se muestra a continuación:

PREGUNTAS ESTRUCTURALES DE UN PROYECTO SOCIAL Y CULTURAL

(Basado en Ander-Egg y Aguilar, 1998 y tomado de Díaz Barriga Arceo, 2006, p. 49)

PREGUNTAS	ELEMENTOS DEL PROYECTO
1. ¿Qué se quiere hacer?	<i>Naturaleza del proyecto</i> Definición y características de la idea central de lo que se pretende realizar, ámbito que abarca, contexto en que se ubica.
2. ¿Por qué se quiere hacer?	<i>Origen y fundamentación</i> Hay que explicar la prioridad y urgencia del problema para el que se busca solución, y justificar por qué el proyecto es la propuesta más adecuada o viable para resolver ese problema.
3. ¿Para qué se quiere hacer?	<i>Objetivos, propósitos</i> Indicar el destino del proyecto o los efectos que se pretenden alcanzar en términos de logros definidos.
4. ¿Cuánto se quiere hacer?	<i>Metas</i> Son una traducción operativa de los objetivos, donde se indica cuánto se quiere hacer, qué servicios se prestarán, qué necesidades se cubrirán, etc.
5. ¿Dónde se quiere hacer?	<i>Ubicación del espacio</i> Localización física o cobertura espacial que tendrán las actividades previstas en el proyecto.
6. ¿Cómo se va a hacer?	<i>Procedimiento</i> Métodos y técnicas; actividades y tareas contempladas.
7. ¿Cuánto se va hacer?	<i>Ubicación en el tiempo</i> Calendarización o cronograma previsto
8. ¿A quiénes se dirige?	<i>Destinatarios, beneficiarios</i> Identificar el grupo-meta directamente favorecido con la realización del proyecto y definir los beneficios

PREGUNTAS	ELEMENTOS DEL PROYECTO
	concretos que recibirá una vez solucionado el problema en cuestión o satisfecha una necesidad.
9. ¿Quiénes lo van hacer?	<p><i>Recursos humanos</i></p> <p>En proyectos escolares, usualmente hace referencia al equipo de alumnos responsables y a su profesor-tutor, pero es posible el apoyo o asesoría de otros actores, e inclusive la coparticipación de los mismos beneficiarios, de sus familias o de su comunidad.</p>
10. ¿Con qué se va hacer?	<p><i>Recursos materiales y financieros</i></p> <p>Es importante que los alumnos aprendan a anticipar y cotizar el material, equipo, papelería, fotocopias, servicios, etc., para la realización de su proyecto.</p>

Durante el proceso de planeación, ejecución, presentación, difusión y evaluación de los proyectos tanto docentes como educandos y otros actores que participen deberán participar de forma constructiva. Cuando sea necesario, se podrá adecuar determinada fase del proyecto sin olvidar su objetivo y el propósito del producto didáctico.

En la construcción de los doce productos didácticos que integran la estrategia de enseñanza por proyectos situados, que se propone en este capítulo, se tomó en cuenta los propósitos formativos y contenido temático de la materia de Literatura y Contemporaneidad, el tema de Literatura Feminista y la perspectiva de equidad de género. Por tal razón cada proyecto situado hace uso de recursos de comunicación diversos con la finalidad de ofrecer productos didácticos que sean no sólo innovadores sino sobre todo creativos, como por ejemplo: géneros literarios, géneros periodístico, como formas especializadas de expresión oral y escrita. En algunos casos, se mezclan dichos géneros haciendo uso de los *mass media* y las TICS para que lo productos se circunscriban al contexto moderno actual. Pero, sin lugar a dudas, las acciones de

investigación bibliográfica, hemerográfica, cibergráfica o la observación y el levantamiento de datos son insumos indispensables para el diseño, ejecución y resultados de cada proyecto situado en la estrategia de enseñanza.

Con el propósito de ofrecer al cuerpo docente insumos formativos para la enseñanza de la perspectiva de equidad de género en el proceso de enseñanza-aprendizaje del tema de Literatura Feminista de posguerra, en la materia de Literatura y Contemporaneidad que se imparte en el Bachillerato Tecnológico del Estado de México, se presenta un conjunto de doce productos didácticos que podrán ser implementados a través de proyectos situados, como se expresa a continuación:

1. Análisis de casos

- Identificar una problemática sobre la inequidad de género dentro del contexto familiar del alumno.
- Analizar la situación desde una postura crítica y constructiva.
- Proponer acciones concretas y viables para mejorar las condiciones de vida de todos los integrantes de la familia.
- Aplicar y/o contribuir a operar las acciones concretas en el contexto real para erradicar la inequidad o desigualdad entre hombres y mujeres en la familia.
- Dar seguimiento al desempeño de hombres y mujeres en las familias y los hogares de las y los educandos para renovar acciones de equidad de género, de forma permanente.
- El planteamiento del proyecto puede partir del interés por saber cuáles son los roles que desempeñan, el trabajo que realizan y la forma cómo se relacionan las y los estudiantes y el resto de los miembros de su hogar y familia.

2. Representaciones teatrales

- Seleccionar una obra de la literatura feminista
- Leer y comprender el contenido de la obra literaria
- Analizar el contenido y escribir un guión para una puesta en escena corta
- Montar una comedia, tragedia o tragicomedia que resalte la comparación entre las condiciones tradicionales de las mujeres que muestra la literatura feminista y las condiciones actuales en las que se desenvuelve la mujer en la familia, escuela, trabajo y sociedad, desde una postura crítico y constructiva para propiciar la reflexión participativa y equitativa en la cotidianidad de las y los jóvenes.
- Presentar la puesta en escena en la escuela con la asistencia de alumnos, docentes, directivos, padres de familia, representantes sociales y líderes de opinión de la comunidad.

3. Escritos literarios

- Investigar aportes sustantivos de los contenidos cognitivos de la literatura feminista y la perspectiva de género
- Analizar en grupo los contenidos cognitivos investigados para desarrollar textos inéditos literarios
- Escribir textos inéditos literarios que sean de mayor interés para los educandos, respetando las características de fondo y forma en el desarrollo de los subgéneros líricos, dramáticos, narrativos, didáctico-pedagógicos.
- Compartir a nivel grupal los textos inéditos escritos y seleccionar los mejores.
- Publicar y difundir los mejores escritos literarios en la comunidad escolar, la familia o la comunidad para informar y sensibilizar a los hombres y mujeres de dichos ámbitos sobre la importancia que tiene la equidad de género para todas y todos.

4. Revistas de historietas

- Investigar en diferentes fuentes bibliográficas, hemerográficas o electrónicas un tema específico de feminismo o equidad de género que sea importante para los educandos
- Analizar la información recopilada de diferentes fuentes sobre el tema elegido sobre feminismo o equidad de género
- Escribir los contenidos escritos del tema elegido en formato de historieta
- Ilustrar los contenidos textuales desarrollados
- Armar la revista y reproducir los ejemplares programados
- Presentar la Revista de historieta en la comunidad escolar
- Difundir en la población objetivo que se haya determinado

5. Periódico mural

- Ser “Periodista por un día” en la escuela
- Investigar las funciones, decisiones, posturas y actividades concretas que realizan alumnas, alumnos, maestras, maestros, orientadoras, orientadores, directora, director, subdirectora, subdirector, administradoras, administradores, secretarias, secretarios y conserjes.
- Clasificar las decisiones, posturas y actividades concretas que llevan a cabo como hombres y mujeres para diferenciarlas de aquellas que tengan que ver exclusivamente con sus funciones oficiales establecidas.
- Escoger diferentes subgéneros periodísticos, de forma que todos sean cubiertos
- Escribir textos de cada uno de los subgéneros periodísticos, en función de la distribución
- Exponer los textos periodísticos escritos ante el grupo
- Seleccionar los mejores textos, tratando cubrir todos los géneros
- Elaborar el Periódico Mural sobre la equidad de género en la escuela

6. Cárteles

- Identificar las problemáticas más significativas que enfrentan hombres y mujeres en la escuela, la familia y la comunidad
- Hacer un análisis crítico constructivo de las problemáticas
- Diseñar un cartel creativo e innovador que aborde la perspectiva de equidad de género
- Presentar en la institución educativa
- Difundir en lugares visibles del plantel educativo, el hogar y la comunidad

7. Folleto

- Investigar los derechos de hombres y mujeres que están estipulados en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Declaración Universal de los Derechos Humanos y otros marcos normativos nacionales e internacionales bajo los cuales se rige México para hacer posible la equidad e igualdad entre las y los mexicanos.
- Diseñar un folleto creativo con información sustantiva sobre los derechos de hombres y mujeres, de acuerdo a las diferentes fuentes normativas de nacionales e internacionales que estipulan la equidad e igualdad de género
- Presentar el folleto en un lugar público donde puedan asistir los habitantes de la comunidad
- Distribuir a hombres y mujeres de la comunidad en eventos, escuelas, mercado, calle, centro de salud, instancias de gobierno, lecherías Liconsa, oficinas de entrega de despensas a grupos vulnerables de la población.

8. Video

- Investigar en internet la situación de los indicadores de educación y participación de las mujeres en la PEA y actividades productivas por género
- Copiar imágenes que reflejen las condiciones educativas y laborales de hombres y mujeres de los diferentes grupos de población de nuestro país. Hacer énfasis en la pobreza, marginación e inequidad que viven las mujeres desde edades tempranas de su vida.
- Producir un video corto que sea mudo, es decir, que no tenga audio para así romper con la producción tradicional y orillar a las y los jóvenes a activar su sistema de inteligencias múltiples a través del contenido de las imágenes y su adaptación
- Proyectar el video en cada uno de los grupos de la escuela
- Realizar una discusión plenaria después de su proyección para resaltar la importancia que tiene arribar a un desarrollo social más incluyente de género y grupos vulnerables de población

9. Radionovelas

- Hacer un recorrido por la historia del feminismo y la perspectiva de equidad de género en nuestro país
- Elaborar un guion con las situaciones que han vivido hombres y mujeres, tanto del campo como de la ciudad
- Producir una radionovela
- Transmitir la radionovela en la institución y algunas instancias del gobierno municipal, sector salud, desarrollo social y empresas privadas para mejorar las condiciones de vida de hombres y mujeres en las comunidades rurales y urbanas
- Buscar espacios de transmisión de la radionovela en alguna radiodifusora local. De no ser posible la presente acción, por cuestión de tiempo al aire, entonces adaptar el contenido de la radionovela a un spot de radio que es mucho más corto (30-50 segundos)

10. Dibujos

- Visitar una empresa pública o privada para conocer las condiciones, sueldos y prestaciones que tienen hombres y mujeres
- Sistematizar la información por género, área laboral, jerarquía organizacional, funciones, sueldos, prestaciones, contratación, antigüedad
- Elaborar un dibujo creativo que refleje la situación laboral que tienen hombres y mujeres en los distintos sectores y giros productivos
- Hacer una ficha técnica con datos sustantivos y sintetizados sobre el dibujo
- Montar una exposición con los dibujos donde cada autor pueda exponer su dibujo y explicar la ficha técnica escrita (escuela, centro de la comunidad, otras escuelas públicas o privadas y lugares de concurrencia social en coordinación con las instancias correspondientes)

11. Collage fotográfico

- Tomar fotos de mujeres y hombres en diferentes espacios públicos (calle, terminal de autobuses, restaurant, iglesia, escuela, mercado, estación de policía, zapatería, parque, oficinas de gobierno, entre muchos otros)
- Observar las actividades que realizan hombres y mujeres
- Tomar fotografías de las actividades por género
- Sistematizar y clasificar las fotografías tomadas más significativas
- Diseñar el *collage* fotográfico en función de los propósitos delimitados para la exposición de su contenido
- Montar una exposición en lugares de concurrencia social más importantes
- Pegar en sitios visibles de la comunidad para informar y sensibilizar a la población sobre la importancia de la igualdad y equidad de género en la vida cotidiana de las personas, las familias, la sociedad y los centros educativos, laborales, religiosos y de convivencia social, etcétera.

12. Elaboración de sitios web, blogs

- Construir sitios web o blogs del grupo o la institución con información sustantiva sobre equidad de género
- Agregar al sitio web o blog construido, los proyectos elaborados sobre el feminismo y la equidad de género para ser difundidos en internet.

Es importante recordar que la participación y acompañamiento del docente es fundamental en la planeación, ejecución y presentación de cada proyecto. Es trascendente que el docente, junto con los alumnos, lleve a cabo una presentación integral de todos los proyectos a nivel institucional con la asistencia de directivos del plantel y de otras escuelas, autoridades y líderes locales para tener mayor impacto en los objetivos de los productos didácticos sobre equidad de género en los contextos de las y los estudiantes del bachillerato tecnológico.

La reflexión de los educandos, con la ejecución de proyectos situados, “permite a la larga arribar a la generación de nuevos conocimientos y actitudes, a la reconstrucción de su pensamiento y su práctica. Pero además de las dimensiones social y científica del conocimiento, también son importantes las dimensiones referidas al autoconocimiento y la construcción de la identidad, el cambio de actitudes, del crecimiento personal o del facultamiento en general que los estudiantes experimentan conforme progresan en actividades significativas.” (Díaz Barriga Arceo, 2006, p. 32)

Como complemento formativo, se propone:

1. Leer, comprender y analizar la literatura feminista, desde el enfoque de la perspectiva de género, para ofrecer al educando una visión contemporánea de la transformación real que vive la sociedad, a raíz de la participación más igualitaria y equitativa entre hombres y mujeres en nuestro país y otras partes del mundo. Haciendo énfasis en el proceso de evolución, desde la mitad del siglo pasado y hasta nuestros días, y en lo que aún resta para consolidar una sociedad más justa en México.

2. Agregar otras obras feministas, por ejemplo, de Rosario Castellanos y Ángeles Mastreta. El *Programa de Estudios de Literatura y Contemporaneidad* sólo incluye *El Segundo sexo* de Simone de Beauvoir, que si bien es la de mayor peso por excelencia, también es cierto que es un ensayo que, por su extensión y características de estilo y contenido, es difícil de leer y comprender por las y los jóvenes de bachillerato.

A lo anterior, se suma que la gran mayoría de los educandos, en el Bachillerato Tecnológico del Estado de México, no cuentan con las competencias básicas para analizar esta obra de investigación sobre el feminismo y no es fácil para ellos comprar esta obra de costo elevado. El uso de tecnicismos y el análisis histórico que hace Simone de Beauvoir *realiza, desde distintas ópticas del conocimiento* (biología, antropología, sociología, psicología), muestran cómo la mujer ha sido marginada a lo largo de la historia y en este marco, las y los alumnos entran de lleno a la literatura feminista sin tener un preámbulo o la lectura de alguno texto escrito en algún género literarios más sencillo para ellos como podría ser el cuento o la novela.

3. Hacer dinámicas que acompañen la lectura de las obras feministas. En caso de no poder adquirir los libros completos, recopilar algunos fragmentos de ellas para comprender que los actuales roles de género de hombres y mujeres, de distintas edades, son producto de un cambio individual en la forma de pensar y ser de las personas, las familias y las sociedades que cada día se acepta como una necesidad para tener un mejor desarrollo y convivencia armónica donde la participación de las mujeres ha sido concebida como fundamental. Por lo que es necesario comparar el contenido feminista de las obras literarias con el contexto actual real en el que todavía falta mucho por hacer.

Asimismo, se puede escribir un género literario; por ejemplo, una fábula que por sus características puede exponer, a través de animales, el comportamiento de los seres humanos y dejar a través de la moraleja una enseñanza. Las fábulas como escritos cortos en los que se utiliza un lenguaje sencillo, posibilitan que las y los jóvenes reflexionen, de forma crítica y constructiva, para identificar, valorar y practicar roles de género con miras a formar parte de una sociedad más equitativa en el presente y el futuro. También, el género lírico a través de textos cortos puede ser de interés para los educandos porque expresan sus sentimientos, emociones, formas de pensar en verso o prosa (canción, copla, poema).

4. Incluir la perspectiva de equidad de género en la literatura universal de dos maneras: una buscando obras literarias que puedan hacer énfasis sobre el papel protagónico de mujeres como “seres pensantes” o heroínas y no como simples personajes protegidos por los hombres o como la causa de los males que aquejan a éstos; o, en su caso, que sería de mayor interés para las y los jóvenes, plantear la pregunta qué hubiera pasado si los personajes de las grandes obras universales hubiesen sido mujeres; y, como una tercera opción, siempre comparar el momento histórico en el que se escribe la obra contra el momento actual en el que se está leyendo para hacer un análisis crítico y constructivo de la participación y desempeño de las mujeres en el desarrollo y determinación de acciones importantes de la historia que han hecho posible que las culturas hayan trascendido, hasta nuestros días, a un mundo “cada vez más civilizado”.

Con el propósito de ejemplificar la aplicación de proyectos situados, se desarrolla una secuencia didáctica que incorpora parámetros generales a considerar en la construcción de cada producto didáctico seleccionado para el aprendizaje significativo de la perspectiva de equidad de género en el tema de Literatura Feminista de posguerra y así enriquecer las competencias que están plasmadas en el *Programa de Estudios de la Materia de Literatura y Contemporaneidad*.

De forma particular, en los doce productos didácticos está implícito el propósito de que las y los educandos puedan *aprender a aprender*, debido a las propias características del enfoque por proyectos y que, como se vislumbra actualmente, es una de las finalidades del Nuevo Modelo Educativo 2017 que será aplicado en la EMS, en ciclos subsecuentes. En el desarrollo de cada producto didáctico las y los alumnos son los actores cruciales para realizar las actividades de los productos y el docente asume un papel de guía o asesor que conlleve a las metas trazadas en tiempo y forma.

En la planeación, desarrollo y evaluación de cada proyecto situado se deberá siempre tener en cuenta las competencias a formar en la población estudiantil y así garantizar la adquisición de aprendizajes significativos para transformar los roles tradicionales asignados a hombres y mujeres de forma real en la vida cotidiana de las y los alumnos. De tal manera que se logre reconceptualizar, desde la perspectiva de equidad de género, una nueva forma de asumir la concepción y práctica entre hombres y mujeres, en términos de justicia e igualdad social con miras a tener mejor calidad de vida individual, familiar y social.

**CENTRO DE BACHILLERATO TECNOLÓGICO
LITERATURA Y CONTEMPORANEIDAD**

PLANEACIÓN TEMÁTICA

I. DATOS DE IDENTIFICACIÓN		
Ciclo escolar: 2017-2018	Grado: Segundo	Semestre: Tercero
Grupo: 201	Carrera: Técnico en Administración	Periodo para el tema:
II. DATOS DEL PROGRAMA DE ESTUDIOS		
Campo disciplinar	Lenguaje y Comunicación	
Materia	Literatura y Contemporaneidad	
Unidad temática I	Introducción a la literatura: el amor, el sentido de la existencia y el humor en la literatura contemporánea (siglos XX y XXI)	
Categoría:	Se expresa y se comunica	
Competencia genérica	Valora y describe el papel del arte y los medios de comunicación en la recreación y transformación de una cultura teniendo en cuenta los propósitos comunicativos de los diferentes géneros.	
Tema 1.4	Literatura de posguerra	
Competencia disciplinar básica	Evalúa un texto mediante la comparación de su contenido con el de otros, en función de sus conocimientos previos y nuevos.	
Subtema 1.4.3	Literatura feminista	
Competencia disciplinar extendida	Propone soluciones a problemáticas de su comunidad, a través de diversos tipos de texto, aplicando la estructura discursiva, verbal o no verbal, y los modelos gráficos o audiovisuales que estén a su alcance.	
III. SECUENCIA DIDÁCTICA		
Objetivo (propuesto con base en la experiencia docente)	Desarrollar estrategias de proyectos situados específicos para incorporar la perspectiva de equidad de género en la literatura feminista de posguerra.	
Competencia formativa (propuesta con base en la experiencia docente)	Utiliza información contenida en obras literarias feministas y de equidad de género para desarrollar habilidades de investigación y construcción de estrategias que propicien actitudes y acciones encaminadas a fortalecer la igualdad y justicia entre hombres y mujeres, a través de un análisis crítico y constructivo.	
Eje del Nuevo Modelo Educativo 2017	Inclusión y equidad "El sistema educativo...debe ofrecer las bases para que todos los estudiantes independientemente de su lengua materna, origen étnico, <i>género</i> , condición socioeconómica, aptitudes sobresalientes o discapacidad de cualquier tipo, cuenten con oportunidades efectivas para el desarrollo de todas sus potencialidades, y <i>reconocer su contexto social y cultural.</i> "	

INICIO	
ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	
DOCENTE	EDUCANDOS
<p>Diagnóstico Diseñar y aplicar instrumentos de diagnóstico para identificar las oportunidades de aprendizaje de los educandos sobre equidad de género.</p>	Participar en actividades diagnósticas diseñadas por el o la docente.
<p>Escenario didáctico Plantear contextos reales cercanos a las y los alumnos sobre los roles tradicionales asignados para hombres y mujeres <i>versus</i> situaciones de equidad e igualdad de los géneros.</p>	Exponer experiencias personales donde se presenten roles tradicionales femeninos y masculinos y donde se asuman actitudes de equidad entre hombres y mujeres.
<p>Cuestionamiento de investigación Formular preguntas críticas de indagación sobre equidad de género, de acuerdo al contexto institucional, familiar, comunitario y social de los educandos.</p>	Contribuir en la construcción de preguntas de análisis crítico y constructivo sobre equidad de género.
<p>Estrategias de investigación Exponer distintos métodos de investigación bibliográfica, hemerográfica, cibergráfica, observación o levantamiento de datos de situaciones específicas para identificar roles tradicionales femeninos y de equidad entre hombres y mujeres en diversos contextos.</p>	Colaborar en la definición de métodos de investigación para identificar papeles tradicionales de hombres y mujeres para contrastar las acciones de género que se lleven a cabo hoy en día.
<p>Protocolo de proyecto situado Guiar el protocolo del proyecto situado, de acuerdo al producto didáctico seleccionado, junto con los educandos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Análisis de casos - Representaciones teatrales - Escritos literarios - Revista de historieta - Periódicos murales - Folletos - Videos - Radionovelas - Dibujos - Collages fotográficos - Sitios web y blogs 	<p>Desarrollar el protocolo del proyecto situado, de acuerdo al producto didáctico seleccionado, así como a los elementos y preguntas estructurales siguientes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Naturaleza del proyecto ¿Qué se quiere hacer? 2. Origen y fundamentación ¿Por qué se quiere hacer? 3. Objetivos y propósitos ¿Para qué se quiere hacer? Objetivos y propósitos 4. Metas ¿Cuánto se quiere hacer? 5. Ubicación del espacio ¿Dónde se quiere hacer? 6. Procedimiento ¿Cómo se va hacer? 7. Ubicación en el tiempo ¿Cuánto se va hacer? 8. Destinatarios o beneficiarios ¿A quiénes se dirige? 9. Recursos humanos ¿Quiénes lo van hacer? 10. Recursos materiales y financieros ¿Con qué se va hacer?
<p>Recursos</p>	Impresos de dinámicas de diagnóstico, puntos guía para el escenario didáctico, estrategias de investigación, referencias recomendadas, preguntas estructurales del protocolo y producto didáctico para el aprendizaje de la equidad de género.

Productos (evidencias de aprendizaje)	Protocolo de proyecto situado para ejecutar el producto didáctico para el aprendizaje sobre equidad de género.
Evaluación continua	Participaciones individual y colaborativa de las y los alumnos. Elaboración de protocolo de proyecto situado de forma asertiva y con calidad. (Ver Rúbrica)
DESARROLLO	
ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	
DOCENTE	EDUCANDOS
Desarrollo de proyecto situado Asesorar y dar seguimiento a cada una de las fases de ejecución del producto didáctico para la enseñanza de la equidad de género.	Llevar a cabo el producto didáctico seleccionado para obtener aprendizajes significativos sobre equidad de género, asumiendo una participación sustantiva en cada una de las fases.
Recursos	Diversos impresos textuales y gráficos así como audiovisuales para la asesoría y seguimiento docente del proyecto situado.
Productos (evidencias de aprendizaje)	Los productos didácticos estarán determinados por el docente y los educandos para lograr el aprendizaje significativo de la equidad de género.
Evaluación continua	Participaciones de las y los alumnos individual y colaborativa. Ejecución del producto didáctico para el aprendizaje significativo de la equidad de género de forma asertiva y con calidad (Ver Rúbrica)
CIERRE	
ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	
DOCENTE	EDUCANDOS
Informe de ejecución de proyecto situado Exponer criterios y asesorar el informe de la ejecución del o los productos didácticos de enseñanza seleccionados.	Elaborar y presentar el informe de resultados del o los productos didácticos de aprendizaje ejecutados.
Fortalecimiento del proyecto situado Destacar logros alcanzados en el proyecto situado y hacer recomendaciones objetivas para fortalecer las acciones realizadas en la construcción de productos didácticos.	Reafirmar objetivos cubiertos a cabalidad en el proyecto y tomar en cuenta consideraciones que puedan enriquecer las acciones implementadas.
Evaluación sumativa	Participación individual y colaborativa de las y los alumnos. Exposición de resultados del producto didáctico llevado a cabo. (Ver Rúbrica)
Recursos	Impreso de criterios para informe de resultados del proyecto situado, informe impreso y magnético.
Productos (evidencias de aprendizaje)	Informe de la ejecución de la estrategia de enseñanza y productos tangibles del proyecto, así como evidencias fotográficas y videograbadas de los mismos.
RÚBRICA DE EVALUACIÓN FORMATIVA	

RÚBRICA DE EVALUACIÓN FORMATIVA

Materia: Literatura y Contemporaneidad

Unidad I: Introducción a la literatura: el amor, el sentido de la existencia y el humor en la literatura contemporánea (siglos XX y XXI)

Subtema 1.4.3: Literatura feminista

Competencia disciplinar extendida: Propone soluciones a problemáticas de su comunidad, a través de diversos tipos de texto, aplicando la estructura discursiva, verbal o no verbal, y los modelos gráficos o audiovisuales que estén a su alcance.

Competencia formativa propuesta: Utiliza información contenida en obras literarias feministas y de equidad de género para desarrollar habilidades de investigación y construcción de estrategias que propicien actitudes y acciones encaminadas a fortalecer la igualdad y justicia entre hombres y mujeres, a través de un análisis crítico y constructivo.

PROYECTO SITUADO ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE DE LA EQUIDAD DE GÉNERO

ASPECTO A EVALUAR	DESEMPEÑO BAJO (5)	DESEMPEÑO BÁSICO (6)	DESEMPEÑO MEDIO (7 y 8)	DESEMPEÑO ALTO (9 y 10)	CALIFICACIÓN
Protocolo de proyecto situado					
Elementos estructurales	Carecer de los componentes estructurales del protocolo	Tener la mitad de los elementos estructurales del protocolo	Presentar tres cuartas partes de los elementos estructurales del protocolo	Integrar todos los elementos estructurales del protocolo requeridos	
Planteamiento de elementos estructurales	Incluir información imprecisa y sin coherencia lógica entre los elementos estructurales	Construir los elementos de la estructura del protocolo con información básica	Plantear cada elemento estructural con ideas sustantivas	Formular todos los elementos estructurales del protocolo con información relevante e ideas sustantivas que muestran con claridad la estrategia de enseñanza para el aprendizaje de equidad de género a ejecutar	
Redacción, ortografía y presentación de protocolo de proyecto situado	Presentar documento con faltas de ortografía y mala redacción así como criterios de estilo inapropiado	Entregar impreso con buena ortografía pero con redacción inadecuada y criterios de estilo básicos	Elaborar documento con ortografía y redacción adecuadas pero con criterios de estilo básicos	Hacer protocolo de proyecto situado con parámetros de ortografía, redacción y estilo pertinentes	

ASPECTO A EVALUAR	DESEMPEÑO BAJO (5)	DESEMPEÑO BÁSICO (6)	DESEMPEÑO MEDIO (7 y 8)	DESEMPEÑO ALTO (9 y 10)	CALIFICACIÓN
Desarrollo de proyecto					
Ejecución de la estrategia de enseñanza	Llevar a cabo sólo algunas fases de la estrategia y sin coherencia lógica con el protocolo	Realizar todas las fases de la estrategia de enseñanza pero cubriendo de forma parcial lo establecido en el protocolo	Implementar la estrategia de enseñanza de acuerdo al protocolo definido pero errores de organización	Desarrollar todas las fases de la estrategia de enseñanza con estrecho apego al protocolo del proyecto situado	
Redacción, ortografía y presentación de los productos didácticos de la estrategia de enseñanza	Presentar productos con faltas de ortografía y mala redacción así como criterios de estilo inapropiados.	Elaborar productos con buena ortografía pero con redacción inadecuada y criterios de estilo básicos.	Hacer productos con ortografía y redacción adecuadas pero con criterios de estilo básicos.	Realizar productos del proyecto situado con parámetros de ortografía, redacción y estilo pertinentes.	
Informe de proyecto					
Construir informe de resultados de la estrategia de enseñanza	Mostrar informe con imprecisión de resultados de la ejecución de la estrategia de enseñanza y sin evidencias de resultados	Expresar informe con información, resultados y evidencias parciales	Entregar informe con insumos y sustantivos de cada una de las fases de la estrategia de enseñanza que muestran el impacto obtenido	Elaborar informe que expone de forma sistemática todas las fases del proceso de ejecución de la estrategia de enseñanza con evidencias de los productos y objetivos logrados	
Redacción, ortografía y presentación del informe de la ejecución la estrategia de enseñanza	Entregar informe con faltas de ortografía y mala redacción así como criterios de estilo inapropiados.	Realizar informe con buena ortografía pero con redacción inadecuada y criterios de estilo básicos.	Llevar a cabo informe con ortografía y redacción adecuadas pero con criterios de estilo básicos.	Presentar informe de proyecto situado con parámetros de ortografía, redacción y estilo pertinentes.	
Suma total=					

3.4 Impacto de la inclusión de la perspectiva de género en la materia de literatura y contemporaneidad del bachillerato tecnológico

Partiendo del hecho de que la literatura feminista de posguerra podrá ser enriquecida con la inclusión de la perspectiva de equidad de género por medio productos didácticos que consoliden la estrategia de enseñanza situada a través de proyectos, será posible promover aprendizajes significativos que las y los alumnos pueden aplicar en su contexto actual y futuro para desempeñarse de forma más digna como hombres y como mujeres.

La formación del Bachillerato Tecnológico en el Estado de México, permite identificar, reconstruir y desarrollar conocimientos, habilidades y destrezas que están presentes en la vida cotidiana académica, personal o laboral de los discentes. La formación de las actuales generaciones de jóvenes bachilleres sobre la equidad de género es un aporte impostergable porque las creencias y valores se traducen en actitudes, prácticas y virtudes que moldean desde hoy las nuevas generaciones de hombres y mujeres.

En el contexto educativo la equidad de género ayudará a disminuir la violencia y discriminación no sólo hacia las mujeres sino también entre los hombres, sobre todo en los que manifiestan una orientación sexual diferente a su sexo biológico.

Si bien es cierto que la historia del mundo occidental está concebida, definida y plasmada en diferentes tipos de textos y obras literarias, hoy un número significativo de personas, intelectuales, expertos, escritores y sociedades más avanzadas o civilizadas no sólo tienen el conocimiento de la valiosa participación que han tenido las mujeres en distintos momentos de la historia sino que han aceptado que éstas han determinado hechos, historias y cambios que han propiciado el desarrollo de este mundo, eminentemente, patriarcal que se ha caracterizado por ocultar y, en algunos casos, discriminar fehacientemente los conocimientos, capacidades, habilidades y destrezas de las mujeres como seres humanos que piensan, sienten y actúan.

Debido a que el proceso de enseñanza-aprendizaje por competencias, es próximo a la realidad y que el género es un constructo social inherente al desarrollo académico y personal de las y los estudiantes, dentro de un histórico y cultural, la reconceptualización y reconstrucción de los roles de hombres y mujeres será significativa no sólo para los educandos sino que trascenderá a su familia y comunidad.

A través de la estrategia de enseñanza por proyectos, se fortalecerá el trabajo individual y colaborativo transdisciplinario, de tal manera que una vez que se incluya en la materia de Literatura y Contemporaneidad, su impacto se avance hacia otras áreas disciplinares básicas y tecnológicas con distintas acciones o en un macro proyecto institucional. Es decir, integrar todas las materias de ciencias exactas, sociales, humanidades y las referidas a las diversas carreras que se impartan.

CONCLUSIONES

Hablar de métodos, estrategias, secuencias didácticas y evaluación en el ámbito educativo obliga, necesariamente, a realizar un análisis integral de los objetivos y propósitos formativos en función del perfil de las y los alumnos, el contexto institucional y sociocultural para contribuir a garantizar un aprendizaje significativo a través de diversos tipos de competencias. Esto debe ser acorde con el Modelo Educativo, determinado por las políticas educativas del país, y las perspectivas o teorías formativas y/o educativas pertinentes.

El marco general de referencia mencionado en el párrafo anterior, permite decir que el quehacer educativo debe tener una justificación integral y no ser un hecho aislado o fragmentado desde una óptica meramente de Estado, sin considerar las diversas realidades que tiene el país. El modelo educativo para la educación media superior, desde la perspectiva de equidad de género debe ser incluyente para las mujeres pero, sin duda, equitativo para hombres y mujeres con una orientación psicopedagógica que trascienda el currículum e incida en la formación para la vida.

De acuerdo al contexto actual el Nuevo Modelo Educativo incluye, de forma transversal, la perspectiva de equidad de género en todos sus componentes. Pero, debido a que no se han actualizados planes y programas de estudios, es necesario que en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la materia de Literatura y Contemporaneidad, se agregue la perspectiva de equidad de género para reconceptualizar los roles de hombres y mujeres tradicionales para cambiar prácticas y valorar la importancia que tiene la equidad e igualdad entre ambos como actores que son fundamentales para el desarrollo actual de cada uno, su familia, la sociedad y el país. Destacando que si bien el feminismo fue una base sólida para transitar hacia una vida más justa de las y los mexicanos hoy en día es necesario brindar a las y los educandos una visión real de los avances alcanzados por y para las mujeres con miras a un desarrollo humano más incluyente y digno.

La literatura, como arte, hace posible formar competencias en las y los estudiantes sobre la perspectiva de equidad de género para enriquecer la literatura feminista de posguerra del siglo XX, a través de la lectura, comprensión y análisis de una variada gama de obras literarias que incluyan los géneros y subgéneros literarios así como de estrategias didácticas concretas susceptibles de ejecutarse de forma individual o conjunta.

El aprendizaje significativo es una vía idónea para la adquisición de competencias genéricas, disciplinares y profesionales que incorporen la perspectiva de equidad de género no sólo en el bachillerato, sino en la educación básica para así garantizar que desde edades tempranas se dejen de practicar los roles tradicionalmente asignados para hombres y mujeres. Las y los jóvenes como actuales y futuros agentes de cambio social podrán edificar una cultura de la equidad e igualdad entre los géneros, desde la escuela, familia, comunidad y ámbito laboral.

Es impostergable el cambio de actitudes, valores y prácticas de las y los jóvenes del bachillerato tecnológico ya que como próximos adultos, padres, madres, hermanos, líderes de opinión, representantes del pueblo tendrán una renovación ideológica o de pensamiento y acciones concretas que erradiquen la discriminación hacia las mujeres o, en su caso, hacia los hombres para eliminar la discriminación y las pésimas condiciones de vida en las que todavía viven varias mujeres, en particular.

Debido a que el *Programa de Estudios de Literatura y Contemporaneidad* no incluye temas explícitos de equidad de género será básico, que en el contexto de la nueva Reforma Educativa, incluir dicha perspectiva de forma tácita e explícita en el plan, programa y otros materiales curriculares y didácticos de literatura. Asimismo, es urgente su inclusión en las competencias genéricas, disciplinares básicas, disciplinares extendidas, profesionales básicas y profesionales extendidas para ser acordes con la realidad que vive, la mayoría

de los educandos, y llevar así acciones intersectoriales más sólidas y de impacto federal, estatal y municipal.

Otro aspecto que es imprescindible de actualizar es la formación docente en los estudiantes normalistas y en las diversas licenciaturas de todos los campos del conocimiento ya que los egresados de las Escuelas Normales, Universidad Pedagógica y Universidades diversas pueden ejercer como docentes de la educación media superior y formar competencias que la perspectiva de género en el alumnado. De no recibir una formación previa es probable que más que ayudar a una equidad entre hombres y mujer puedan desvirtuar dicha perspectiva.

Asimismo, es urgente la actualización docente en los profesores en servicio para poder ejecutar un proceso de enseñanza-aprendizaje de la perspectiva de género asertiva que considere competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales de forma integral. En las llamadas Jornadas de Actualización Docente, que se llevan al inicio de cada semestre, se podría brindar a los docentes en servicio cursos-talleres sobre género de forma sistemática y no de forma aislada.

Con base en la experiencia docente, el Equipo Técnico de Orientación es el encargado de realizar actividades o proyectos que determina el subsistema sobre equidad de género y, muchas veces, sólo se elaboran para cubrir un trámite administrativo de forma disociada que lejos de sensibilizar a las y los alumnos, los confunde. En su mayoría, los Orientadores no tienen una formación y sensibilización sobre la importancia que tiene el tratamiento y ejecución de los temas de equidad de género en el ejercicio profesional de ellos y en la vida académica y personal de las y los jóvenes que cursan el bachillerato tecnológico y que, sin duda, repercutirá en el papel que desempeñen en el futuro ya sea como técnico profesionistas o como actores activos de una sociedad.

Dicha inclusión, por supuesto, resalta la participación de la mujer en las diferentes esferas de la evolución de las sociedades, desde alrededor de la segunda mitad del siglo XX y de manera más marcada a partir de los años ochenta para hacer énfasis que en los albores del siglo XXI no sólo las páginas de las obras literarias se muestra la participación activa de las mujeres a la par de los hombres como un hecho integral que fortalece día a día el desarrollo de ambos, las familias, las sociedades y las culturas con miras a tener actores diferentes pero iguales en el devenir histórico moderno donde los dos se conciben como indispensables, junto y separados en algunas actividades y acciones, pero concibiendo como iguales y capaces de participar y definir hechos fundamentales para llegar a un mismo fin.

La actual Reforma Educativa no es integral porque debería iniciar por una verdadera innovación del marco curricular y todos sus componentes educativos, la profesionalización docente y directiva, los procesos de gestión, las condiciones laborales, infraestructura educativa, características y problemáticas locales, regionales y nacionales, presupuestos amplios y debidamente ejercidos, de lo contrario las estrategias y acciones sectoriales en todos sus niveles de gobierno serán parciales y de poco impacto social.

El aprendizaje significativo sobre la perspectiva de equidad de género hará posible que las y los jóvenes puedan comprender y analizar contenidos de literatura feminista con una realidad acorde a su momento histórico, con miras a contribuir a obtener una mejor calidad educativa y de vida para ellos, sus familias y comunidades en las que se desenvuelvan. La equidad entre hombres y mujeres es una necesidad impostergable del presente para poder arribar a una sociedad más justa, libertaria y democrática de las actuales y futuras generaciones.

Finalmente, se considera importante expresar que la perspectiva de equidad de género debe estar presente, de forma transversal, en todas las competencias de los campos disciplinares y sus materias para consolidar uno de los propósitos formativos que postula la actual Reforma Educativa de México. La transversalidad de equidad de género en el currículum consolidará el objetivo de brindar una educación con calidad que se distinga por un sentido humanista y que obedezca a las innovaciones científicas, tecnológicas y filosóficas de un mundo moderno inserto una dinámica de globalización en constante cambio y movimiento.

REFERENCIAS

Capítulo I. El marco curricular del bachillerato tecnológico en el Estado de México

Arévalo, A. (2012). *Modelo Didáctico Global. Secuencia Didáctica por Cuadro antes*. México: Editorial Kyron.

Cázares, L. (2012). *Estrategias educativas para fomentar competencias: crearlas, organizarlas, diseñarlas y evaluarlas*, México: Trillas.

Gobierno del Estado de México. (1999). *Programa de estudios de la materia de literatura y contemporaneidad*. Estado de México: Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Media Superior, Dirección General de Educación Media Superior, Departamento de Bachillerato Tecnológico.

Gobierno del Estado de México. (2009). *Acuerdo por el que se expiden los lineamientos para la aplicación del Modelo Educativo de Transformación Académica de Bachillerato General y Tecnológico*. 13 mayo 2009.

<http://www.edomex.gob.mx/legistelfon/doc/pdf/gct/2009/may133.PDF>

Morín, E., Rogger, E. y Motta R. (2002). *Educación en la era planetaria*. Barcelona, España: Gedisa.

SEP. (2008). *La creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de la diversidad*. Subsecretaría de EMS.

<http://www.semss.com.mx/Reforma%20Integral%20EMS%202008/SNB%20Marco%20Diversidad%20ene%202008%20FINAL.pdf>

RIEMS. (2000). Acuerdo 444. *Decreto en el Diario Oficial de la Federación*.

<http://es.scribd.com/doc/17390383/RIEMS-ACUERDO-444->

[LASCOMPETENCIAS-GENERICAS-](http://es.scribd.com/doc/17390383/RIEMS-ACUERDO-444-LASCOMPETENCIAS-GENERICAS-)

Capítulo II. Hacia la construcción de un marco histórico-conceptual del feminismo y la equidad de género

Amorós y Ana de Miguel (Coords). (2005). *Teoría feminista: de la Ilustración a la globalización*. España, Editorial Minerva.

Ariza, M. y De Oliveira, O. (2000). *Contribuciones de la perspectiva de género a la sociología de la población en Latinoamérica*. (Versión preliminar para discusión, marzo 2000), Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM y El Colegio de México.

<http://lasa.international.pitt.edu/Lasa2000/Ariza-deOliviera.PDF>

Código Civil 1884. 31 de marzo de 1884. México.

<https://www.dasumo.com/libros/codigo-civil-1884-mexico-pdf.html>

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, (2014), México: Ed. Bob, pp. 5, 6, 9.

De Beauvoir, Simone. (2016). Ensayo *El segundo sexo*, México: Editorial de Bolsillo.

Díaz Roenher, Lucila. (1995). "Feminismo, género y política" en *Mujer/Fempres*, Núm. 166, agosto 1995.

De Barbieri, M. Teresita. (1995). "Certezas y malos entendidos sobre la categoría de género", en *Estudios Básicos de Derechos Humanos IV*, Guzmán L. y Pacheco G. (Comp.), San José, Costa Rica, pp. 47-84

http://www.multimedia.pueg.unam.mx/lecturas_formacion/genero_y_migracion/Sesion2/Teresa_de_Barbieri_Certezas_y_Malos_Entendidos.pdf

De Miguel, Ana. *Los feminismos a través de la historia*. 2005, Edición virtual realizada por Demófilo, agosto 2011.

www.omegalfa.es/downloadfile.php?file=libros/los-feminismos-a-traves-de-la-historia

Galeana, Patricia (1997). "Feminismo y Universidad" en *La Jornada*, 8 de marzo de 1997. México.

_____ "Sin igualdad de género no hay desarrollo" en *El noreste de Sinaloa*, 18 de noviembre de 2012

<http://www.noroeste.com.mx/pub/483959>

Harris, Marvín. (2004). *Antropología cultural*. México: Alianza Editorial.

<http://www.miuasinaloa.org/wp-content/uploads/2015/07/Harris-Marvin-Antropologia-cultural.pdf>

Lamas, Marta. (2000). "Diferencias de sexo, género y diferencia sexual" en *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, Sistema de Información Científica, Cuicuilco, Vol. 7, núm. 18, enero-abril, 2000, México: Escuela Nacional de Antropología e Historia, pp. 1-24.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35101807>

_____ (1986). "La antropología feminista y la categoría de género", *Nueva Antropología*, núm. 30, pp. 173-198.

_____ "Usos, dificultades y posibilidades de la categoría de género" en *La ventana*, Revista de Estudios de Género.

_____ (1995). *Democracia genérica*, México: Red de Educación Popular entre Mujeres del Consejo de Educación de Adultos de América Latina.

_____ (1999). "Genero, diferencia de sexo y diferencia sexual" en *Debate Feminista*, Año 10, Vol. 20, Octubre 1999. México, pp. 84-106
http://www.debatefeminista.pueg.unam.mx/wp-content/uploads/2016/03/articulos/020_07.pdf

Lagarde, Marcela. (1994). "La regulación social del género: El género como filtro de poder" en *Antología de la Sexualidad Humana*, México: Consejo Nacional de Población, pp. 389-426.

_____ (1993). “¿Qué es el género? / La perspectiva de género” en *Género y feminismo*, España: Ed. horas HORAS, pp. 13-38.

<http://www.redalyc.org/pdf/598/59825307.pdf>

_____ (2010). *El feminismo en mi vida. Hitos, claves y topias*, México: INMUJERES-DF.

Macías, Ana. (2002). *Contra viento y marea. El movimiento feminista en México hasta 1940*. Colección de libros del PUEG, México: Coordinación de Humanidades, UNAM.

https://books.google.com.mx/books?id=fPPUvPB1BAcC&pg=PA17&hl=es&source=gbs_toc_r&cad=3#v=onepage&q&f=false

Oliveira, O. (2007). “Reflexiones acerca de las desigualdades sociales y el género” en *Estudios Sociológicos*, vol. XXV, núm. 75, septiembre-diciembre 2007, México: El Colegio de México, A. C., pp. 805-812.

<http://www.redalyc.org/pdf/598/59825307.pdf>

ONU. (1995). *Declaración y Plataforma de Acción de Beijing. Declaración Política y documentos resultados de Beijing +5*, United Nations, N.Y.

ONU-MUJERES, Incorporación de la perspectiva de género. <http://www.unwomen.org/es/how-we-work/un-system-coordination/gender-mainstreaming>

Ramos, E. Carmen (Comp.). (1991). *El género en perspectiva: de la dominación universal a la representación múltiple*, México: Universidad Autónoma Metropolitana.

Real Academia Española, RAE. (2016). <http://www.rae.es/>

Paz, Octavio (1982). *Sor Juana Inés de la Cruz o Las trampas de la fe*. México: Fondo de Cultura Económica.

Puleo, Alicia H. *Lo personal es lo político: el surgimiento del feminismo radical*.

Sánchez, Cristina y Virginia. (1994). *Historia de la teoría feminista*, Madrid: Universidad Complutense-Consejería de la Presidencia.

Scott, Joan. (1990). *El género: una categoría útil para el análisis histórico*. James Amel y Mary Nash. *Historia y género. Las mujeres en la Europa moderna y contemporánea*, Edicions Alfons el Magnanim Intitució Valenciana d'Estudis i Investigació.

SEP. (2017). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria*, México: Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Media Superior, marzo, 2017.

https://docs.google.com/gview?url=http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/198738/Modelo_Educativo_para_la_Educacio_n_Obligatoria.pdf

Capítulo III. Una propuesta didáctica desde la perspectiva equidad de género para la literatura feminista de postguerra

Aguilar, L. (2002). "Pobreza, desigualdad y educación. Más allá del horizonte de la ilustración" en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Vol. XXXII, núm. 4, pp. 67-88.

Buenfil, R. (2000). "Globalización y políticas educativas en México 1988-1994. Encuentro de lo universal y lo particular" en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Número 003 Volumen XXX. Centro de Estudios Educativos, pp. 52-92

www.redalyc.org/pdf/270/27030303.pdf

Cázares, A. (2012). *Estrategias educativas para fomentar competencias. Crearlas, organizarlas, diseñarlas y evaluarlas (CODE)*, México: Trillas.

Comité Ejecutivo Estatal del Sindicato de Maestros al Servicio del Estado (2015), *Evaluación del Desempeño Docente, Antología de Documentos Básicos para el Proceso de Permanencia 2015*, Vols. I, II y III, Estado de México: Sindicato de Maestros al Servicio del Estado.

CONOCER.gob.mx. Diseño de instrumento de evaluación de competencias laborales

http://www.conocer.gob.mx/images/pdf/SNCL/gt_ieclrev15deseptnvo.pdf

Delors, Jacques. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el Siglo XXI*, presidida por Jacques Delors. Ediciones Unesco.

De la Torre, S. (2006), *Didáctica Creativa*, Barcelona, España.

DOF. (2008). Acuerdo 444. *Competencias docentes*. Diario Oficial de la Federación, 8 septiembre de 2008, México: SEGOB.

http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo_444_marco_curricular_comun_SNB.pdf

_____ (2013). *Decreto por el que se reforma el artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. 26 febrero 2013, México: SEGOB.

_____, 11 septiembre de 2013, Decreto por el que se reforma, adicionan y derogan diversas disposiciones de la Ley General de Educación, México: SEGOB.

_____, 11 septiembre de 2013, Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente, México: SEGOB.

_____, 19 diciembre 2014, Lineamientos para llevar a cabo la evaluación de promoción de docentes a cargos con funciones de Dirección, Supervisión y Asesoría Técnica Pedagógica en la Educación Básica y Media Superior para el Ciclo Escolar 2015-2016, México: SEGOB.

Díaz Barriga, A. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: Mac Graw Hill.

Díaz Barriga, A. y Hernández Rojas G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.

Díaz Barriga A., Inclán Espinosa, C. (2001). “El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecuto de proyectos ajenos” en *Revista Iberoamericana*, No. 25, enero-abril 2001.

<http://rieoei.org/rie25f.htm>

Eurydice, (2002). *Competencias clave*. Red Europea de información en Educación, Bruselas.

<http://www.riic.unam.mx/doc/CompetenciasClave.pdf> ó www.eurydice.org

Frade, Laura. (2003). *Calidad Educativa Consultores, S. C.*, Sitio oficial.

<http://www.calidadeducativa.com>.

Gobierno del Estado de México. (2009), *Programa de Estudios de la materia de Literatura y Contemporaneidad*, Estado de México: Secretaría de Educación, Departamento de Bachillerato Tecnológico.

INEE. (2015). *Programa de mediano plazo para la evaluación educativa del Servicio Profesional Docente 2015-2020*. México: SEP.

Jonnaert, Barrette, Dominico, Masciotra y Yaya. (2006). “La competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente” en *Revista de currículum y formación del profesorado*, ORE-UQAM, pp. 1-32

<https://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART3.pdf>

Lemaitre, María José (2005) "La calidad colonizada: universidad y globalización". *Revista de la Educación Superior* Vol. XXXIV (1), No. 133, enero-marzo de 2005.

Morin, Edgar; Emilio Roger Ciurana y Raúl D. Montta (2002) *Educación en la era planetaria*, España: Gedisa.

ONU-UNESCO. (2003). *Una educación para todos: ¿Va el mundo por el buen camino?*, París: ONU-UNESCO.

<http://es.unesco.org/gem-report/report/2002/educaci%C3%B3n-para-todos-%C2%BFva-el-mundo-por-el-buen-camino#sthash.vzHoOFOw.dpbs>

Perrenoud, Ph. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Biblioteca para la actualización del maestro. SEP, México: Grao.

_____, Ph. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Grao.

Reforma Integral para la Educación Media Superior, compendio de documentos de trabajo fotocopiado por el Centro de Bachillerato Tecnológico No. 2 Texcoco, agosto, 2009.

Tobón, Pimienta y García. (2010). *Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación por competencias*, México: Pearson.

UNESCO-Braslasky. (2015). Página oficial de la UNESCO, 2015, p. 1.

<http://www.ibe.unesco.org/es/temas/enfoque-por-competencias>.