

Diversidad en el Aula Rural Indígena, Una Mirada Hacia la Inclusión de Género

Autora: Paola Escudero Escudero

Resumen

Este estudio cualitativo examina la convivencia entre niñas y niños en una Telesecundaria indígena rural, identificando prácticas escolares que fortalecen estereotipos de género y limitan la inclusión educativa. Se documenta desigualdad en la participación y en el trato recibido por docentes y pares. Mediante entrevistas, observación participante y análisis documental, emergen categorías que articulan las barreras a la equidad y señalan dinámicas de poder, rutina e interacción que reproducen desigualdades. Los hallazgos permiten proponer estrategias pedagógicas y de gestión escolar orientadas a una convivencia más justa y reflexiva, desde una práctica educativa situada, que fortalezca una educación inclusiva y transformadora.

Palabras clave: Convivencia escolar, equidad de género, educación intercultural, inclusión educativa, relaciones entre pares.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación se sitúa en el marco de la educación intercultural y de la inclusión de género en contextos rurales e indígenas, con el objetivo de comprender cómo la diversidad cultural presente en el aula puede convertirse en una clave para promover una convivencia y participación equitativas entre niñas y niños. Partimos de la observación de desigualdades persistentes en escuelas rurales donde, a pesar de compartir el mismo salón, las niñas suelen expresar menos participación, liderazgos y confianza que los niños, y donde las dinámicas de juego y comunicación reproducen estereotipos de género. Esta situación, observada en la Telesecundaria en curso, revela una “costumbre no dicha” que limita la inclusión y contrasta con la necesidad de una educación que fomente la igualdad, la justicia y el respeto a la diversidad promovida por la Nueva Escuela Mexicana.

El objetivo general propone analizar cómo la diversidad cultural presente en el aula rural indígena puede convertirse en una clave para promover la inclusión de género, mediante la identificación de prácticas educativas, estereotipos y formas de convivencia entre niñas y niños.

Como objetivo específico se plantea identificar las barreras y oportunidades que enfrentan niñas y niños en contextos rurales indígenas en relación con los roles de género, con el fin de proponer estrategias pedagógicas que fomenten una participación equitativa e inclusiva en el entorno escolar. En primera instancia, se espera reconocer que la valoración y el reconocimiento de las prácticas culturales

propias de las comunidades indígenas dentro del aula pueden favorecer una inclusión de género más efectiva, al reducir estereotipos tradicionales y ampliar las condiciones de participación para todos.

La pregunta científica que guía el estudio es: ¿De qué manera las prácticas culturales y las dinámicas de convivencia en un aula rural indígena influyen en la inclusión de género y qué estrategias pedagógicas pueden promover una participación equitativa entre niñas y niños? Esta interrogante permitirá examinar, desde lo intraescolar, cómo las normas sociales y culturales se manifiestan en la sala de clases y qué intervenciones docentes pueden transformar esas dinámicas para ampliar derechos y oportunidades.

En cuanto al enfoque metodológico, se adopta una perspectiva cualitativa orientada a comprender e interpretar las experiencias, percepciones y relaciones socioculturales que configuran la inclusión de género en contextos rurales e indígenas. El enfoque permite analizar significados atribuidos por niñas, niños y docentes a su convivencia escolar, así como identificar prácticas que favorecen o limitan la equidad de género. Se privilegia la observación, la descripción detallada y la interpretación crítica para visibilizar desigualdades, detectar barreras y reconocer oportunidades que favorezcan una convivencia más democrática en las aulas.

Desde el marco teórico, se articulan conceptos de inclusión educativa, género, diversidad cultural e interculturalidad, tomando como base las ideas de Echeita (2020), quien señala que la inclusión educativa implica no solo acceso sino participación, aprendizaje

significativo y respeto a la diversidad, y de Lagarde (2021), que subraya cómo la escuela reproduce, en muchos casos, estereotipos y desigualdades de género presentes en la sociedad, afectando especialmente a las niñas en contextos rurales e indígenas. Este marco permite señalar que la diversidad cultural de las comunidades no es un obstáculo, sino una oportunidad para construir relaciones más justas y una participación equitativa.

Entre las aportaciones previstas se destacan: contribuir con evidencia contextual sobre prácticas, barreras y dinámicas de convivencia; proponer estrategias pedagógicas interculturales para fomentar la inclusión de género; y aportar fundamentos teóricos y prácticos para orientar políticas y prácticas docentes. Las limitaciones incluyen la focalización en un contexto específico, lo que restringe la generalización de hallazgos, y el hecho de que, al ser un estudio cualitativo, la interpretación depende de las percepciones de los participantes y del investigador, lo que exige rigor y reflexividad para evitar sesgos. En suma, la investigación aspira a reflejar una realidad compleja y a ofrecer rutas viables para una escuela más equitativa y respetuosa de la diversidad.

MARCO TEÓRICO

Para entender mejor cómo se puede trabajar la inclusión de género en un aula rural indígena, es necesario apoyarnos en estudios y normas actuales que nos guíen en este tema. En esta sección, revisaremos primero algunas normas y lineamientos oficiales que marcan el camino para la educación con perspectiva de género e interculturalidad. Después, revisaremos los conceptos básicos sobre inclusión, género y diversidad en

la escuela. Finalmente, analizaremos algunos estudios recientes, tanto nacionales como internacionales, que nos ofrecen información valiosa sobre la situación real y las formas de avanzar en esta materia.

Las ideas y conceptos que se presentan en este marco teórico están basados en investigaciones y documentos actuales publicados en los últimos cinco años, que aportan información confiable para apoyar el análisis y la reflexión que hacemos sobre la convivencia de niñas y niños indígenas en las escuelas rurales. Este apoyo bibliográfico permite comprender las causas, los efectos y las posibles soluciones para fomentar un ambiente más justo y participativo en el aula.

En México, la Nueva Escuela Mexicana establece que la educación debe ser inclusiva, equitativa y con respeto a la diversidad cultural y de género. Es fundamental garantizar espacios donde todos los estudiantes, sin importar su identidad o contexto, tengan las mismas oportunidades para aprender y participar. En el Artículo 16 constitucional se habla de que la escuela debe ser un entorno libre de discriminación donde se promueva la igualdad (Congreso de la Unión, 2024).

Se indica desde el aspecto normativo ya enunciado, que la escuela debe promover el respeto a los derechos humanos, incluyendo el derecho a la igualdad de género y a la no discriminación, especificando que las instituciones educativas deben implementar políticas que aseguren la equidad entre todos los estudiantes. Esto es especialmente importante en comunidades indígenas, donde las desigualdades pueden estar arraigadas en tradiciones culturales, por lo que se requiere un enfoque intercultural que

valore y respete sus particularidades.

Por otro lado, la UNESCO (2022) también destaca en sus recomendaciones internacionales la necesidad de construir sistemas educativos que no solo reconozcan la diversidad, sino que promuevan la inclusión activa y la equidad entre todos los estudiantes, con especial atención a la igualdad de género. La organización señala que romper con los estereotipos de género es clave para garantizar el acceso y la participación de todas y todos en igualdad de condiciones.

Para este estudio se consideran dos variables principales que ayudan a comprender la situación en las aulas rurales indígenas: Variable independiente: Inclusión de género en la escuela. Esta variable se refiere a las acciones, políticas y prácticas que se implementan para garantizar que niñas y niños tengan las mismas oportunidades de participación, aprendizaje y desarrollo, sin importar las diferencias de género (González, 2021). La inclusión implica romper con los estereotipos y roles tradicionales que limitan a las niñas o a los niños a ciertos comportamientos o espacios dentro del aula.

Variable dependiente: Participación y convivencia equitativa entre niñas y niños indígenas. Esta variable está relacionada con el grado en que las estudiantes y estudiantes indígenas participan activamente en clase, se relacionan con respeto y sin discriminación, y desarrollan una convivencia armoniosa que favorece el aprendizaje y el desarrollo integral (Hernández, 2022).

Se considera de manera personal, que al tocar dicho tema es necesario hacer

alusión a algunos conceptos que son clave para el avance de la investigación como lo son la inclusión educativa la cual se refiere a que todas las personas puedan participar plenamente en la educación, independientemente de sus características o contexto social.

De igual manera, el género es un concepto que va más allá del sexo biológico; es una construcción social que define roles, expectativas y comportamientos considerados “propios” de hombres o mujeres. Ramírez (2020) explica que el género influye en las formas en que los estudiantes se relacionan y perciben sus capacidades dentro de la escuela puesto que, dentro de ellas, estos roles pueden influir en cómo niñas y niños participan, interactúan y se sienten valorados.

La diversidad cultural, especialmente en contextos indígenas, es otro elemento fundamental. Respetar las tradiciones culturales de las comunidades permite construir una inclusión que sea auténtica y significativa, más allá de un cumplimiento superficial. Para lograrlo, es necesario valorar sus costumbres, formas de vida y conocimientos, reconociéndolos como parte esencial del proceso educativo.

Tal como señala el H. Congreso de la Unión (2024), el Estado debe promover una educación que reconozca, valore y respete los saberes, lenguas y tecnologías de los pueblos indígenas, asegurando inclusión, equidad y pertinencia.

La convivencia escolar equitativa implica que niñas y niños se relacionen sin prejuicios ni discriminación, con respeto a sus diferencias

y con oportunidades para expresarse y aprender juntos. Hernández (2022) habla en repetidas ocasiones en sus escritos sobre como la convivencia basada en el respeto y la igualdad contribuye a un ambiente escolar más saludable y productivo. Esto ayuda a crear un ambiente donde todos pueden desarrollarse de manera integral.

El problema que se aborda en este estudio surge porque, a pesar de los avances normativos, muchas escuelas rurales indígenas aún presentan desigualdades de género que afectan el desarrollo educativo y social de las niñas. Esta situación limita su aprendizaje, autoestima y desarrollo personal.

Además, es necesario resaltar que los estereotipos de género refuerzan desigualdades y generan ambientes escolares donde no se valora ni respeta la diversidad (Ramírez, 2020). Esto afecta la convivencia escolar y puede generar conflictos, exclusión o desmotivación entre los estudiantes. Por ello, estudiar cómo se puede promover una inclusión real que transforme estas condiciones es importante para mejorar tanto el ambiente de aprendizaje como la calidad educativa, especialmente en comunidades indígenas donde las tradiciones culturales pueden influir en las actitudes hacia el género.

Por otro lado, el enfoque intercultural es fundamental en este contexto porque permite reconocer y respetar la diversidad cultural de las comunidades indígenas, sin imponer modelos educativos ajenos a sus realidades. Este enfoque busca que la inclusión de género no sea solo un tema de igualdad formal, sino que también tome en

cuenta y valore las particularidades culturales propias de cada comunidad.

La (UNESCO 2022) subraya que la educación intercultural es clave para lograr la equidad y la inclusión, ya que fomenta el respeto mutuo y la valoración de las diferencias. Por ello, las estrategias para mejorar la convivencia y participación deben incluir la formación docente en interculturalidad y género, así como la participación activa de la comunidad. En los últimos años, varias investigaciones han estudiado la situación de la inclusión de género en escuelas rurales e indígenas, identificando tanto los retos como las estrategias que funcionan.

García y Torres (2023) realizaron un estudio en escuelas Telesecundarias de Oaxaca, donde encontraron que las niñas enfrentan barreras para participar en clase debido a roles tradicionales y falta de apoyo tanto en casa como en la escuela. Señalaron que es necesario trabajar con docentes para crear actividades que promuevan la igualdad y la confianza en las estudiantes.

Otra investigación, realizada por Pérez (2021) en comunidades indígenas de Chiapas, destaca que la inclusión no solo depende de cambiar actitudes individuales, sino también de transformar las prácticas escolares y la organización del aula. Pérez (2021) resalta la importancia de la formación docente en temas de género e interculturalidad.

A nivel internacional, un estudio de Sánchez y Rodríguez (2022) en escuelas rurales de Perú señala que la participación equitativa en el aula mejora cuando se fomentan espacios seguros donde niñas y niños puedan expresar sus ideas sin miedo a ser juzgados.

Este estudio también apunta la necesidad de involucrar a la comunidad y a las familias en el proceso de inclusión.

Y un estudio adicional realizado por López, Martínez y Cruz, (2023) en escuelas rurales de Puebla encontró que la implementación de programas de inclusión de género mejora significativamente la autoestima y participación de las niñas en actividades escolares. Además, destaca que estas mejoras benefician a toda la comunidad escolar, promoviendo un ambiente más respetuoso y colaborativo.

Las fuentes citadas en este marco teórico proporcionan una base sólida para comprender los factores que afectan la inclusión de género en las aulas rurales indígenas y para diseñar estrategias que promuevan un ambiente educativo más justo y participativo. Gracias a estos estudios y normas, podemos reflexionar con mayor claridad sobre los desafíos y las oportunidades que tenemos como docentes para hacer que la igualdad sea una realidad en nuestras escuelas.

METODOLOGÍA

La presente investigación se enmarca dentro de un enfoque cualitativo con el objetivo de comprender la convivencia entre niñas y niños en el aula y su relación con la inclusión educativa en un contexto específico: un grupo de Telesecundaria ubicado en un entorno rural indígena. La elección metodológica responde a una lógica de interpretación en profundidad de las experiencias, significados y vivencias de los actores implicados, más que a la obtención

de cantidades o frecuencias de un fenómeno. Se persigue, así, entender cómo se viven las dinámicas de convivencia y qué sentidos atribuyen las estudiantes y los estudiantes a esas experiencias, para contribuir a una lectura crítica y contextualizada de la inclusión educativa. Este posicionamiento epistemológico implica, no obstante, retos propios de la investigación cualitativa, como la necesidad de mantener la objetividad y la distancia analítica frente a las propias prácticas docentes y a las rutinas escolares; por lo tanto, se adoptaron estrategias de rigor científico orientadas a la validez, la fiabilidad y la reflexión crítica.

La ruta metodológica se diseñó de forma que el análisis emergiera desde la interacción con el contexto y con los participantes, evitando la generalización excesiva y privilegiando la pertinencia empírica para el grupo estudiado. En palabras de la propuesta teórica sustentada, la metodología se justifica por la capacidad del enfoque cualitativo para explorar las experiencias, pensamientos y emociones de los estudiantes en relación con la convivencia y el género, permitiendo entender las dinámicas locales y sus implicaciones para la inclusión educativa (Hernández, 2021). La investigación no persigue extrapolar resultados a otros contextos, sino describir y explicar las particularidades de un entorno rural indígena, identificando patrones y relaciones que sustenten una comprensión rica del fenómeno para la realidad analizada.

Los procedimientos se organizaron en varias fases interconectadas.

En primer lugar, se llevó a cabo una planeación detallada orientada a definir los aspectos

observacionales relevantes, las preguntas de indagación y los criterios de registro de la información. Esta etapa, concebida como un marco operativo, buscó asegurar que la colección de datos respondiera a preguntas focalizadas sobre las interacciones entre niñas y niños, las formas de participación en clase y las respuestas ante distintas actividades didácticas. Durante el desarrollo cotidiano de las clases se realizaron observaciones directas, las cuales se documentaron en un diario de campo. Este diario funcionó como soporte primario para el registro sistemático de las interacciones, los gestos, las intervenciones en el aula y las reacciones ante diferentes enfoques pedagógicos, con especial atención a las referencias de género y a los conflictos o consenso que aparecían en las dinámicas grupales.

La ruta metodológica incluyó, asimismo, la realización de entrevistas breves con estudiantes, en un ambiente de confianza y con la finalidad de profundizar en sus perspectivas sobre lo que sucede en el salón. Las entrevistas fueron semiestructuradas, lo que permitió mantener cierta consistencia en la exploración de temas relevantes (como percepciones de justicia, equidad, participación y estereotipos de género) sin condicionarlas a respuestas predefinidas. Complementariamente, se llevó a cabo una revisión de documentos escolares —listas de asistencia, reportes de comportamiento y planeaciones didácticas— que posibilitaron la triangulación de la información y la evidencia documental de las prácticas pedagógicas y de convivencia.

La muestra fue intencionada y totalizadora respecto al grupo de Telesecundaria bajo observación: se consideró al grupo completo

para captar las dinámicas que se deseaban estudiar en su conjunto. Este criterio de selección responde a la lógica cualitativa de estudio de caso o de unidad de análisis específica, donde la riqueza de la información se maximiza al observar todas las posibles interacciones dentro de un contexto delimitado. Los instrumentos empleados abarcaron la observación participante, entrevistas semiestructuradas y análisis documental. En la práctica, la observación participante permitió al investigador ubicarse dentro de las rutinas escolares y registrarlas desde la experiencia de estar presente en el aula, lo que facilitó una lectura contextual de las conductas, de los comentarios y de las respuestas a las actividades pedagógicas. Las entrevistas proporcionaron una visión subjetiva y profunda de las percepciones de los estudiantes, mientras que el análisis de documentos ofreció un marco documental que permitía contrastar las vivencias reportadas con las prácticas registradas en la escuela.

Los procedimientos operativos incluyeron la toma de notas durante las clases en distintos momentos del día, con foco en las interacciones entre niñas y niños, los formatos de participación, las expresiones de género y las respuestas ante variadas tareas. Se programaron entrevistas con estudiantes destacados por su participación o por conductas que sugerían patrones de relaciones de género, con el objetivo de enriquecer la comprensión de las dinámicas estudiadas y de identificar posibles indicadores de inclusión o exclusión. Este diseño permitió no sólo observar comportamientos, sino también formular preguntas que exploraran las razones, significados y emociones subyacentes.

En cuanto a la validez y la confiabilidad, se adoptaron estrategias de triangulación de datos para garantizar la credibilidad de los hallazgos. La triangulación, tal como señala Hernández (2021), emerge como una estrategia central en estudios cualitativos, permitiendo contrastar distintas fuentes de evidencia para enriquecer la interpretación y fortalecer la validez interna cuando se observa un mismo fenómeno desde perspectivas diversas (Perez Ripossio, 2024). En este estudio, se complementaron las observaciones con la información obtenida en entrevistas y con el análisis de documentos, generando una convergencia que facilita la construcción de interpretaciones robustas y menos sesgadas. Paralelamente, se adoptó una lógica de revisión continua de los datos para evitar interpretaciones parciales o sesgadas, incorporando pausas para la reflexión crítica y la confrontación entre lo observado y lo dicho por los estudiantes, lo cual fomenta una construcción analítica más rigurosa.

La confiabilidad, desde la perspectiva de la investigación cualitativa, se concibe como la estabilidad, coherencia y transparencia del proceso investigativo, más que como la posibilidad de replicar exactamente los resultados en otros contextos. En este marco, se estandarizaron procedimientos y se mantuvieron registros detallados y consistentes del trabajo de campo para asegurar que las fases de recolección y análisis fueran trazables y replicables en términos de claridad metodológica, no en términos de replicación literal de hallazgos. En la línea de referencia citada por Sampieri, Collado y Lucio (2022), la confiabilidad se entendió como la consistencia de los métodos empleados y la claridad de las rutas

de análisis, más que como la previsión de resultados idénticos en contextos diferentes. Por ello, se mantuvieron bitácoras de campo, se realizaron contrastes entre diferentes momentos y contextos del trabajo de campo y se verificó la coherencia entre lo observado y lo reportado en documentos y en las entrevistas.

La interpretación de los datos, además de basarse en la triangulación y en la revisión constante, incorporó un componente reflexivo que, según Finocchiaro (2024), ayuda a los docentes a observar y analizar las fortalezas y debilidades de sus estudiantes y a adaptar la enseñanza para atender necesidades individuales, ajustando las estrategias pedagógicas a partir de la evidencia empírica. Esta dimensión reflexiva supuso un diálogo continuo entre la práctica y el análisis, con el fin de identificar qué aspectos favorecen la inclusión de género y cuáles deben modificarse para favorecer una convivencia más equitativa en el aula. En síntesis, la metodología empleada combina un diseño cualitativo fundamentado en observación participante, entrevistas semiestructuradas y análisis documental; se apoya en la triangulación de datos para fortalecer la validez interna y en la revisión crítica de las prácticas docentes para promover una educación más inclusiva y sensible al género en un contexto rural indígena. Este enfoque permitió no sólo describir la convivencia entre niñas y niños, sino también generar insumos para la mejora de la práctica educativa y para futuras investigaciones que profundicen en las condiciones específicas que permiten o dificultan la inclusión educativa en contextos similares.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

El presente escrito sintetiza el análisis de resultados obtenidos en una investigación cualitativa que se centra en la convivencia entre niñas y niños y su relación con la inclusión de género en un contexto escolar rural. A partir de técnicas de observación, entrevistas y análisis documental, se organizó la información de manera sistemática para comprender cómo se manifiestan las dinámicas de género en el aula y qué implicaciones tienen para la inclusión. El enfoque elegido prioriza la interpretación de datos, la identificación de patrones y la explicación de su significado dentro del marco pedagógico y social en el que se desenvuelve la práctica docente. Este análisis, por tanto, no se limita a describir hechos, sino que busca interpretar las causas, las continuidades y las posibles vías de intervención desde una perspectiva crítica y consciente.

La estructuración del análisis en tres grandes categorías facilita la lectura crítica de los datos y su relación con el marco teórico: 1) participación diferenciada por género, 2) estereotipos y roles tradicionales, y 3) actitudes docentes frente a la inclusión. Estas categorías emergen directamente de la experiencia diaria en el aula y se alinean con los objetivos de investigación, que apuntan a comprender la convivencia y su impacto en la inclusión desde una mirada situada y contextualizada. Esta agrupación permite, además, trazar conexiones entre las prácticas observadas y las nociones de poder, voz y agencia de las estudiantes y los estudiantes, lo que es central para entender la estructura de género que persiste en el entorno educativo rural.

En primer lugar, la categoría de participación diferenciada por género revela diferencias observables en la dinámica de clase. Se registró que los niños tienden a hablar con mayor frecuencia y a tomar la iniciativa en actividades grupales, mientras que las niñas muestran una mayor reserva. Este patrón no se puede atribuir a diferencias de conocimiento o capacidad, sino a configuraciones sociales que condicionan comportamientos y expresiones de participación. Una de las alumnas, al compartir su experiencia, señaló que a veces quiere participar, pero prefiere no hablar porque se burlan. Este testimonio ilustra de forma vivencial cómo el entorno escolar, permeado por normas de interacción, puede limitar la expresividad de las niñas y coartar su voz en el tiempo compartido del aula. En correspondencia con este hallazgo, López García (2022) discute en su documento sobre relaciones de poder y voz en el aula rural que la participación efectivamente reflejada no siempre coincide con interés o capacidad; más bien, está mediada por estructuras de poder que se reproducen en el espacio educativo. Este nexo entre participación y poder sugiere que la voz de las niñas puede verse deslegitimada o desplazada por prácticas que sostienen jerarquías de género, incluso cuando el conocimiento está presente y disponible para ser expresado.

La segunda categoría, estereotipos y roles tradicionales, registra la reproducción de patrones culturales en la sociabilidad escolar. Durante momentos de recreo o trabajo en equipo, se observó que los niños tienden a liderar juegos y ocupar más espacio, mientras las niñas tienden a agruparse y a asumir posiciones menos protagónicas. El enunciado “ese juego es de niñas” o “las

niñas no saben jugar fútbol” emerge con frecuencia en las interacciones cotidianas y, lejos de ser expresiones aisladas, constituyen representaciones que legitima la exclusión de las niñas de determinadas prácticas socio-deportivas y de liderazgo en contextos grupales. Este fenómeno coincide con lo señalado por Méndez Rojas (2021) en su estudio sobre cultura y género en la escuela rural mexicana, donde se argumenta que la escuela rural con frecuencia reproduce estereotipos profundamente arraigados en la comunidad, sin cuestionarlos porque se perciben como naturales. En este sentido, la escuela actúa como un agente de desocialización que consolidaría una distribución de roles que perpetúa la desigualdad de género, invisibilizando capacidades y aspiraciones de las niñas y, por extensión, limitando sus oportunidades de participación igualitaria en la vida escolar y social.

La tercera categoría, actitudes docentes frente a la inclusión, aborda la autocrítica y la reflexión profesional que emergen de las prácticas en el aula. El análisis de la propia intervención reveló momentos en que, sin intención explícita, se reforzaron ciertos roles de género. Por ejemplo, al solicitar voluntarios, se observó una preferencia por elegir primero a los niños, fundamentada por la creencia de que tendrían más confianza para hablar. Este sesgo, consciente o no, tiene el potencial de restringir la participación de las niñas y de normalizar una distribución desigual de oportunidades para expresarse y liderar. La reflexión subsiguiente señala que, muchas veces, lo aprendido se repite sin cuestionar sus efectos en la convivencia y en la construcción de identidades de género. A partir de estas tomas de conciencia, se reconoce que la convivencia entre niñas y

niños en el aula está influenciada por ideas tradicionales sobre el género, aprendidas fuera del aula y reforzadas dentro de ella. En otras palabras, las diferencias en la participación, en la manera de jugar y en las interacciones no serían incidentes aislados, sino componentes de una estructura cultural más amplia que regula la expresión y la agencia de género.

La articulación de estas tres categorías con el marco teórico y con la experiencia diaria del docente subraya la congruencia entre lo observado y las explicaciones teóricas. Este estudio, por consiguiente, aporta una visión situada que permite visibilizar lo que con frecuencia se da por hecho en la práctica educativa: que la convivencia entre niñas y niños puede estar condicionada por patrones culturales que operan de manera sutil pero persistente, y que la inclusión de género requiere, antes que nada, una toma de conciencia crítica y una intervención pedagógica deliberada. La triangulación entre observación, discurso de los actores y análisis documental refuerza la validez interna de los hallazgos, al permitir contrastar percepciones con evidencias y con marcos teóricos de referencia. En este sentido, la propuesta metodológica, basada en la experiencia del aula y en la voz de los sujetos involucrados, está alineada con la premisa de que la educación es un campo en el que el conocimiento emerge de la práctica y se alimenta de la reflexión sistemática.

Las conclusiones extraídas de este análisis señalan que la convivencia de niñas y niños está condicionada por una red de prácticas y normas que, históricamente, han situado al género en un lugar de determinación de roles y oportunidades. La interpretación de

los datos sugiere que la inclusión de género no puede reducirse a intervenciones aisladas o a la corrección de comportamientos superficiales; requiere una revisión crítica de las estructuras de poder que se manifiestan en la selección de participantes, en la distribución de actividades y en las expectativas que la comunidad educativa sostiene acerca de lo que niñas y niños pueden hacer, decir o liderar. El aprendizaje para la docentes implica, por tanto, una revisión de técnicas de participación, la implementación de prácticas que promuevan la voz de las niñas y un cuestionamiento explícito de los estereotipos presentes en el entorno escolar. Este proceso de cambio exige coherencia entre discurso y acción, así como una evaluación continua que permita ajustar las estrategias pedagógicas a las particularidades del grupo y al contexto sociocultural en el que se inscribe.

En términos de alcance y limitaciones, es pertinente señalar que, al tratarse de un estudio centrado en un grupo docente y su entorno inmediato, los hallazgos deben interpretarse con cautela al generalizarse. Sin embargo, la riqueza cualitativa de los datos ofrece una base sólida para la transferencia de aprendizajes a contextos de características semejantes, especialmente en escuelas rurales que comparten estructuras culturales y dinámicas de poder similares. En futuras líneas de investigación, podría ser valioso ampliar el marco analítico para incluir variables como la participación de docentes masculinos y femeninos, las experiencias de niñas y niños de distintas edades y niveles educativos, así como la influencia de prácticas de inclusión institucionales que promuevan entornos más equitativos.

En suma, las tres categorías de análisis—participación diferenciada por género, estereotipos y roles tradicionales, y actitudes docentes frente a la inclusión—se confirman como ejes interconectados que explican la dinámica de convivencia y su impacto en la inclusión de género dentro del aula. La investigación subraya la necesidad de una pedagogía crítica y consciente, capaz de identificar y desactivar las prácticas que reproducen desigualdades, y de traducir ese reconocimiento en acciones concretas que favorezcan la participación equitativa de niñas y niños. El marco teórico, anclado en las referencias señaladas (López García 2022; Méndez Rojas 2021), orienta la interpretación y señala posibles vías de intervención pedagógica orientada a la construcción de espacios educativos más justos y democráticos. Este enfoque, además, se alinea con la experiencia de quien enseña desde dentro del aula, reconociendo que la educación es un proceso dinámico de construcción conjunta entre docentes y estudiantes, donde la inclusión de género se logra mediante la reflexión crítica, la práctica reflexiva y la revisión continua de las propias prácticas docentes.

CONCLUSIONES

La presente investigación ha permitido delinear, de manera rigurosa y sistemática, las conclusiones pertinentes respecto a la convivencia entre niñas y niños en el aula de una telesecundaria rural indígena y su relación causal con la inclusión educativa. Partiendo de un objetivo general orientado a comprender cómo se realiza dicha convivencia y de objetivos específicos que buscaban identificar patrones de participación, roles de género y actitudes

docentes frente a la inclusión, se logró evidenciar, mediante un cuerpo de datos robusto y triangulado, que la distribución de poder simbólico y la asignación de significados educativos están fuertemente mediadas por estereotipos de género arraigados en el contexto sociocultural analizado. En este sentido, la conclusión central postula que la convivencia desigual no es un fenómeno fortuito, sino un efecto de prácticas culturales, familiares y escolares que, inconscientemente, reproducen estructuras jerárquizantes donde la voz y la acción de las niñas quedan subordinadas frente a las expectativas asociadas a la condición de género. Este hallazgo, que confirma la hipótesis planteada desde un inicio en un marco metodológico cualitativo, sostiene que la inclusión educativa se ve vulnerada cuando las niñas temen expresarse o liderar por temor a la burla o a la interiorización de estereotipos, y cuando los espacios de interacción no favorecen la equidad.

La evidencia metodológica recabada, que se apoya en observación participante, entrevistas semiestructuradas y revisión documental, permitió reconstruir con precisión los mecanismos de participación y las dinámicas de reconocimiento dentro del aula. Entre los resultados más significativos se identificaron categorías emergentes como “participación condicionada”, que hace referencia a la limitación de la intervención de las niñas por razones de género; “rol asignado por género”, que describe la distribución de tareas y responsabilidades según estereotipos; y “autorreflexión docente”, que refleja la conciencia y/o la inconsciencia de las prácticas pedagógicas que sustentan o desafían dichos esquemas.

La convergencia de estas categorías ayuda a explicar cómo la convivencia, entendida como la experiencia diaria de aprendizaje compartido, condiciona la potenciación o la inhibición de la voz de las niñas y, por ende, su inclusión plena en el proceso educativo.

Desde un marco teórico que integra la reproducción social de las estructuras de poder de Pierre Bourdieu y los enfoques contemporáneos de género en educación, los hallazgos se vinculan con la idea de que la escuela, lejos de ser un espacio neutral, actúa como un campo en el que se disputan capitales simbólicos y culturales que favorecen ciertos modos de hacer, decir y estar en el aula. En la población estudiada, estas disputas se manifiestan a través de prácticas docentes que, aun sin intención consciente, replican jerarquías de género: la distribución diferenciada de tareas, la asignación de turnos de participación y la validación de ciertos tipos de saberes por encima de otros, obteniendo como resultado una legitimación institucional de la desigualdad. Este posicionamiento teórico aportado por la síntesis entre la reproducción social y la teoría de género aporta claridad explicativa sobre por qué la inclusión educativa no puede separarse de la convivencia cotidiana y de los contextos culturales particulares en los que se inscribe.

La metodología empleada, basada en un enfoque cualitativo, demostró su potencial para capturar la subjetividad, las emociones y los significados que los actores educativos atribuyen a su experiencia. La triangulación entre observación, entrevistas y revisión documental fortaleció la validez interna del estudio y permitió la construcción de categorías con alto grado de cohesión teórica

y empírica. En este sentido, la investigación ofrece una contribución epistemológica y práctico-clínica: no solo describe un fenómeno, sino que propone un marco analítico y operativo para la transformación de la práctica docente. La experiencia de una docente-investigadora que también investiga su propio grupo aporta, además, un valor reflexivo y transformador, al situar la investigación como acción educativa.

Entre las aportaciones más destacadas se halla la confirmación de que la inclusión educativa requiere una revisión crítica de las prácticas cotidianas del aula y de las estructuras institucionales que, de forma sutil, perpetúan la desigualdad. La evidencia sugiere que los cambios estructurales son más sostenibles cuando se acompañan de acciones concretas a nivel micro (planificaciones inclusivas, rotación de roles, normas de convivencia que promuevan la voz de todas las/os estudiantes) y macro (formación continua del personal docente en perspectiva de género, revisión de políticas escolares para evitar sesgos de género). En este marco, la investigación propone una ruta hacia la transformación: adoptar una mirada crítica y situada que permita identificar y desmontar prácticas discriminatorias, por mínimas que parezcan, y diseñar intervenciones que dinamicen la participación de las niñas sin desplazar a otros actores.

Entre las limitaciones del estudio, se destaca la imposibilidad de generalizar los resultados a otras escuelas por tratarse de un único grupo de una comunidad específica. Asimismo, al haber una docente-investigadora en el proceso, existe el riesgo de sesgo interpretativo; no obstante, se

tomaron salvaguardas metodológicas como la triangulación y la revisión externa de las observaciones para mitigar este sesgo. A partir de estas limitaciones se proponen líneas de investigación futuras: explorar las percepciones de las familias sobre los roles de género y su influencia en la vida escolar; ampliar el análisis a otros espacios institucionales como los consejos técnicos o las reuniones de padres; y realizar estudios comparativos entre distintas comunidades rurales e indígenas para identificar patrones comunes y divergencias significativas. También se sugiere fortalecer la formación inicial y continua docente en perspectiva de género, dado que gran parte de las prácticas discriminatorias no provienen de intenciones hostiles, sino de fallas en la formación o en la conciencia crítica respecto a la desigualdad.

Los hallazgos de esta investigación consolidan la afirmación de que la inclusión educativa no es una meta aislada, sino una responsabilidad urgente que depende, en gran medida, de la calidad de la convivencia diaria en el aula y de la capacidad de la escuela para cuestionar y transformar los modelos culturales que sustentan la desigualdad. La experiencia de este estudio denuncia la necesidad de un compromiso ético y profesional por parte de la comunidad educativa para escuchar las voces de las niñas, valorar su participación y promover una cultura escolar que reconozca y fomente la diversidad como motor de aprendizaje. Como docente-investigadora, la autora se compromete a continuar este camino, entendiendo que la construcción de una escuela más justa, equitativa y humana es un proceso pedagógico, político y ético que exige acción continua, reflexión crítica y apoyo institucional sostenido.

BIBLIOGRAFÍA

Echeita, G. (2020). *Inclusión educativa: más allá de la integración escolar*. Madrid: Narcea.

Finocchiario, A. (2024). *Fundamentos y prácticas para la inclusión*. Ministerio de Educación de Argentina. Recuperado de https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/educacion_inclusiva_fundamentos_y_practicas_para_la_inclusion_0.pdf

García, M., & Torres, P. (2023). Inclusión de género en Telesecundarias de Oaxaca: barreras y estrategias docentes. *Revista Mexicana de Educación Rural*, 15(2), 45–60.

González, L. (2021). Inclusión de género y roles escolares en contextos rurales. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 89–105.

H. Congreso de la Unión. (7 de junio de 2024). Título Segundo. De la Nueva Escuela Mexicana. Capítulo III. De los criterios de la educación. Artículo 16. Diario Oficial de la Federación. México.

Hernández, R. (2021). Estrategias de triangulación en la investigación cualitativa. *Revista de Investigación Educativa*, 39(3), 765–782.

Hernández, R. (2022). Convivencia escolar y equidad de género en comunidades indígenas. *Revista Interamericana de Educación*, 12(4), 233–250.

Lagarde, M. (2021). *Género y educación: reflexiones desde la construcción social*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.

López García, A. (2022). Relaciones de poder y voz en el aula rural. *Revista Iberoamericana de Educación*, 90(1), 33–49.

López, J., Martínez, R., & Cruz, S. (2023). Programas de inclusión de género en escuelas rurales de Puebla: impactos y aprendizajes. *Revista de Estudios Educativos*, 28(2), 101–118.

Méndez Rojas, C. (2021). Cultura y género en la escuela rural mexicana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(89), 257–276.

Pérez, F. (2021). Inclusión educativa y perspectiva de género en comunidades indígenas de Chiapas. *Educación y Desarrollo*, 19(37), 55–72.

Perez Ripossio, R. N. (2024). Validez y confiabilidad en la investigación cualitativa: una propuesta de interpretación teórica-empírica. *Question/Cuestión*, 3(78), Artículo e904. <https://doi.org/10.24215/16696581e904>

Ramírez, J. (2020). Estereotipos de género en la escuela rural: un análisis desde la convivencia escolar. *Revista de Género y Educación*, 8(2), 67–82.

Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, P. B. (2022). *Metodología de la investigación* (7.ª ed.). Ciudad de México: McGraw-Hill.

Sánchez, P., & Rodríguez, V. (2022). Participación equitativa en aulas rurales de Perú: un estudio de caso. *Revista Andina de Educación*, 5(2), 88–103.

UNESCO. (2022). *Educación inclusiva y equidad de género en América Latina*. París: UNESCO.