



**UNIVERSIDAD AUTONOMA
DE AGUASCALIENTES**

**CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
DOCTORADO EN ESTUDIOS SOCIOCULTURALES**

TESIS

“PROFESORES DE SECUNDARIA ANTE LA INCLUSIÓN DE LA IGUALDAD DE
GÉNERO EN EL CURRÍCULO DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA”

PRESENTA

PAULINA ARACELI ROMO RODRÍGUEZ

PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTORA EN ESTUDIOS SOCIOCULTURALES

TUTORES

DR. SALVADOR CAMACHO SANDOVAL

DRA. GUADALUPE RUIZ CUÉLLAR

COMITÉ TUTORIAL

DR. JUAN MANUEL GUEL RODRÍGUEZ

AGUASCALIENTES, AGS. 17 DE OCTUBRE DE 2025

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

ESTADÍSTICA APLICADA A LA INVESTIGACIÓN

MARIA ZAPOPAN TEJEDA CALDERA
DECANO (A) DEL CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

P R E S E N T E

Por medio del presente como DIRECTOR designado del estudiante PAULINA ARACELI ROMO RODRÍGUEZ con ID 125859 quien realizó *la tesis* titulado/a: PROFESORES DE SECUNDARIA ANTE LA INCLUSIÓN DE LA IGUALDAD DE GÉNERO EN EL CURRÍCULO DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA, un trabajo propio, innovador, relevante e inédito y con fundamento en la fracción IX del Artículo 43 del Reglamento General de Posgrados, doy mi consentimiento de que la versión final del documento ha sido revisada y las correcciones se han incorporado apropiadamente, por lo que me permito emitir el VOTO APROBATORIO, para que *ella* pueda continuar con el procedimiento administrativo para la obtención del grado.

Pongo lo anterior a su digna consideración y sin otro particular por el momento, me permito enviarle un cordial saludo.

ATENTAMENTE
"Se Lumen Proferre"
Aguascalientes, Ags., a 20 de octubre de 2025.


Salvador Camacho Sandoval
Director de tesis

c.c.p.- Interesado
c.c.p.- Coordinación del Programa de Posgrado

Elaborado por: Depto. Apoyo al Posgrado.
Revisado por: Depto. Control Escolar/Depto. Gestión Integral.
Aprobado por: Depto. Control Escolar/ Depto. Apoyo al Posgrado.

Código: DO-SEE-FQ-07
Actualización: 02
Emisión: 13/08/25

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

CARTA DE VOTO APROBATORIO

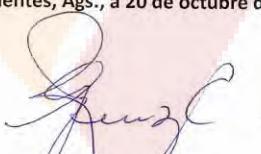
MARIA ZAPOPAN TEJEDA CALDERA
DECANO (A) DEL CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

P R E S E N T E

Por medio del presente como **CODIRECTOR** designado del estudiante PAULINA ARACELI ROMO RODRÍGUEZ con ID 125859 quien realizó *la tesis* titulado/a: **PROFESORES DE SECUNDARIA ANTE LA INCLUSIÓN DE LA IGUALDAD DE GÉNERO EN EL CURRÍCULO DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA**, un trabajo propio, innovador, relevante e inédito y con fundamento en la fracción IX del Artículo 43 del Reglamento General de Posgrados, doy mi consentimiento de que la versión final del documento ha sido revisada y las correcciones se han incorporado apropiadamente, por lo que me permito emitir el **VOTO APROBATORIO**, para que *ella* pueda continuar con el procedimiento administrativo para la obtención del grado.

Pongo lo anterior a su digna consideración y sin otro particular por el momento, me permito enviarle un cordial saludo.

ATENTAMENTE
"Se Lumen Proferre"
Aguascalientes, Ags., a 20 de octubre de 2025.



Guadalupe Ruiz Cuéllar
Co director de tesis

c.c.p.- Interesado
c.c.p.- Coordinación del Programa de Posgrado

CARTA DE VOTO APROBATORIO

Elaborado por: Depto. Apoyo al Posgrado.
Revisado por: Depto. Control Escolar/Dept. Gestión Integral.
Aprobado por: Depto. Control Escolar/ Depto. Apoyo al Posgrado.

Código: DO-SEE-FO-07
Actualización: 02
Emisión: 13/08/25

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

MARIA ZAPOPAN TEJEDA CALDERA
DECANO (A) DEL CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

PRESENTE

Por medio del presente como ASESOR designado del estudiante PAULINA ARACELI ROMO RODRÍGUEZ con ID 125859 quien realizó la tesis titulado/a: PROFESORES DE SECUNDARIA ANTE LA INCLUSIÓN DE LA IGUALDAD DE GÉNERO EN EL CURRÍCULO DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA, un trabajo propio, innovador, relevante e inédito y con fundamento en la fracción IX del Artículo 43 del Reglamento General de Posgrados, doy mi consentimiento de que la versión final del documento ha sido revisada y las correcciones se han incorporado apropiadamente, por lo que me permito emitir el VOTO APROBATORIO, para que ella pueda continuar con el procedimiento administrativo para la obtención del grado.

Pongo lo anterior a su digna consideración y sin otro particular por el momento, me permito enviarle un cordial saludo.

ATENTAMENTE
"Se Lumen Proferre"
Aguascalientes, Ags., a 17 de octubre de 2025.

Juan-Manuel Guel Rodríguez
Asesor de tesis

c.c.p.- Interesado
c.c.p.- Coordinación del Programa de Posgrado

Elaborado por: Depto. Apoyo al Posgrado
Revisado por: Depto. Control Escolar/Depto. Gestión Integral
Aprobado por: Depto. Control Escolar/Depto. Apoyo al Posgrado

Código: DO-SEE-FD-07
Actualización: 02
Emisión: 13/08/25

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS



DICTAMEN DE LIBERACIÓN ACADÉMICA
PARA INICIAR LOS TRÁMITES DEL EXAMEN DE GRADO



Fecha de dictaminación (dd/mm/aaaa): 24/10/2025

NOMBRE: PAULINA ARACELI ROMO RODRIGUEZ ID 125859

PROGRAMA: DOCTORADO EN ESTUDIOS SOCIOCULTURALES LGAC (del posgrado): PROCESOS EDUCATIVOS Y COMUNICATIVOS

MODALIDAD DEL PROYECTO DE GRADO: Tesis (X) *Tesis por artículos científicos **Tesis por Patente Trabajo Práctico

TÍTULO: PROFESORES DE SECUNDARIA ANTE LA INCLUSIÓN DE LA IGUALDAD DE GÉNERO EN EL CURRÍCULO DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA

APORTACIÓN AL CONOCIMIENTO SOBRE LAS ACTITUDES DE LAS Y LOS PROFESORES HACIA LA IGUALDAD DE GÉNERO Y SU IMPACTO EN LA PRÁCTICA DOCENTE Y LA VIDA COTIDIANA.

ASIMISMO, OFRECE INFORMACIÓN RELEVANTE SOBRE LOS FACTORES QUE INCIDEN EN LA PROMOCIÓN DE LA IGUALDAD ENTRE HOMBRES Y MUJERES EN EL CONTEXTO EDUCATIVO.

IMPACTO SOCIAL (señalar el impacto logrado):

INDICAR SEGÚN CORRESPONDA: SI, NO, NA (No Aplica)

Elementos para la revisión académica del trabajo de tesis o trabajo práctico:	
SI	El trabajo es congruente con las LGAC del programa de posgrado
SI	La problemática fue abordada desde un enfoque multidisciplinario
SI	Existe coherencia, continuidad y orden lógico del tema central con cada apartado
SI	Los resultados del trabajo dan respuesta a las preguntas de investigación o a la problemática que aborda
SI	Los resultados presentados en el trabajo son de gran relevancia científica, tecnológica o profesional según el área
SI	El trabajo demuestra más de una aportación original al conocimiento de su área
SI	Las aportaciones responden a los problemas prioritarios del país
SI	Generó transferencia del conocimiento o tecnológica
SI	Cumple con la ética para la investigación (reporte de la herramienta antiplagio)
El egresado cumple con lo siguiente:	
SI	Cumple con lo señalado por el Reglamento General de Posgrados
SI	Cumple con los requisitos señalados en el plan de estudios (créditos curriculares, optativos, actividades complementarias, estancia, predoctoral, etc.)
SI	Cuenta con los votos aprobatorios del comité tutorial
NO	Cuenta con la carta de satisfacción del Usuario (En caso de que corresponda)
SI	Coincide con el título y objetivo registrado
SI	Tiene congruencia con cuerpos académicos
SI	Tiene el CVU de la SECIHTI actualizado
SI	Tiene el o los artículos aceptados o publicados y cumple con los requisitos institucionales (en caso de que proceda)
*En caso de Tesis por artículos científicos publicados (completar solo si la tesis fue por artículos)	
NA.	Aceptación o Publicación de los artículos en revistas indexadas de alto impacto según el nivel del programa
NA.	El (la) estudiante es el primer autor(a)
NA.	El (la) autor(a) de correspondencia es el Director (a) del Núcleo Académico
NA.	En los artículos se ven reflejados los objetivos de la tesis, ya que son producto de este trabajo de investigación.
NA.	Los artículos integran los capítulos de la tesis y se presentan en el idioma en que fueron publicados
**En caso de Tesis por Patente	
NA.	Cuenta con la evidencia de solicitud de patente en el Departamento de Investigación (anexarla al presente formato)

Con base en estos criterios, se autoriza continuar con los trámites de titulación y programación del examen de grado:

Si X

No

Elaboró:

FIRMAS

*NOMBRE Y FIRMA DEL(LA) CONSEJERO(A) SEGÚN LA LGAC DE ADSCRIPCION:

DRA. REBECA PADILLA DE LA TORRE

+ En caso de conflicto de intereses, firmará un revisor miembro del NA de la LGAC correspondiente distinto al director o miembro del comité tutorial, asignado por el Decano.

NOMBRE Y FIRMA DEL COORDINADOR DE POSGRADO:

DR. RODRIGO AGUILAR DE LA O TORRES

DR. ALFREDO LOPEZ FERRERA

Revisó:

NOMBRE Y FIRMA DEL SECRETARIO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO:

MTRA. MARÍA ZAPOPAN TEJEDA CALDERA

Autorizó:

NOMBRE Y FIRMA DEL DECANO:

MTRA. MARÍA ZAPOPAN TEJEDA CALDERA

Nota: procede el trámite para el Depto. de Apoyo al Posgrado

En cumplimiento con el Art. 24 fracción V del Reglamento General de Posgrado, que a la letra señala entre las funciones del Consejo Académico: Proponer criterios y mecanismos de selección, permanencia, egreso y titulación de estudiantes para asegurar la eficiencia terminal y la titulación y el Art. 28 fracción IX, atender, asesorar y dar el seguimiento del estudiantado desde su ingreso hasta su titulación.

La igualdad de género en los libros de texto gratuitos como material didáctico de los profesores, 2006-2024

Romo Rodríguez, Paulina Araceli y Camacho Sandoval, Salvador. (2025). *La igualdad de género en los libros de texto gratuitos como material didáctico de los profesores, 2006-2024. Revista digital FILHA. Julio-diciembre. Número 33. Publicación semestral.* Zacatecas, México: Universidad Autónoma de Zacatecas. Disponible en: <http://www.filha.com.mx>. ISSN: 2594-0449.

Paulina Araceli Romo Rodríguez. Mexicana. Actualmente es doctorante en Estudios Socioculturales y asistente de investigación en la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Maestra en Investigación Educativa y Licenciada en Educación Secundaria con Especialidad en Lengua Extranjera (Inglés). Orcid id: <https://orcid.org/0009-0005-3359-142X> Correo: paulina.romo@edu.uaa.mx

2

Salvador Camacho Sandoval. Mexicano. Es profesor-investigador en la Universidad Autónoma de Aguascalientes y miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel II. Doctor en Historia de América Latina, Maestro en Investigación Educativa y Licenciado en Educación. Orcid id: <https://orcid.org/0000-0001-8065-5530> Correo camacho_sal@yahoo.com.mx

Primera ronda.

Fecha de recepción: 18-marzo-2025. Fecha de aceptación: 22-mayo-2025.



Agradecimientos

A Dios, por brindarme las oportunidades que me guiaron en la consecución de este logro y por concederme la dicha de compartirlo con mis seres queridos

Mi gratitud más profunda se dirige a mi familia. A mis padres, Gladys y Rubén, por su amor incondicional y por la motivación constante para convertirme en una mujer autónoma y libre. A mi hermana, Andrea, por su compañía, escucha atenta y cariño constante. Agradezco a mis abuelos, Rubén[†], Zenaida, Gregorio y Elsa, por ser un pilar en mis logros y acompañar mi crecimiento personal y profesional.

Gracias a mi prometido, Andrés, por confiar plenamente en mí, compartir sueños e impulsarme a seguir adelante en los momentos más difíciles. Anhelo seguir caminando de tu mano y comenzar el siguiente capítulo de nuestra historia: construir un hogar juntos.

Este camino fue posible gracias al valioso soporte de mis amistades. Un sincero reconocimiento a Sara Sofía, confidente y amiga, por brindarme su confianza y soporte incondicional por tantos años, especialmente durante nuestros estudios de doctorado. De igual forma, mil gracias a mis amigos de la adolescencia. A Raúl y Brenda, por su amistad incondicional y estar conmigo en cada paso que doy. A Luis Ángel, por darme palabras de aliento y enseñarme que la amistad perdura a través del tiempo y la distancia. Cada uno de ustedes contribuyó a mantener el ánimo hasta el final.

En el ámbito académico mi reconocimiento es para mis profesores. Al Dr. Salvador Camacho por confiar en mi experiencia y motivarme constantemente a cumplir mis objetivos. A la Dra. Guadalupe Ruiz por compartir su conocimiento, mismo que fue clave para el desarrollo de esta investigación. Al Dr. Juan Manuel Guel por su valioso acompañamiento, aprecio profundamente su confianza en mi trabajo.

Debo una mención especial a mis colegas de investigación, Sara y Lupita, por su compañía en los momentos de estrés y alegría. Asimismo agradezco a mis compañeros docentes, Cristian y Brian, por su invaluable colaboración en la gestión del trabajo de campo; su apoyo fue crucial para la realización de este trabajo.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Mi sincero agradecimiento se extiende al Dr. Rodrigo De la O y a la Lic. Beatriz Herrera Medina, de la secretaría técnica del Doctorado en Estudios Socioculturales de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, por su dedicación, apoyo y orientación esenciales en la realización de esta investigación. Igualmente agradezco a las y los profesores de este posgrado por crear espacios de análisis, discusión y colaboración que son imprescindibles en nuestra formación.

Este trabajo no hubiera sido posible sin la participación de las y los profesores que compartieron conmigo sus experiencias y perspectivas. Su generosidad y disposición han sido invaluables.

Finalmente extiendo mis agradecimientos a la Secretaría de Ciencia, Tecnología, Humanidades e Innovación (SECITHI) por impulsar becas que constituyen un apoyo imprescindible en la realización de investigaciones que abonan a la generación de conocimiento.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

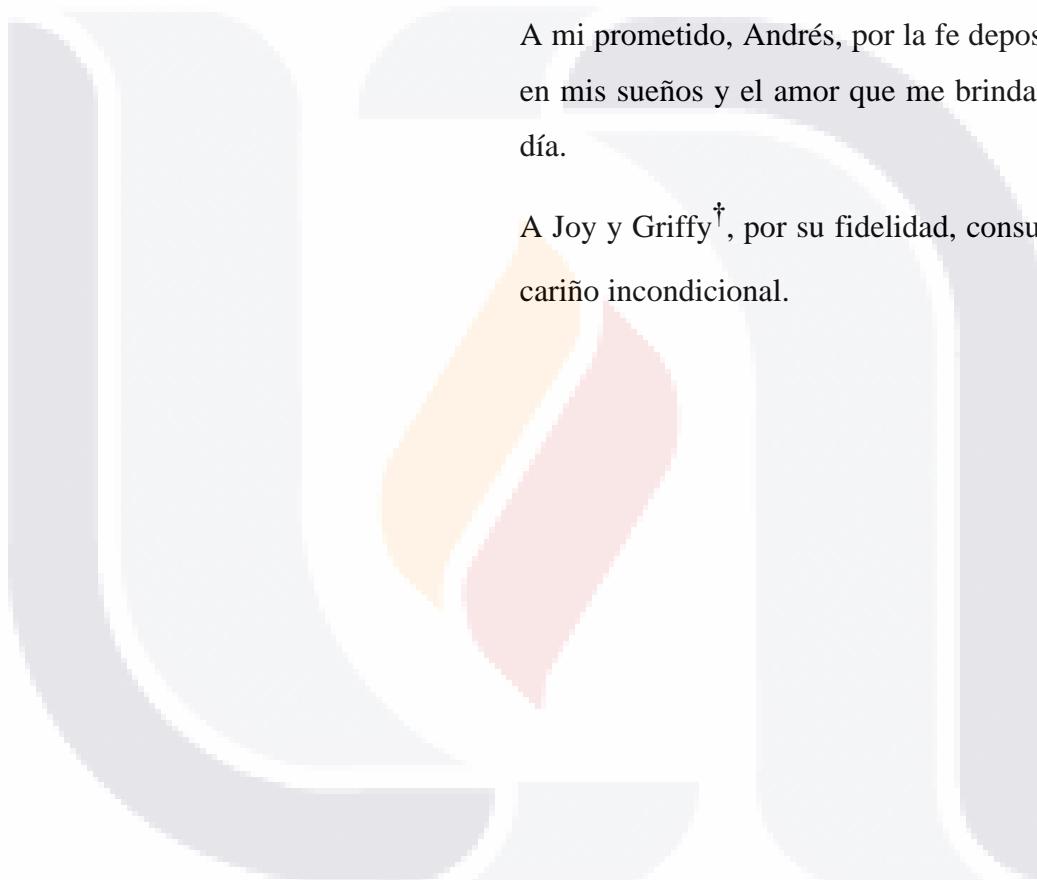
DEDICATORIA

A mis padres, Gladys y Rubén, por ser la base inquebrantable de mi vida y mi eterna fortaleza.

A mi compañera de vida, Andrea, por compartir cada éxito y desafío de este camino académico.

A mi prometido, Andrés, por la fe depositada en mis sueños y el amor que me brinda cada día.

A Joy y Griffy[†], por su fidelidad, consuelo y cariño incondicional.



TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Índice general

Índice de tablas.....	2
Índice de figuras.....	2
Resumen.....	2
Abstract.....	3
Introducción	4
1. Problema de investigación.....	9
1.1. Objetivos	16
1.2. Justificación.....	16
2. Antecedentes	19
2.1. La perspectiva de género y la igualdad	19
2.2. La perspectiva de género en el contexto educativo	26
2.3. Igualdad de género en plan de estudios	30
2.3.1. Igualdad de género en el currículum de la Educación Secundaria, 2000-2022.....	35
2.3.2. Igualdad de género en la Nueva Escuela Mexicana	43
2.4. Conceptualización de la actitud.....	46
2.5. Actitud hacia la igualdad de género	49
3. Marco Teórico	53
3.1. El “género” en el ámbito académico. Breve historia.....	54
3.2. Conceptualización del género y abordaje desde una perspectiva sociocultural	59
3.3. Actitud: componentes y dimensiones	65
3.3.1. Fuerza de la actitud.....	65
3.3.2. Dimensiones de la actitud: cognitiva, afectiva y conductual.....	67
4. Diseño metodológico.....	73
4.1. Contexto educativo y sujetos de estudio.....	75
4.2. Diseño de entrevista y aplicación	80
5. Resultados	84
5.1. Semblanza de las y los profesores entrevistados	90
5.2. La concepción de las y los profesores sobre la IG y su práctica en la vida cotidiana	94
5.3. La incorporación de la IG en el aula.....	99
5.4. Obstáculos para la práctica de la IG en la escuela: familia y contexto social	106
5.5. Los profesores frente a la masculinidad y la feminidad	108
5.6. Las y los profesores frente a la desigualdad de género	112

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

6. Discusión de resultados	120
7. Conclusiones	129
Referencias	139
Anexos.....	153

Índice de tablas

Tabla 1. Rastreo histórico de contenidos educativos con perspectiva de género en el periodo 2001-2022.....	37
Tabla 2. Perfil de las y los profesores entrevistados.....	78
Tabla 3. Guía de entrevista: relación entre dimensiones actitudinales y preguntas.....	81
Tabla 4. Descripción de categorías de resultados.....	85
Tabla 5. Síntesis de resultados por categoría y relación con dimensiones actitudinales.....	87

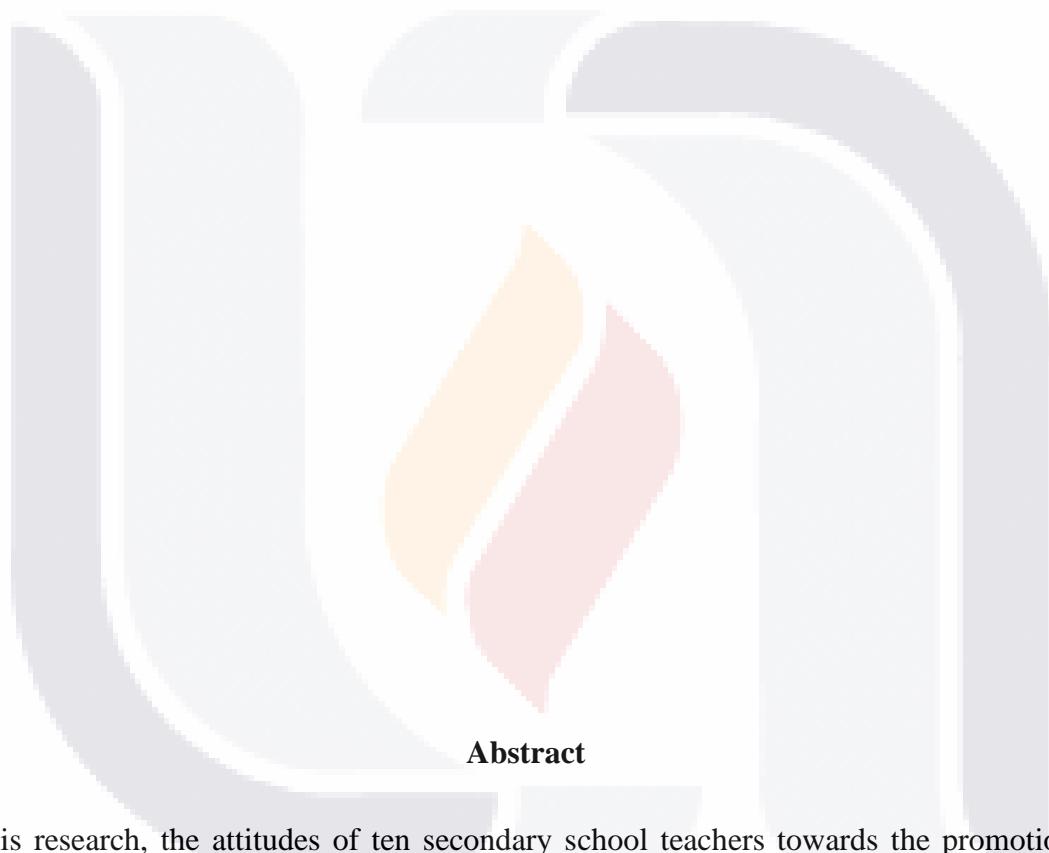
Índice de figuras

Figura 1. Violencia directa, estructural y cultural.....	24
Figura 2. Tipos de la violencia contra las mujeres.....	25
Figura 3. Actitud: componentes y dimensiones.....	68

Resumen

En esta investigación se analizan las actitudes de diez profesores y profesoras de secundaria hacia la promoción de la igualdad de género, para ello, se establece que el estudio de las tres dimensiones actitudinales -cognitiva, afectiva y conductual- otorga información valiosa para examinar la forma en que las y los docentes reciben, verbalizan y actúan en su práctica docente y vida cotidiana. Asimismo, se describe la influencia de las experiencias en las que se originaron sus actitudes al trabajar con perspectiva de género y orientar su práctica hacia igualdad, o bien, demostrar resistencias al respecto.

Palabras clave: igualdad de género, profesores, educación secundaria, actitudes, práctica docente.



Abstract

In this research, the attitudes of ten secondary school teachers towards the promotion of gender equality are analyzed, for this, it is established that the study of the three attitudinal dimensions -cognitive, affective and behavioral- provides valuable information to examine the way in which teachers receive, verbalize and act in their teaching practice and daily life. Likewise, this study describes the influence of the experiences in which the teachers' attitudes originated when working from a gender perspective and orienting their practice towards equality or demonstrating resistance in this regard.

Keywords: gender equality, teachers, secondary school, attitudes, teaching practice.





Introducción

En México, la educación básica ha experimentado cambios sustanciales derivados de reformas que pretendían mejorar la calidad y fortalecer la enseñanza y el aprendizaje. En 2018, con la llegada de Andrés Manuel López Obrador a la presidencia, se plantearon cambios importantes en el plan de estudios (PE) y libros de texto gratuitos (LTG). En este sentido, el gobierno emprendió acciones para establecer el proyecto educativo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), proyecto educativo que se implementó a partir del 2019, consolidándose en el ciclo escolar 2020-2021. Como parte de las intervenciones de la NEM, surgieron modificaciones al artículo 3º constitucional, destacando el establecimiento de una educación con perspectiva de género (PG) para atender a lineamientos de organizaciones internacionales que promueven la igualdad de género (IG) como derecho humano, tales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

(UNESCO) en su Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. La UNESCO señala la obligación de los Estados de incluir la PG en sus agendas políticas. Por tanto, la Secretaría de Educación Pública (SEP) convocó la comunidad educativa a participar en el diseño del nuevo PE y los LTG que se publicaron más tarde en 2022.

Si bien se espera la participación de actores educativos como directores, maestros, alumnos y padres de familia, los cambios representan retos para la comunidad escolar, particularmente para las y los profesores porque en sus manos está la responsabilidad de contextualizarlos e implementarlos teniendo como principal referente las necesidades específicas de sus estudiantes que, a su vez, se manifiestan de diferentes formas dependiendo del contexto social en que las escuelas se inserten.

En educación secundaria, los contenidos de IG son especialmente relevantes para las y los estudiantes porque atraviesan una etapa crucial en su desarrollo físico y mental que influye en su interacción con su entorno y las personas que los rodean. En este proceso, las orientaciones de la SEP deben brindar a las y los profesores el conocimiento necesario para llevar a cabo los principios de igualdad sustantiva entre mujeres y hombres, por ejemplo: a través de cursos de actualización docente; libros, cuadernillos y otros materiales de consulta que complementen a los PE y LTG, y al mismo tiempo, favorezcan el trabajo en el aula; asesoría de directivos y personal de apoyo (como los asesores técnico pedagógicos) para guiar a las y los profesores en materia de IG; y campañas de sensibilización orientadas al análisis crítico de prácticas cotidianas que replican estereotipos de género.

El abordaje del *género*, entendido como construcción social que dicta lo que una persona debe ser en función de la diferencia sexual, genera controversia porque supone reflexiones que van en contra de ciertas creencias y costumbres que desprenden de una mirada heteropatriarcal, misma que continua vigente en gran parte de la sociedad. En este escenario, adoptar la PG es un reto para la comunidad escolar debido a la presencia de ciertas prácticas que responden a creencias y costumbres sobre la forma en que un hombre y una mujer debe comportarse, replicando estereotipos de género que promueven la desigualdad y el sexismo. Esto se puede apreciar en escuelas donde las y los profesores pueden tener reacciones diversas que oscilen entre la aceptación y el rechazo (total o parcial) respecto al trabajo con PG y el abordaje de contenidos específicos. De igual manera, las reacciones del

colectivo docente incluyen su percepción sobre la influencia que ejerce el contexto social y los padres de familia en la escuela, toda vez que las costumbres y valores asociados a una familia tradicional siguen vigentes, limitando los alcances de los contenidos de IG.

Es por lo antes expuesto que la presente investigación tiene como propósito analizar las actitudes de las y los profesores de secundaria hacia la IG en el contexto de su establecimiento como eje articulador del currículo de la NEM, otorgándole mayor presencia en los PE y LTG a los contenidos relacionados con el género. El interés por realizar este trabajo surge de cuestionamientos sobre la manera en que el profesorado recibe, se apropiá, verbaliza y pone en práctica las orientaciones didácticas que promueven la PG a través de actividades de reflexión y discusión, mismas que suponen adoptar una mirada crítica respecto a problemas sociales como la desigualdad, discriminación, violencia y sexismo.

Esta tesis se compone de siete capítulos, cuya organización y contenido se describe en los siguientes párrafos.

El primer capítulo corresponde al problema de investigación, señala las problemáticas sociales relacionadas con desigualdades de género, el sexismoy la violencia que padecen las personas, especialmente las mujeres, dada la permanencia de prácticas tradicionales y la mirada patriarcal, pese a los esfuerzos por erradicarlas. De igual manera, en este capítulo se presentan los objetivos y la justificación del estudio, concibiendo que las actitudes de los profesores son relevantes de ser estudiadas porque juegan un papel importante en el abordaje de contenidos con IG y en la medida en que ayuden u obstaculicen el logro de metas de igualdad entre mujeres y hombres. y se presenta un análisis sobre las implicaciones de la inclusión de la IG en el currículo de secundaria.

El segundo capítulo presenta los antecedentes de esta investigación. Se describen estudios que documentan experiencias educativas en la incorporación de la IG, mismos que otorgan información valiosa para comprender la relación entre las actitudes y la implementación de propuestas educativas en cuestiones de género. Enseguida, se reconoce que la generación de un currículo con PG es resultado de la toma de decisiones de autoridades gubernamentales para promover la igualdad, por ello, se distinguen cuatro conceptos clave: política, política pública, política de género y política educativa. En este sentido, se presenta una revisión documental de los PE y LTG del periodo 2001-2022 para identificar las

orientaciones didácticas y temas sugeridos para trabajar la igualdad, encontrando que el PE actual incluye la IG en una forma más explícita , toda vez que es un eje articulador del currículo y los contenidos que desprenden del mismo son transversales, por consiguiente, y con base en el discurso del PE 2022, se requiere que las y los profesores adopten la PG para que propicien reflexiones sobre igualdad, aunque sus materias no estén del todo relacionadas con el tema. El capítulo finaliza con la conceptualización de la actitud y su vinculación con la igualdad de género para establecer la importancia de analizar dicho objeto de estudio.

El marco teórico representa el tercer capítulo y se conforma de tres apartados. En el primero se incluye un recuento histórico sobre cómo el género formó parte del trabajo y discusiones académicas en el siglo XX, mientras que el segundo presenta un abordaje del género con una perspectiva sociocultural; en el tercer apartado se analiza la actitud, abordando su definición y características generales, sus tres dimensiones (cognitiva, afectiva y conductual), así como formas de evaluación y medición.

En seguida, el cuarto capítulo expone el diseño metodológico de esta investigación, apuntando que el enfoque cualitativo es pertinente para analizar las características de las actitudes del profesorado a través de las dimensiones cognitiva, afectiva y conductual. En este sentido, la entrevista semiestructurada fue la técnica de obtención de información empleada, no sin antes construir y evaluar la guía de entrevista correspondiente.

En el quinto capítulo se presentan los resultados del análisis de las entrevistas organizados en cinco categorías: 1) concepción de las y los docentes sobre la IG, 2) incorporación de la IG en el aula, 3) obstáculos para la práctica de la IG en la escuela, 4) opiniones sobre la masculinidad y feminidad y 5) reacciones ante la desigualdad de género. Finalmente, en el sexto y séptimo capítulos se abordan las discusiones de resultados y las conclusiones del estudio, respectivamente.

Finalmente, el capítulo seis presenta la discusión de los resultados, ofrece un análisis de la forma en que la PG se confronta a resistencias, exponiendo tensiones entre el discurso y la acción, asimismo, se aborda la influencia de estructuras simbólicas que reproducen desigualdades. El capítulo siete reúne las conclusiones de esta investigación, señalando las implicaciones de incorporar la PG a la práctica docente, tales como la interpretación y negociación que las y los profesores emprenden a partir de las propuestas de la NEM para

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

educar con PG; de igual manera, se establecen los límites de la presente investigación, que a su vez permiten visibilizar algunas líneas de investigación futura, como el análisis la IG vinculada a la diversidad de género, su incidencia en otros niveles educativos, entre otras.



1. Problema de investigación

En el contexto educativo mexicano actual, la incorporación de la PG se presenta como un avance normativo relevante en gran parte de las acciones que las autoridades educativas han emprendido para fomentar la igualdad sustantiva entre hombres y mujeres. La IG fue establecida como un eje articulador del currículo de la educación básica para que los contenidos sobre igualdad adquirieran un carácter más explícito y transversal, de esta forma, se pretendió promover la igualdad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, concibiendo a este último como una vía para formar personas con la capacidad de reflexionar sobre situaciones cotidianas, teniendo como referente la PG. En educación secundaria, los contenidos sobre IG están orientados a generar reflexiones sobre aspectos de la vida cotidiana, como las aportaciones de las mujeres en diferentes ámbitos a través de la historia o la importancia de que hombres y mujeres tengan las mismas oportunidades de acceder a determinados puestos de trabajo.

Si bien la inclusión explícita de estos contenidos en los programas de estudio -en comparación con los anteriores- representa un paso importante, no garantiza una transformación sustantiva en las prácticas pedagógicas. Del mismo modo, la transversalización de la PG requiere mucho más que una adecuación curricular, por ejemplo, reconfigurar la presentación de los contenidos y las dinámicas escolares, la formación y el discurso docente, así como las relaciones interpersonales en el espacio escolar.

La implementación de los principios de IG en la práctica educativa cotidiana enfrenta desafíos que pueden evidenciar una profunda tensión entre el marco normativo y la realidad de las aulas. Dicho lo anterior, este tipo de reformas corren el riesgo de permanecer en el plano discursivo, ya que, en muchas ocasiones, no logran transformar las estructuras de las dinámicas pedagógicas y las relaciones de poder que sostienen la igualdad (Scott, 2008).

Los cambios educativos tienen sentido y son pertinentes en la percepción de quienes las diseñan y desarrollan, toda vez que fueron formuladas a partir de un proyecto educativo que materializa sus ideas y metas educativas; caso contrario, las y los profesores deben aplicarlo como algo ajeno, construido en el discurso, que resulta confuso y difícilmente se implementa en la forma que se espera (Castillo Vergara, 2025). En el albor de la implementación de los cambios a nivel escolar, el aprendizaje de nuevos conceptos

representa una tarea difícil para el profesorado por la demanda de tiempo que deben emplear en conjunto con actividades propias de su labor docente. Conceptos como *fases*, *campo formativo* y *eje articulador* han estado presentes en PE anteriores (con diferentes acepciones) y deben ser aprendidos por el profesorado, si a ello se suma la apropiación de conceptos específicos como la *perspectiva de género*, *igualdad de género*, *feminismo* y *sexismo*, la tarea se complejiza porque poseen concepciones particulares sobre cada uno, y a su vez, son términos que interpelan creencias y conductas que difícilmente pueden modificarse.

Las y los profesores atienden diariamente diferentes situaciones que denotan diferencias entre mujeres y hombres, mismas que pueden ser aprovechadas para crear espacios de discusión y reflexión; sin embargo, no todos están preparados para hacerlo (aunque los contenidos de su asignatura lo permitan) porque en muchos casos no se cuenta con las herramientas conceptuales ni metodológicas necesarias para abordar la IG de manera efectiva.

Entendiendo que las actitudes de las y los profesores son fundamentales en la promoción de la IG en el aula porque influyen en el aprendizaje y desarrollo de las y los estudiantes, se considera importante señalar que, como sujetos inmersos en contextos socioculturales específicos, pueden reproducir estereotipos y roles de género aunque no sea su intención hacerlo. El peso de las actitudes docentes sumado a las deficiencias en las capacitaciones docentes, especialmente para abordar temas de género, dificultan el abordaje crítico y reflexivo de ciertos contenidos, limitando la generación de un entorno educativo inclusivo y equitativo (Muñoz, 2017); tal es el caso de las masculinidades hegemónicas que influyen en la práctica docente -tanto de hombres como mujeres- reproduciendo desigualdades de género. A partir de lo anterior, se advierte la importancia de contar con un pensamiento crítico que cuestione los marcos ideológicos dominantes (Giroux, 2006).

En esta investigación se percibe que la implementación de la IG en la educación secundaria es limitada porque se enfrenta a factores del entorno que determinan sus alcances, a saber, las desigualdades que se presentan en los espacios educativos como reflejo de estructuras sociales más amplias. Los problemas sociales inciden en las dinámicas de las escuelas porque determinan las características de la matrícula escolar, toda vez que en el contexto social de inserción pueden darse creencias tradicionales sobre el papel de la mujer

y el hombre, en consecuencia, la escuela se convierte en un espacio de disputa simbólica donde coexisten ciertos discursos y prácticas conservadoras como las expresiones sexistas, estereotipos de género, discriminación y diversos tipos de violencia.

En relación con lo anterior, se espera que las y los estudiantes desarrollen un pensamiento crítico con PG para reflexionar sobre diversos sucesos cotidianos, pero no se profundiza en cómo el docente puede desarrollar competencias prácticas para aplicar estos aprendizajes en contextos reales y situaciones específicas. Cabe mencionar que la adolescencia es una etapa crucial porque se dan lugar cambios físicos y psicológicos que determinan gran parte de la construcción de la identidad. En todo este proceso interviene la educación que reciben las y los adolescentes reciben en sus hogares, ya que la familia es el contexto de socialización primaria por excelencia y tiene especial trascendencia en la medida en que facilite u obstaculice la educación con PG (Lazo Muñoz, 2020). Por lo tanto, en zonas donde prevalecen concepciones tradicionales sobre los roles de género, el discurso escolar a favor de la igualdad puede generar conflicto con las normas y valores compartidos entre las y los estudiantes, sus familias y la comunidad.

La promoción de la IG depende, en gran medida, de las actitudes positivas o negativas que las y los docentes tengan hacia la misma. En la comunidad escolar existen, heterogéneamente, pensamientos, opiniones, emociones y conductas que difícilmente pueden modificarse. Estas formas de pensar y actuar son transmitidas de manera constante, tanto del profesorado hacia los estudiantes como entre los propios pares, configurando así una red de significados y prácticas que influyen en diversos aspectos de la vida cotidiana del alumnado.

Un ejemplo es el currículum oculto, entendido como el conjunto de prácticas, costumbres, creencias y actitudes que existen a nivel inconsciente en las y los docentes, originando aprendizajes no explícitos y no intencionales que se practican en el aula o la comunidad escolar en general (Macías Olmos, 2020). Este currículum actúa como un vehículo de transmisión de valores, creencias e ideologías que, lejos de ser neutrales, pueden consolidar estereotipos de género y perpetuar dinámicas de discriminación. Por medio de estas prácticas se reproducen modelos culturales y sociales que trascienden lo académico, generando espacios donde se refuerzan jerarquías y desigualdades. Un ejemplo de ello son

acciones como el lenguaje empleado en clase o el trato diferenciado otorgado a mujeres y hombres.

Siguiendo las críticas de Santos Guerra al currículum oculto y su incidencia en la reproducción de desigualdades en las escuelas, se entiende que la escuela puede reproducir prácticas discriminatorias a través de acciones “sutiles” de las cuales no se tiene conocimiento pleno, es decir, se realizan de forma inconsciente o a partir de una falta de sensibilización en cuestiones de género; no obstante, el hecho de aplicarlos sin tener conciencia de su efecto los hace especialmente perjudiciales. Estos efectos no son ocasionales ni resultado de casos aislados, sino que derivan de un ambiente y condiciones determinadas que originan injusticias y perjuicios.

Santos Guerra emplea el término de lo “perverso” para referirse a las prácticas, normas y espacios en la escuela que causan injusticia y discriminación en la comunidad educativa, a pesar de las expectativas de que dicha institución sea un espacio de “bondad y equidad”: 1) la idea de que las mujeres son mejores para ciertas disciplinas y los hombres en otras se asume como una verdad lógica y coherente en la cultura escolar, justificando restricciones de acceso; 2) la escuela se convierte en un lugar donde la discriminación de género es indefendible para las víctimas (ej. el acoso que una adolescente sufre por no ser “femenina”) cuando no cuenta con la estructura institucional adecuada para brindar protección; 3) se emplean formas superficiales de igualdad para disfrazar la manipulación de las expectativas sobre el alumnado (desempeño académico, comportamiento, etc.), lo cual conlleva a un falso consenso de que no hay desigualdades, evitando el diálogo sobre problemas latentes en el aula; 4) el trato diferenciado es una práctica constante que replica prejuicios y normaliza el sexismio; 5) la desigualdad de género está arraigada en el currículo, los libros de texto, las actitudes de los profesores y la organización de las actividades escolares; 6) la resistencia al cambio se puede presentar a través de la persistencia de prácticas tradicionales que atribuyen ciertas actividades a cada género, asimismo, los obstáculos en la implementación de una educación con PG pueden orientar a una práctica educativa que ignore las necesidades específicas las y los estudiantes, perpetuando la discriminación.

La escuela no sólo tiene que evitar la reproducción de comportamientos sexistas, sino que debe intervenir para corregir los hábitos, discursos, lenguaje y prácticas que conllevan a

ello. En el informe oficial sobre derechos humanos (DDHH), orientación sexual e identidad de género de la ONU se presenta un listado de obligaciones para los estados con el objetivo de enfrentar las violaciones de DDHH. En el mencionado informe se reconoce que en la educación se han llegado a replicar prácticas discriminatorias, señalando que los niños que se perciben como afeminados y las niñas masculinizadas sufren burlas y violencia física y/o psicológica porque, desde la perspectiva ajena, no encajan con la identidad de género heteronormativa (Concha López y Mujica Johnson, 2021).

Entre las formas de desigualdad que afectan la práctica de la IG se identifica la naturalización de la cultura androcéntrica que permea espacios sociales, así como los prejuicios sobre la participación femenina que siguen latentes, un ejemplo es la desvalorización de actividades realizadas por mujeres que se han juzgado con criterios masculinos. En consecuencia, las mujeres modifican su comportamiento para poder encajar en áreas, puestos y espacios destinados, mayormente, a los hombres. Es notable que la cultura androcéntrica ha permeado la participación de las mujeres en diferentes ámbitos porque el protagonismo sigue siendo lo masculino (Subirats, 2017). Por ejemplo, se encuentra que el sistema educativo atribuyó la enseñanza a las mujeres porque fueron consideradas hábiles para llevar a cabo la función docente: “quienes abogaban por que las mujeres ejercieran la enseñanza, sostenían que las mujeres no solamente eran profesores ideales para los jóvenes (debido a su espíritu paciente y servicial) sino que la enseñanza constituía la preparación ideal para la maternidad” (Apple, 1998. Citado en Guerra Santos, 1996). Esta crítica es fundamental porque permite evidenciar cómo el acceso de las mujeres a ciertos espacios académicos, laborales y públicos no implica, necesariamente, la redistribución del poder o la revalorización de sus aportes, por el contrario, muchas veces exige la asimilación y apropiación de parámetros masculinos para ser aceptadas o reconocidas.

Lo anterior tiene consecuencias en el comportamiento de las mujeres porque recurren a la modificación de su personalidad y conducta para encajar en ambientes indiferentes a sus experiencias. Se reproduce un sistema de exclusión disfrazado de inclusión, y en el proceso de inserción de las mujeres, se origina una masculinización obligada. Connell (2015) sugiere que las normas de género son mantenidas y reforzadas por prácticas cotidianas que favorecen una visión jerárquica y excluyente, dificultando la implementación de políticas de igualdad efectivas.

En los estadísticos que demuestran problemas de desigualdad se percibe la innegable existencia de una brecha de género considerable, ya que las mujeres siguen siendo afectadas de diferentes formas. Por ejemplo, en el informe 2024 del Observatorio Económico México ¿Cómo Vamos? Se encuentran dos aspectos en los que la diferencia es significativa respecto a los hombres: primero, en la creación de empleo formal, por cada 100 hombres, 67 mujeres lograron integrarse al mercado laboral; segundo, en la percepción de seguridad, 73.26% de las mujeres expresó sentirse segura en las calles. Otros datos sobre desigualdad se encuentran en la Encuesta Nacional sobre Discriminación (ENADIS), realizada en 2022 por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) y publicada en 2023: el 24.8% de las mujeres de 18 años y más manifestó haber sido discriminada, de este grupo el 35% expresó que el motivo fue ser mujer y el 30.3% lo atribuyó a su peso o estatura. De esta misma encuesta, también resulta interesante que el 41.5% de la población de 12 a 29 años declaró que se le negó alguno de sus derechos en los últimos cinco años, entre los cuales se encuentran: recibir apoyos de programas sociales (becas, Bienestar, entre otros), el acceso a un trabajo, la atención médica, la atención en oficinas de gobierno y estudiar o seguir estudiando (INEGI, 25 de mayo de 2023).

Los indicadores anteriores son relevantes porque trazan una vía para reconocer que la desigualdad no es un fenómeno residual, sino un sistema complejo que es sostenido por relaciones de poder históricas, prácticas culturales, discursos institucionales y estructuras económicas que siguen privilegiando a ciertos grupos. Por ejemplo, el hecho de que 35% de las mujeres reportaron que la discriminación vivida se debe a su género, y que el grupo de 12 a 29 años vieron vulnerados sus derechos, evidencia un problema grave: ser mujer sigue siendo una marca social de vulnerabilidad, misma que se agrava cuando se intersecta con otras variables, tales como la edad, la clase social, la corporalidad y su diversidad.

Se confirma que la desigualdad de género se manifiesta en múltiples ámbitos, desde el acceso desigual al empleo formal, las percepciones de inseguridad y los altos índices de discriminación. El orden patriarcal también tiene efectos nocivos entre los hombres porque son socializados bajo ideales como la fortaleza, competitividad y la represión de sus emociones. El sistema patriarcal produce una forma de dominación que restringe el bienestar emocional y la salud mental de los géneros, aunque lo aplica de forma diferenciada. Esta

visión que privilegia la masculinidad tiene efectos importantes en la mentalidad y la conducta porque replican ideas de superioridad que derivan en violencia y discriminación, afectando así no sólo la vida de las mujeres, sino también la salud física y mental de los hombres, quienes deben responder a los estándares de superioridad y fortaleza (Carmona Hernández y López Pérez, 2013).

Aunque las autoridades educativas han participado en la resolución de diferentes problemas sociales, entre ellos la replicación de la desigualdad de género en las escuelas, la implementación de contenidos sobre IG no responde a un modelo único que guíe las acciones de cualquier región. La historia de cada lugar conforma una heterogeneidad que pone a prueba las políticas y negociaciones que los actores educativos desean emprender. Entre los retos que se perciben, están el sustento teórico que presentan y el conflicto social que pueden generar los contenidos de género vinculados a temas como los derechos sexuales y reproductivos, así como a la construcción de identidades y diversidades sexuales. De esta forma, hablar de género en educación es considerada por algunas personas como una amenaza para el desarrollo de las y los estudiantes (UNESCO, 2021).

La desigualdad de género, lejos de ser un fenómeno superado, continúa siendo una realidad que se manifiesta en prácticas cotidianas, normas culturales y sistemas institucionales. Los avances normativos no son suficientes para desmantelar una cultura androcéntrica que posiciona lo masculino como referente. Abordar esta problemática demanda una transformación profunda en los marcos simbólicos pedagógicos y políticos que regulan la vida social, desde una perspectiva crítica, interseccional y con enfoque de derechos humanos.

La escuela y la familia son espacios fuertemente interconectados en los que se construyen, refuerzan y reproducen valores, creencias y comportamientos relacionados con el género. En el núcleo familiar, los padres y madres son agentes clave en la socialización de las y los adolescentes, transmitiendo, en muchas ocasiones, estereotipos de género que condicionan el acceso a oportunidades, derechos y decisiones. De igual manera, la escuela es un espacio donde las y los estudiantes experimentan la reproducción de roles de género a través de modelos pedagógicos, contenidos curriculares e interacciones con profesores y compañeros. En este escenario que intensifica los obstáculos para el pleno ejercicio del

derecho humano de la IG, toda vez que las creencias sobre lo masculino y lo femenino condicionan las expectativas sociales y limitan las posibilidades de acción y agencia de los estudiantes, en especial de las mujeres.

La desigualdad de género continúa afectando las estructuras sociales, familiares y educativas. A pesar de los esfuerzos pedagógicos para promover la igualdad, persisten actitudes y prácticas discriminatorias que restringen el ejercicio de los derechos humanos, por tanto, es necesario un enfoque integral que incluya también una transformación de las relaciones sociales y la revalorización de los aportes de las mujeres en diferentes ámbitos de la vida pública.

1.1. Objetivos

General: Analizar las actitudes de las y los profesores de educación secundaria relacionadas con la promoción de la igualdad de género a partir de su establecimiento como eje articulador del currículum de la Nueva Escuela Mexicana.

Particulares

1. Examinar las actitudes que las y los profesores tienen hacia la inclusión de la igualdad de género en el currículum, a través de las dimensiones cognitiva, afectiva y conductual.
2. Describir la forma en que las y los profesores reciben, verbalizan y ponen en práctica acciones para la promoción de la igualdad de género en su práctica docente y vida cotidiana.
3. Analizar los fundamentos de las y los profesores para adoptar posturas y actitudes - con o sin PG- frente a situaciones que replican roles y estereotipos de género.

Hipótesis: las actitudes de las y los docentes de secundaria hacia la IG, comprendidas en las dimensiones cognitiva, afectiva y conductual, influyen en la apropiación y aplicación de acciones para promover la IG en su práctica docente, lo cual incide a su vez en el alcance de la educación con PG.

1.2. Justificación

La IG es importante porque abona a que las personas ejerzan sus derechos y tomen decisiones informadas. Una vía potencial para hacerlo es la educación porque otorga, desde una edad

temprana, las herramientas necesarias para avanzar hacia la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres (Suberviola Ovejas, 2012). En este sentido, los miembros de la comunidad escolar pueden fungir como agentes de cambio a través del desarrollo de capacidades que les permitan trastocar relaciones de poder y miradas tradicionalistas. De igual manera, se debe actuar en otros ámbitos para reforzar y estimular el desarrollo social y educativo.

Si bien la educación con IG abre las puertas para analizar las estructuras que generan desigualdad, se perciben algunos obstáculos como el currículum oculto, el lenguaje empleado en clase y la atención o trato diferenciados por cuestión del género. Los hallazgos en la literatura demuestran que las actitudes de los profesores son potencialmente relevantes para comprender la realidad que enfrentan. El estudio del impacto de las propuestas educativas a través de estas expresiones se ha convertido en un área de investigación que pretende promover el entendimiento de los fenómenos que se originan entre ellos (Day y Lee, 2011, citado en Kuen K., y Lok, T., 2016).

También es importante reflexionar en que las propuestas de política educativa poco han aportado a las escuelas, por el contrario, han detonado expresiones contrarias que afectan el trabajo docente y la consecución de los objetivos establecidos en los PPE, repercutiendo significativamente en la implementación de contenidos con PG. Actualmente, el currículo de secundaria establece la IG como eje articulador que supone el replanteamiento de los contenidos de ciencias y humanidades, lo cual implica la transformación de los principios filosóficos, culturales y sociales. Ante este escenario, las y los docentes pueden experimentar actitudes negativas porque no se tiene conocimiento de lo que se debe hacer, o bien, de la mejor forma de abordar la IG en el aula, además, existen factores externos que influyen considerablemente en la práctica docente y los aprendizajes que las y los jóvenes adquieran sobre IG, tales como el contexto social o las características de las familias.

Siguiendo a Garduño Rubio (2023), se rescatan cuatro factores que provocan distanciamiento entre las propuestas de IG y la realidad que los docentes experimentan día a día:

Primero. La narrativa del currículo con PG pretende visibilizar los intereses, necesidades y prioridades de las niñas de la misma forma en que se reconocen los de los niños, para ello, es necesario que tanto directivos como profesores estén convencidos de que la igualdad es una urgencia social para que las estudiantes perciban respeto, escucha y protección de las autoridades. Sin embargo, si no se muestra cómo lograrlo, resulta difícil que la igualdad entre hombres y mujeres sea un eje estructural en las escuelas.

Segundo. Se busca el replanteamiento de valores, creencias y prácticas para incrementar la participación de la mujer en la sociedad. Ante esto, no resulta claro qué tipo de estrategias se proponen en tal transformación, ni la forma en que se pretende incidir no sólo en la escuela, sino también en la estructura familiar. Es preciso agregar que la sociedad posee creencias tradicionales sobre el papel de la mujer y el hombre, si bien las y los estudiantes pueden tomar conciencia de la importancia de la igualdad entre mujeres y hombres, es probable que no sepan cómo emprender acciones autónomas para crear espacios libres de violencia y discriminación en una realidad que no empata con el discurso de las autoridades educativas.

Tercero. La responsabilidad de fomentar la IG involucra a todos los estratos sociales, para ello sería deseable hacer un análisis crítico de las leyes y dinámicas sociales patriarcales, ya que el Estado también debe garantizar sanciones en materia de violencia de género, abuso, acoso, violación y feminicidio.

Cuarto. Es fundamental tener en consideración que no es suficiente presentar reflexiones sobre IG, asimismo, se identifican conceptos que generan grandes dudas y desconciertos, tales como el empleo de “inclusión” en apartados de género, eurocentrismo y racismo. Además, se percibe una falta de sustento sobre el modelo patriarcal machista y también aparece un obstáculo epistemológico al relacionar cualidades masculinas con el control de la calidad. Al final, pareciera que *todo se relaciona con todo*.

Las y los profesores son guías para sus estudiantes y las actitudes que manifiestan impactan en la percepción de los jóvenes sobre sí mismos y, consecuentemente, en la manera en que ejercen su género. Los alumnos de secundaria se enfrentan a una etapa crucial en la formación de la identidad e internalización de normas sociales, por lo que son receptivos al

entorno y personas que los rodean. La PG resulta importante para que, a través de la práctica docente, se fomenten valores orientados a la disminución de las desigualdades entre personas debido a su género.

El análisis de las actitudes de las y los profesores puede ser una fuente de conocimiento importante que sea útil no sólo para la comunidad académica-investigadora, sino también para quienes diseñan programas educativos. En este estudio se obtiene información importante sobre elementos actitudinales cognitivos, afectivos y conductuales, como los significados que las y los profesores tienen respecto a la IG, las emociones que surgen ante la desigualdad o las conductas que pueden asociar al género femenino y masculino. Para esta investigación se advierte que pueden darse casos en que las y los profesores reconozcan que algunas características sobre el género (cómo lo practican y lo perciben en los demás) son tradicionales y siguen vigentes en la sociedad, pero no necesariamente las compartan, originando así un cambio en las prácticas de enseñanza y transmisión de valores.

2. Antecedentes

2.1. La perspectiva de género y la igualdad

Antes de adentrarse en el abordaje de la *perspectiva de género*, se considera importante hacer una breve distinción entre el mismo término y el *enfoque de género*, toda vez que, en la revisión de literatura, se identificó que si bien su uso puede ser indistinto para diversos autores, en algunos casos sí se puntualizan sus diferencias.

Niño Patiño (2019) apunta que en la IV Conferencia sobre la Mujer de 1995 se introdujo el término *perspective* al ser utilizado en dos sentidos. El primero fue *mainstreaming a gender perspective*, es decir, integrar una perspectiva de género para priorizar el discurso de la mujer en situaciones intelectuales, políticas, culturales, entre otras; el segundo, *gender perspectives*, buscaba incluir en la política pública los problemas específicos de la mujer a partir de su análisis con perspectiva de género. Ambos conceptos fueron traducidos como *perspectiva de género*, término que ha sido empleado por varias instituciones de América Latina.

Posteriormente, la autora aclara que el “enfoque” tiene como propósito establecer herramientas metodológicas para revisar problemas, por ejemplo, en el enfoque de derechos humanos los Estados deben diseñar política pública con base en una metodología que permita la protección y defensa de tales derechos. La autora concluye que la “perspectiva de género” alude a los modelos contemporáneos como el feminismo, que justifica y legitima la mirada diferenciada de las mujeres en la sociedad.

Centrando la atención en la PG como tema importante en este estudio, se encuentra que, en la conceptualización y análisis social, económico, político y cultural, consta de integrar consideraciones basadas en la desigualdad existente en la distribución de tareas y los roles que hombres y mujeres asumen, factores que influyen en las posibilidades que cada uno tiene en cuanto acceso a bienes, servicios, desarrollo y bienestar. Integrar una perspectiva de género requiere incorporar conceptos sobre el uso del tiempo, violencia de género, autonomía, toma de decisiones, empoderamiento, entre otros. En una aproximación general, se debe emprender un análisis de información desagregada por sexo para poder identificar desigualdades (Inmujeres, 2008, citado en Orozco Corona, 2010, p. 18).

El término *Perspectiva de Género* ha sido analizado por numerosos autores, a continuación se recuperan algunos que se consideran relevantes para esta investigación.

La PG es una mirada diferenciada, con elementos científicos, analíticos y políticos que permite para detectar experiencias y problemas particulares basados en la diferencia sexual, en donde intervienen ideas y representaciones culturales sobre lo que una persona debe ser; de esta manera, se propone eliminar las causas de la desigualdad como la injusticia y la jerarquización de las personas en función del género. Otorga la oportunidad de analizar críticamente cómo interactúan mujeres y hombres y expone, a su vez, la posición diferenciada que ocupan en distintos ámbitos de la vida pública y privada (Valencia, 2016; Santamaría Monjaraz, 2017).

Se relaciona con la comprensión de la vida social, teniendo en consideración que la idea de ser mujer u hombre es un “dato cultural y no biológico”, ya que “una cosa es la diferencia sexual y otra cosa son las atribuciones, ideas, representaciones y prescripciones sociales que se construyen tomando como referencia a esa diferencia sexual” (Álvarez, 2011, p. 21). Por lo tanto, la adopción de prácticas que denoten desigualdades sociales basadas en

la diferencia sexual tiene que ver con la manera en que se construye la oposición mujer/hombre en el imaginario social.

La PG permite, en primer lugar, analizar los rasgos sociales presentes en ambos géneros, al igual que los conflictos institucionales y cotidianos que cada uno enfrenta; en segundo lugar, contabilizar los recursos y la capacidad de acción que poseen hombres y mujeres para enfrentar diversas dificultades; y, en tercer lugar, analizar las posibilidades, expectativas, oportunidades y relaciones de las mujeres (Solís Sabanero, 2016). Consta de integrar consideraciones basadas en la desigualdad existente en la distribución de tareas y los roles que hombres y mujeres asumen, factores que influyen en las posibilidades que cada género tiene en cuanto acceso a bienes, servicios, desarrollo y bienestar (Instituto Jalisciense de las Mujeres, 2008).

Marcela Lagarde (1996) propone ciertas reflexiones que deben estar presentes en la implementación de la PG, como las siguientes: ¿cuál es la distancia entre las mujeres y los hombres en cuanto a su desarrollo personal y social? ¿Cuál es la relación entre el desarrollo y el avance de los hombres respecto al de las mujeres y de las mujeres respecto a los hombres? ¿Es posible que las relaciones entre los géneros, marcadas por el dominio y la opresión, y las formas de ser mujer y ser hombre en las condiciones patriarcales favorezcan el desarrollo social, la realización de los derechos humanos el mejoramiento de la calidad humana?

Lagarde resalta que hablar de PG conlleva al innegable reconocimiento de que esta mirada trae consigo las aportaciones del feminismo, mismo que permite establecer las correlaciones entre las posibilidades de hombres y mujeres en la sociedad en correspondencia con la diversidad cultural y los modelos de desarrollo en que viven.

En la academia, en los movimientos y organizaciones feministas, y ahora en los ámbitos de las políticas públicas, se ha desarrollado una visión crítica, explicativa, y alternativa a lo que acontece en el orden de géneros, se conoce como perspectiva de género a esta visión científica, analítica y política creada desde el feminismo. Ya es aceptado que cuando se usa el concepto perspectiva de género se hace referencia a la concepción académica, ilustrada y científica, que sintetiza la teoría y la filosofía liberadora, creadas por las mujeres y forma parte de la cultura feminista (p. 2).

La PG ha ocupado, con mayor amplitud, espacios en la agenda política y en la sociedad en general, gracias a la problemática social que ha evidenciado el feminismo. El feminismo otorga una visión que supera los universos occidentales y urbanos, es detractora del orden patriarcal y es crítica de los aspectos opresivos y destructivos que se reproducen en la sociedad como consecuencia de jerarquías basadas en la desigualdad y la injusticia (Lagarde, 1996). Es imprescindible conocer y reconocer la lucha de las mujeres (en lo general) y de las feministas (en lo particular) para que la incorporación de la PG permita reducir la desigualdad social entre los géneros, acción que conlleva al alcance paulatino de la igualdad sustantiva (Serret y Méndez Mercado, 2011).

La PG debe concebirse como una estrategia para implementar la igualdad de las mujeres con respecto a los hombres si se aspira a lograr que las experiencias de las mujeres sean un elemento en la elaboración, puesta en marcha, monitoreo y evaluación de políticas. Por lo anterior, es vital valorar las implicaciones de cualquier acción planificada, ya sea como legislación, política o programa en todas las áreas y niveles, asimismo, (ONU Mujeres, s.f.).

Hablar de PG también implica desglosar los conceptos de “estereotipos” y “roles” de género. Ambos se constituyen de atribuciones sociales que se consideran adecuadas para cada persona en función del binomio sexo-género, la distinción recae en que el primero refiere a cualidades, en un nivel abstracto, mientras que el segundo se asocia a prácticas, lo observable.

Martha Leñero (2011) expone que el *estereotipo* es un término compuesto que proviene de dos palabras griegas, *estereo* (sólido) y *tipos* (molde o modelo), refiere a un conjunto de atributos que parten de ideas construidas y aceptadas socialmente para orientar el comportamiento y las funciones de hombres y mujeres en los diferentes aspectos de su vida diaria que “se han fijado como si fueran una esencia, algo inherente, inmutable y eterno que determina nuestros cuerpos, aun cuando la experiencia nos diga que las mujeres y los hombres podemos compartir características de ambos modelos” (p. 22).

Las percepciones de las personas sobre las instituciones y las relaciones sociales se adquieren en edades tempranas y se refuerzan a lo largo de la vida, los estereotipos de género inciden en ellas y proyectan una idea errónea y sexista de que lo femenino es exclusivo del espacio privado y a ello corresponden tareas vinculadas a la reproducción, cuidado y

sumisión. Asimismo, exponen que los hombres pertenecen al espacio público y ejecutan tareas productivas que conllevan al logro individual, con rasgos de autonomía, racionalidad y asertividad (Cobo y Triviño, 2020).

Vinculado a los estereotipos, las personas adoptan ciertos comportamientos que se consideran adecuados para el género femenino o masculino, lo que conlleva a hablar de *roles de género*. Estos constituyen acciones, lo observable, se definen como funciones socioculturales que caracterizan a hombres y mujeres en diferentes ámbitos de su vida como el trabajo, la familia, la escuela y el espacio público. Pueden observarse a través de tareas o actividades que se espera sean desempeñadas exclusivamente por mujeres u hombres, según sea el caso.

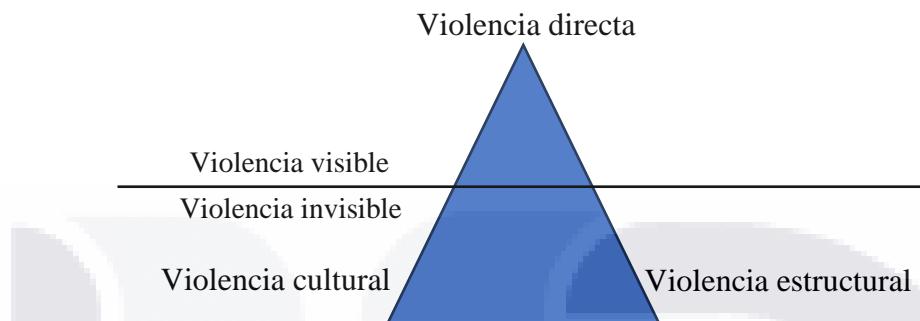
En este orden de ideas, el papel social de una persona se cumple cuando su comportamiento corresponde a las ideas de lo que debe ser femenino o masculino (estereotipos), reforzando así las jerarquías y la desigualdad entre mujeres y hombres. A modo de ejemplo: las mujeres deben ser pasivas, sensibles, fieles, responsables, recatadas y maternales; mientras que los hombres tienen que mostrarse fuertes, rebeldes y extrovertidos, además de proveer a la familia. En suma, los estereotipos son mecanismos teóricos e ideológicos que perpetúan la desigualdad entre mujeres y hombres, por otro lado, los roles de género son mecanismos prácticos que determinan el desempeño de papeles tradicionales consensuados y aceptados socialmente (Cobo y Triviño, 2020).

Ambos refuerzan ideas de que las personas reaccionan de formas distintas en relación con el género asignado. Se crea una jerarquía social que justifica la atribución de características que se consideran naturales o apropiadas para lo femenino y masculino, donde un género es inferior a otro. Esto origina expresiones de violencia que consisten en el ejercicio de poder repetido y sistemático, causando daño físico, psicológico o mental.

Leñero Llaca (2011) expone tres formas de violencia interrelacionadas: la violencia directa es frontal y se observa en la agresión física, verbal o ambas; la violencia estructural se manifiesta en la explotación, discriminación, marginación, dominación e injusticia social donde prevalece la dominación y distribución desigual de recursos; la violencia cultural es un ataque a los rasgos culturales e identidades colectivas, involucra la negación de los

derechos a una etnia o cierta identidad sexual. Para prevenir, enfrentar y eliminar cualquiera de ellas se debe actuar simultáneamente en las tres.

Figura 1. Violencia directa, cultural y estructural



Nota: Tomado de *Equidad de género y prevención de la violencia en secundaria*, (p. 53) por Leñero Laca, 2011, SEP.

La violencia se observa en cualquier acción que permea el desarrollo de las personas y el pleno ejercicio de sus derechos humanos (como la IG), además, no se limita al uso de la fuerza física, por lo que conviene señalar que puede ser “visible” o “invisible” dependiendo de sus efectos: moretones o heridas físicas, o bien, consecuencias emocionales.

La dominación y discriminación que se ejerce en la violencia también puede presentar bases sexistas. La violencia de género se ejerce por el hecho de ser hombre o mujer y se manifiesta en los tres tipos de violencia antes mencionados: “un solo acto violento puede mostrar a la vez su carácter directo y estructural cuando, por ejemplo, se trata de golpes e insultos que se producen dentro de una dinámica de relaciones de dominación” (Leñero Llaca, 2011, p. 54).

Al respecto, los movimientos feministas han fortalecido la reivindicación del derecho humano de la igualdad y de libertad para las mujeres. La violencia hacia ellas se funda en ideas que imponen silencio, sumisión, servicio y entrega, ejemplo de ello es que las mujeres han sido sometidas a la tutela de los varones y a relaciones de poder que ellos establecen. Leñero expone que la violencia contra las mujeres refiere a cualquier acción, asociada al hecho de ser mujer, que causa daño o sufrimiento psicológico, físico, patrimonial, económico, sexual o fallecimiento.

Figura 2. Tipos de violencia contra las mujeres



Nota: Tomado de *Equidad de género y prevención de la violencia en secundaria*, (p. 53) por Leñero Laca, 2011, SEP.

La autora enfatiza la urgencia de modificar mentalidades configuradas en el machismo y señala que es imprescindible visibilizar esta forma de violencia porque ocurre cuando se normalizan prácticas represivas que responden a contextos culturales donde se considera que las mujeres son inferiores o débiles, lo cual, a su vez, es empleado para justificar el maltrato. Cuando el *género* se asume como un factor que determina las formas de violencia se puede establecer una construcción genérica de la misma, esta perspectiva permite identificar tipos de violencia que fueron invisibilizados, por tanto, no se cuestionaban, especialmente en espacios donde impera el patriarcado.

Finalmente, también es fundamental reconocer que aún queda un largo camino por recorrer para lograr transformar actitudes que conllevan a conductas violentas por razón de género. Como señala Galindo (2021) “transformar las subjetividades no emerge, solamente, por la construcción ideológica o lectura académica, sino que surge desde la experiencia material de vida de cada una de nosotras, es el “feminismo intuitivo. Es decir, sufrir violencia es el detonante que transmuta nuestras mentalidades” (citado en Terán Castro, 2024, p. 31).

2.2. La perspectiva de género en el contexto educativo

Mediante la PG es posible observar que la desigualdad, y muchas de sus formas de expresión en las escuelas, tiene su origen en “un contexto sociocultural que la justifica, promueve o tolera y en esa medida contribuye a marcar la desigualdad de las relaciones entre hombres y mujeres” (Leñero, 2011, p. 8). En la educación, la PG se focaliza en evidenciar y reconocer que la escuela y el sistema educativo forman parte de una visión androcéntrica, por lo tanto, se propicia la permanencia de los roles y estereotipos de género. Su aplicación abarca desde la promoción de igualdad de trato y oportunidades hasta el diseño de los LT y PPE, por consiguiente, es crucial eliminar las representaciones, imágenes y discursos que reafirman los estereotipos (Valencia Ávila, 2016).

Implica también la formación de una nueva personalidad con base en la equidad entre sexos, por lo que resulta necesaria la búsqueda de alternativas que permitan el acceso igualitario -y libre de discriminación- a los servicios educativos (Solís Sabanero, 2016). La educación con PG permite analizar las estructuras que operan dentro de las escuelas y generan desigualdad, tales como el currículum oculto, los materiales didácticos, el lenguaje empleado en clase, entre otros, con el fin de transformarlas por medio de alternativas a los esquemas establecidos.

Durante la revisión documental se encontró una gran variedad de temas relacionados con la PG y el ámbito educativo. Se identificó que las iniciativas gubernamentales con PG están orientadas a reducir problemas como la discriminación y violencia en las escuelas, sin embargo, su alcance es limitado por tres razones: 1) las prácticas escolares están profundamente arraigadas en estructuras sociales y culturales; 2) las capacitaciones docentes tienen poco alcance; 3) la permanencia del currículum oculto en las escuelas (Christensen y Massey, 1989; Tatar y Emmanuel, 2010; Reyes Rodriguez y Pease, 2020).

Si bien las políticas educativas con PG pretenden fomentar la igualdad entre mujeres y hombres, la realidad demuestra que la cultura, la sociedad y la escuela están fuertemente relacionadas, en adición, se trata de tres entes que pueden compartir y replicar ciertas prácticas que favorezcan o afecten los principios de IG. Muestra de ello son las actitudes de los docentes porque surgen de la interacción con diferentes elementos del entorno, lo cual posibilita dos escenarios, ya sea que surjan resistencias y se mantengan las actitudes

discriminatorias, o bien, que se detone un análisis reflexivo lo suficientemente fuerte para promover un cambio que permita erradicar actitudes tradicionales (Christensen y Massey, 1989). Con el fin de brindar un acercamiento a investigaciones que sustentan la pertinencia de este estudio, se sintetizan algunos estudios que describen experiencias educativas en la incorporación de la PG.

Como parte de la implementación de propuestas de política, las autoridades ofrecen cursos orientados al conocimiento y aplicación de nuevos referentes educativos. En la investigación realizada por Tatar y Emmanuel (2010) se demostró que muy pocos profesores participan en algún curso de género (15% de los participantes) y que una gran mayoría (más del 50%) no cuentan con conocimiento en políticas educativas con PG. Los investigadores sugieren que la baja participación de los profesores se debe a dos razones, la primera es que las capacitaciones en materia de género no constituyen un requisito obligatorio dentro del trabajo profesional, y la segunda, que los profesores no las consideran importantes para su práctica, lo cual es indicio de una falta de conciencia sobre la influencia de los estereotipos de género.

Respecto a la poca reflexividad sobre la influencia de los estereotipos de género, se encontró otro estudio que demuestra que la transversalización de la PG en el currículo es significativamente limitada, ya que demostró no sólo la falta de sensibilización en PG, sino también la persistencia de la discriminación hacia la mujer. Por ejemplo, uno de los eventos registrados -que a su vez constituyó un obstáculo para los profesores- fue el incumplimiento de algunos alumnos en la entrega de tareas y proyectos derivado de la poca atención de los padres de familia, especialmente de las madres, por atender otros aspectos como el trabajo: “el problema es que las madres van a trabajar y no prestan atención a la educación de los estudiantes”; otro suceso fue la identificación de un caso de *sexting*: “con disciplina, las alumnas se comportarán mejor” (Velasco Miranda 2021, p. 4831). En este caso es notable que los estereotipos y roles de género permean la práctica educativa y obstaculizan la atención de las necesidades de los estudiantes.

Otro obstáculo importante que enfrentan las políticas educativas con PG, y que a su vez las contradice, es el currículum oculto porque naturaliza y fomenta la diferenciación de

roles de género, por ejemplo, a través del trato diferenciado que se da a los alumnos. El currículum oculto consta de un conjunto de conocimientos, procedimientos, sentimientos, valores y actitudes que orientan y establecen las relaciones entre la comunidad escolar, así como el proceso de enseñanza-aprendizaje (Hernández Gómez, 2017).

Con base en Santos Guerra (1996), el currículo está arraigado en las actitudes y la propia configuración de las escuelas abre la posibilidad de actuar bajo una “doble moral” oculta en las apariencias. En relación con los procesos de construcción de género, el currículum oculto es un conjunto de normas y valores que influyen en la conducta, a nivel inconsciente, que se aprenden en la primera infancia y son perpetuadas por los contenidos educativos, especialmente por medio de actitudes del profesorado respecto a las y los alumnos. El autor indica que algunos efectos del currículum oculto son sutiles cuando se trata de discriminación, por otro lado, existen otros que son tan explícitos que generan cuestionamientos sobre su presencia en una sociedad democrática y en instituciones educativas.

Entre las manifestaciones que pueden derivar del currículum oculto, se identifica que las diferencias en el trato y la delegación de actividades que se dan en el entorno escolar por razón de género pueden deberse a cinco razones: 1) las percepciones generales sobre estereotipos de género determinan las tareas que se delegan a las y los estudiantes, al igual que las expresiones que los docentes emplean para motivar a cada uno; 2) los estereotipos de género influyen significativamente en la dinámica escolar porque son socialmente aceptados; 3) la relación entre las actitudes hacia los roles de género y la conducta es compleja, incluso contradictoria, toda vez que se apegan a principios de equidad sólo en un nivel discursivo y no se traslada al comportamiento; 4) se ha demostrado que las mujeres (tanto profesoras como alumnas) tienen una mayor apertura a la igualdad de género en comparación con los hombres, posiblemente debido a las dificultades y limitaciones que dicho grupo ha enfrentado a través de los años en diferentes ámbitos; 5) por último, y en relación con la transición de la primaria a la secundaria, los temas sobre género no se consideran relevantes en el primer nivel, o bien, se reservan para los estudiantes de 11 años, cuando las diferencias entre mujeres y hombres son consistentes (Tatar y Emmanuel, 2010).

Es común que se empleen adjetivos para describir las conductas que, socialmente, son propias de los niños y de las niñas, propiciando desigualdad y legitimando prácticas discriminatorias que orienten al sexismo. Según Vizuete-Salazar y Lárez-Lárez (2021), el sexismo se relaciona con el punto de vista competitivo entre hombres y mujeres, así como acciones inconscientes asociadas al género y modelos sociales en los que predomina el hombre sobre la mujer. Se fundamenta que los estereotipos de género sociales influyen en la práctica educativa, designando actividades a los estudiantes en función de la diferencia sexual

Con base en Hernández Gómez (2017) y Vizuete-Salazar y Lárez-Lárez (2021), al hombre se atribuyen adjetivos como independiente, seguro, infantil, inmaduro, travieso, grosero, fuerte, machista, orgulloso y despistado; mientras que a la mujer se le describe como dependiente, insegura, tranquila, fina/sensible/educada, maternal, inteligente e incomprensible. En este orden de ideas, Tatar y Emmanuel (2010) sugieren que el trato diferenciado podría ser el resultado de dichas expresiones. Esta práctica también está relacionada con las creencias sobre lo que una persona debe hacer a lo largo de su vida, estableciendo una conexión con lo biológico, por ejemplo, que la realización de una mujer se da en el momento en que se convierte en madre.

También se ha identificado que las mujeres muestran mayor apertura a la IG en comparación con los hombres, tal es el caso del estudio de Jular-Alba, Martín-Ramos y Martín-Ramos (2021), cuyos hallazgos indican que los profesores varones tienen una mayor tendencia a mostrar una actitud sexista. Un punto importante es que los profesores más jóvenes poseen actitudes positivas, lo cual puede ser resultado de los beneficios de una formación docente con PG.

Considerando que el profesor es un referente importante en el desarrollo académico y personal de los estudiantes, el sexismo también puede transmitirse a los adolescentes. Retomando a Vizuete-Salazar y Lárez-Lárez (2021), la adolescencia representa una etapa importante porque los jóvenes aprenden a relacionarse según las concepciones culturales y los estereotipos aprendidos en el hogar y el entorno social. Al igual que en el caso de los docentes, las estudiantes demostraron tener una mayor adaptabilidad y sentido de igualdad. En contraparte, existen contradicciones toda vez que se encuentra la persistencia de ideas

estereotipadas como la delegación de ciertas actividades a las mujeres, como el cuidado del hogar; la aceptación de vulnerabilidad de la mujer frente al hombre; y la superioridad de un género sobre otro en determinados espacios, tal es el caso de las mujeres en el estudio y de los hombres en los deportes.

Ante la persistencia del sexismo basado en la heteronormatividad que dicta las características que las personas deben tener en función del sexo, la IG cobra mayor relevancia para disminuir prácticas discriminatorias, dado que se puede transversalizar en diferentes ámbitos de la vida cotidiana, particularmente en el educativo. Al mismo tiempo, abona a que las y los profesores se apropien de una mirada crítica y reflexiva ante los estereotipos y roles que les han sido socialmente asignados (Hernández Gómez, 2017).

2.3. Igualdad de género en plan de estudios

La PG es un principio rector que se constituye como un objetivo declarado en todos los planes considerados para que forme parte del diseño, implementación y evaluación de las estrategias nacionales de desarrollo, las políticas y las intervenciones que garanticen el derecho a la educación. Con el fin de generar cambios, las agendas políticas de diferentes países han incluido la PG para abordar el tema desde la igualdad o la equidad. En este estudio se entiende que la inclusión de la IG en el currículo es parte de las acciones que surgen en la toma de decisiones que los gobiernos emprenden para atender o resolver necesidades particulares de la sociedad en correspondencia al tiempo en que son formuladas.

La igualdad implica el mismo trato para todas las personas, es un derecho humano establecido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas en 1948 y se extiende a las responsabilidades y oportunidades de las personas, sin que el sexo sea un factor determinante. Lo que la distingue de la equidad es que este último refiere a la aplicación de medidas que corrijan desequilibrios entre géneros, introduce un componente ético que ayuda a asegurar una igualdad real y debe aplicarse de la misma forma en que se aplica en otros ámbitos, como el tributario. Por tanto, se puede decir que la equidad engloba las acciones que conllevan al derecho humano de la igualdad.

Se considera importante hacer una breve distinción de cuatro conceptos relacionados: política, política pública, política de género y política educativa.

A modo de síntesis, se entiende que la política es el conjunto de acciones emprendidas por el gobierno de los Estados que involucran la toma de decisiones para alcanzar un bien común, luego, la política pública refiere al resultado de la toma de decisiones frente a determinados problemas públicos para identificar acciones efectivas, o bien, deficiencias. Las políticas públicas estudian las acciones de los gobiernos, la manera en que intervienen en asuntos públicos y el efecto de su intervención, en este orden de ideas, lo público refiere a la dimensión de la actividad humana que requiere una regulación gubernamental o social, o bien, la adopción de medidas comunes (Parsons, 2007). El gobierno tiene la responsabilidad de atender y resolver problemas públicos a través de diversas estrategias que lleven implícita la responsabilidad compartida entre el gobierno y los ciudadanos, en el proceso también se toman decisiones que suponen la coparticipación de ambas entidades para definir medios, agentes y fines que guíen hacia mayores niveles de bienestar social (Cámara de Diputados, s.f.).

En el caso mexicano, los primeros pasos de la incorporación de la PG en las agendas gubernamentales derivaron de la Cuarta Conferencia Internacional sobre la Mujer, celebrada en Beijing en 1995 (Valencia Aragón, 2014). En concordancia con la Conferencia, en 2006 se publicó la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres tiene por objeto regular y garantizar la igualdad entre mujeres y hombres, establecer lineamientos y mecanismos institucionales que orienten al cumplimiento de la igualdad sustantiva y promover el empoderamiento de la mujer, la paridad de género y la disminución de la discriminación. En el artículo 5 se puede encontrar que la IG es definida como una situación en la que mujeres y hombres tienen las mismas posibilidades y oportunidades en el uso, control y beneficio de bienes, servicios y recursos, lo mismo aplica en la toma de decisiones en el ámbito social, económico, político, cultural, familiar y de salud. En el mismo artículo, la PG refiere a la metodología y mecanismos que permiten a las personas identificar, cuestionar y valorar la discriminación, desigualdad y exclusión que viven las mujeres y así emprender acciones que generen cambios positivos para lograr la IG (DOF, 2023).

Las políticas de género son estrategias de intervención pública que se aplican para combatir los desequilibrios entre las personas debido a su sexo, también buscan compensar la posición de desventaja que enfrentan las mujeres (Valencia Aragón, 2014). Entre los cambios que se han dado lugar con el paso de los años, las propuestas relacionadas con

temáticas de género fueron adquiriendo mayor relevancia y formaron parte del ámbito político, empezando por el empleo de un lenguaje políticamente correcto para evitar la exclusión de las mujeres e incorporar temas sobre la subordinación femenina en las agendas políticas. La democracia y el feminismo se basan en la concepción de igualdad, sus diferencias radican en que el primero analiza la subordinación, exclusión e invisibilización de las mujeres para poder deconstruir el androcentrismo, mientras que el segundo se interpretó de forma excluyente desde el género (Sales Gelabert, 2013).

Los avances son significativos en el sentido de que las mujeres han ganado mayor territorio en diferentes ámbitos, sin embargo, el estilo de ejecutar ciertas acciones responde al género masculino, es decir, las mujeres tienden a masculinizarse para lograr insertarse en espacios y/o puestos reservados para los hombres (Proaño Reyes, 2019). La masculinización es percibida como una solución ante situaciones de discriminación y desigualdad que provienen de roles sociales y culturales asignados a las mujeres, por consiguiente, el cambio en los rasgos femeninos es sustancial para acceder a puestos y espacios determinados.

La política educativa es definida como el estudio de las relaciones entre educación y política, es ejercida por el poder público y se dirige a solucionar problemas educativos a través de un conjunto de ciertas medidas de la política general. Consta de criterios que orientan ciertos elementos del ámbito educativo como los fines, la estructura, la organización, los contenidos, la generalización, la duración, la formación de docentes o la financiación (Capella Riera, 2004). Además, es considerada como el medio ideal para emprender acciones que generen cambios culturales, toda vez que la socialización escolar reproduce categorizaciones de género que afectan la vida social y reproductiva. Su importancia radica en la reducción de la discriminación contra las mujeres -hasta lograr su erradicación-, garantizarles el acceso a todos los niveles educativos y concebir al sistema educativo como “motor de cambio cultural” que promueva una sociedad más igualitaria (SITEAL, 2019).

En una investigación de la UNESCO (2021) sobre políticas educativas y de género en América Latina, se encontró que en los 19 países¹ analizados (Méjico incluido), las políticas de género son intersectoriales, en otras palabras, obligan a diferentes ministerios o

¹ Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Cuba, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay.

entidades a participar en la implementación de estas, creando lineamientos y orientaciones sectoriales para lograr los objetivos de igualdad de género y equidad. Respecto a las temáticas que los países incorporan a sus políticas, están presentes las de convivencia escolar, educación sexual, embarazo, paternidad/maternidad, identidad de género, discriminación, violencia, maltrato y abuso sexual.

Como parte de la incorporación de la IG en los planes educativos, la conciencia de género compromete a todos los actores educativos, desde profesores hasta tomadores de decisiones (Valenzuela-Valenzuela y Cartes Velásquez, 2020) y se busca orientar la labor educativa de acuerdo con cuatro líneas de trabajo: 1) la escolarización en función del género; 2) el currículum y su enfoque androcéntrico; 3) el aprendizaje de estudiantes relacionado con el sexo y las expectativas académicas de los profesores; 4) el profesorado, la transmisión de estereotipos y los modelos educativos que sustentaron su formación inicial (Colás Bravo y Jiménez Cortés, 2006).

Un ejemplo de intervenciones que derivan de políticas educativas y de género es la Ley General de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, establece que la SEP debe desarrollar políticas educativas con principios de igualdad, equidad y no discriminación. En 2008 la Secretaría se propuso erradicar la violencia de género en las escuelas y emprendió un análisis de los LTG, al igual que de mecanismos de actualización docente y campañas de sensibilización y trabajo con adolescentes. Los nuevos materiales se publicaron entre 2009 y 2011 y se complementaron con el libro para profesores “Equidad de género y prevención de la violencia en secundaria” con el propósito que el profesorado contara con las herramientas necesarias para trabajar la igualdad con las y los adolescentes (Leñero Llaca, 2011)

Años más tarde, en 2017 se publicó el cuadernillo “La incorporación de la perspectiva de género”, material educativo y de divulgación que ofreció conocimiento a la comunidad escolar para contribuir a la formación y actualización de personal docente a través del análisis reflexivo, individual y colectivo, y así construir propuestas que redujeran las brechas de desigualdad y se obtuviera la igualdad sustantiva entre hombres y mujeres. Con este material se pretendió promover el análisis y reflexiones críticas sobre la manera en que mujeres y hombres se relacionan entre sí, además de exponer la posición diferenciada que las personas ocupan en los diferentes ámbitos de la vida pública y privada, lo cual representa desigualdad

e injusticia. Se puede percibir que la familia y la escuela se consideraron como los elementos clave en la consecución de objetivos en materia de género.

Los cambios más recientes en materia de IG tuvieron cabida en las acciones desde el ejecutivo federal en el sexenio de Andrés Manuel López Obrador (2018-2024), por lograr una educación de excelencia a través de la instauración de su proyecto educativo denominado la Nueva Escuela Mexicana. En 2019 se concentraron aportaciones significativas con PG en el ámbito legislativo, la Ley General de Educación (2019) estipula en su artículo 8° que el Estado está obligado a brindar educación con equidad y excelencia por medio de medidas orientadas, preferentemente, a grupos y regiones de mayor rezago educativo o que enfrentan vulnerabilidad por razones de género o preferencia sexual, entre otras (DOF, 2019).

En el desarrollo de planes educativos orientados a la igualdad, se identifican tres principios que deben estar presentes. El primero es la visibilidad, se trata de hacer explícitas las diferencias entre mujeres y hombres para ayudar al reconocimiento de las desigualdades y discriminaciones basadas en la diferencia sexual; el segundo es la transversalidad para que los principios de igualdad se incluyan tanto en las acciones políticas de las autoridades educativas como en las escuelas; el tercero es la inclusión que permita la intervención y participación activa de mujeres y hombres para corregir las desigualdades producidas por roles y estereotipos de género, de forma que se creen relaciones igualitarias (Suberviola Ovejas, 2012).

Se considera deseable que la política educativa con PG atienda las desigualdades y sesgos sistémicos presentes en los diferentes elementos que componen el sistema educativo. En lo que refiere a las escuelas, se debe tener en consideración la realidad que enfrentan, por ejemplo, las necesidades y experiencias de las y los profesores al enseñar contenidos relacionados con la PG, relacionándolas con el ejercicio de su identidad de género y su vinculación con la vida académica.

En los siguientes apartados se brinda un análisis de la forma en que las autoridades educativas incluyeron la IG en sus fundamentos, para ello, se revisaron documentos oficiales de los gobiernos presidenciales, PE y LTG del 2001 al 2016.

2.3.1. Igualdad de género en el currículum de la Educación Secundaria, 2000-2022

En este estudio es entendido que la IG ha sido parte de la política educativa, cuyo discurso y fundamentos se han modificado con el tiempo en atención a lineamientos nacionales e internacionales que reconocen a la IG como un derecho humano; no obstante, su carácter explícito es relativamente reciente, especialmente desde los años 2000. Previo a ello, en la segunda mitad del siglo XX, los planes de estudio de la SEP incluyeron en el discurso político ciertas alusiones a la igualdad de oportunidades educativas, más no estaban orientadas a la equidad de género como tal porque se empleaba el término “mujeres”, como se puede observar a continuación.

En 1974 se reformó el artículo 4º constitucional para reconocer la igualdad jurídica entre mujeres y hombres, marcando así un antecedente legal que influyó en los discursos educativos; a ello se suma un suceso importante, ya que en 1975 México fue sede de la Primera Conferencia Mundial sobre la Mujer, hecho que originó una agenda nacional en torno a los derechos de las mujeres, incluyendo la educación (CNDH, 2023). Luego, en 1980 se creó el Programa Nacional de Integración de la Mujer al Desarrollo (PNIMD), impulsado por la Secretaría de Programación y Presupuesto con participación de la SEP, con el objetivo de incorporar a las mujeres en todos los ámbitos del desarrollo, incluyendo el acceso a la educación. Para 1985, gracias a los compromisos de eliminar la discriminación tras la III Conferencia Mundial de la Mujer en Nairobi, se crearon programas de alfabetización dirigidos a mujeres y campañas para incrementar la matrícula femenina en secundaria (Sauri Riancho, 1996).

Fue en 1992 con la firma del Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) que los principios de equidad de género se hicieron explícitos en el discurso educativo. Derivado del ANMEB, en 1993 se publicó la Ley General de Educación, en el artículo 4º se especifica que la educación debe promover una mayor equidad y estableció que sus medidas debían estar orientadas a la atención de grupos que enfrentaban mayor vulnerabilidad. Con el tiempo, se adicionaron a esta ley circunstancias relacionadas con aspectos de género y preferencia sexual, entre otras. (Gaceta de Gobierno, 3 de noviembre de 1993; Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2019).

Destaca que, con el tiempo, los contenidos vinculados al género en los PPE y LTG ganaron mayor presencia y transitaron del concepto de “equidad” al de “igualdad”, esto responde a cambios conceptuales jurídicos internacionales en relación con los derechos humanos y políticas educativas, tales como la Agenda 2030 de la UNESCO. En el Plan 2006, se empleó el término “equidad de género” en apego a los discursos de los años 90 y del Programa Nacional de Educación 2001-2006; el Plan 2011 se empezó a vislumbrar el tránsito de “equidad” y la “igualdad”; en el Modelo Educativo del 2017 se consolidó el uso de la “igualdad de género” vinculada con la formación ciudadana, la convivencia escolar y la educación socioemocional; finalmente, en el Plan 2022 de la NEM se establece la igualdad de género como eje articulador del currículo.

Para construir un panorama de cómo se ha incorporado temas de igualdad en el currículo, es importante identificar y analizar los temas que se incluyeron en los planes de estudio y LTG posteriores a la publicación de la LGE. En este apartado se da cuenta de un breve rastreo histórico de la educación con IG en los gobiernos presidenciales que corresponden al periodo del 2000 al 2022, rango que se definió gracias a la identificación de temáticas de género a partir del Plan de Estudios 2006, correspondiente al sexenio de Vicente Fox Quezada. Cabe precisar que los contenidos relacionados con la IG se encontraron en la asignatura Formación Cívica y Ética (FCyE) (ahora denominada Formación Ética y Ciudadana, FEC), impartida en segundo y tercer grado de secundaria hasta el Modelo Educativo 2016. Este análisis permitió identificar cómo y en qué medida la PG se incorporó en los planes y programas en distintos momentos.

La tabla 1 representa una síntesis del rastreo histórico, describiendo el enfoque, la propuesta metodológica y los contenidos propuestos en cada plan de estudios. Se puede observar que los contenidos iniciaron fomentando la equidad de género, ganaron mayor relevancia con el paso de los años y transitaron hacia la promoción de la igualdad a partir del Modelo Educativo 2016. En la tabla se incluye el plan de estudios 2022, sin embargo, será abordado en un apartado específico, toda vez que rige actualmente los contenidos que trabajan las y los profesores.

Tabla 1.

Rastreo histórico de contenidos educativos con perspectiva de género en el periodo 2000-2022

Plan de estudios	Enfoque	Propuesta metodológica	Contenidos propuestos
2006	Se concibió a la escuela como un espacio que podía abonar en la formación de estudiantes que fueran capaces de reconocer acciones que debían apropiarse para disminuir las desigualdades entre hombres y mujeres en diferentes ámbitos, particularmente el laboral.	<ul style="list-style-type: none">• Establecimiento de tres campos formativos, se destaca el de “educación sexual y equidad de género.• Los profesores titulares de la materia Formación Cívica y ética fueron los responsables de implementar reflexiones grupales sobre formas de maltrato y discriminación de género.	<ul style="list-style-type: none">• Sexualidad humana• Convivencia y relaciones personales• Estereotipos de género.
2011	Promover actitudes de respeto ante rasgos particulares de las personas, como el género, para fortalecer el respeto a la equidad.	Se establecieron contenidos transversales en la asignatura FCyE para generar una reflexión ética.	<ul style="list-style-type: none">• Diferencias entre sexo y género• Equidad de género• Estereotipos• Medios de comunicación
2016	Apertura intelectual para promover la igualdad de género y avanzar en una manera explícita de la perspectiva de género.	Inclusión del tema “igualdad y perspectiva de género” en segundo y tercer grado.	<ul style="list-style-type: none">• Relaciones personales (amistad, noviazgo y compañerismo)

			<ul style="list-style-type: none"> • Igualdad de género como criterio para valorar otros aspectos de la vida cotidiana.
2022	Trastocar cimientos patriarcales mediante la inclusión y una mirada crítica del aprendizaje de las personas sobre sí mismas y su integración en la sociedad	<ul style="list-style-type: none"> • Modificaciones al art. 3º Constitucional: expresar la generación de un currículo con perspectiva de género. • Promover prácticas y relaciones educativas con respeto, igualdad y no discriminación • Establecimiento de la “igualdad de género” como uno de los siete ejes articuladores del currículo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sexualidad. • Género y reproducción. • Igualdad de género. • Diversidad sexual y de género.

Nota: esta tabla tiene como propósito resumir los hallazgos del rastro histórico presentado en este apartado

Plan de estudios 2006

Las propuestas del Programa Nacional de Educación 2001-2006 relacionadas con el género tuvieron como fin contribuir en la disminución de las desigualdades entre mujeres y hombres en dos sentidos: reducir las inequidades en el ámbito laboral y contribuir a que mujeres indígenas tuvieran acceso a la educación. Sobre el mundo laboral, había una creciente participación femenina en el ámbito laboral ya que, en los 30 años anteriores a este plan, el empleo de mujeres creció más del doble, aun así se enfatizó la persistencia de inequidades respecto al hombre. Además, se observaron desigualdades importantes en zonas rurales, especialmente en comunidades indígenas donde las mujeres suelen enfrentar mayores desventajas (SEP, 2001). La diversificación y flexibilización de la oferta de servicios de

educación básica fue uno de los objetivos establecidos para lograr la extensión de la cobertura a grupos vulnerables, en estas acciones se atendería también la equidad de género.

La propuesta fue contribuir a la igualdad entre hombres y mujeres a través de la adopción de un enfoque de género en las políticas educativas. Una de las prioridades del currículo fue favorecer la integración de saberes y experiencias desarrolladas en todas las asignaturas, por lo tanto, se establecieron contenidos transversales que incluyeron temas con formación crítica para que los jóvenes pudieran reconocer los compromisos y responsabilidades que debían apropiarse. Estos contenidos se encontraban organizados en tres campos: 1) educación ambiental, 2) formación en valores y 3) educación sexual y equidad de género.

La consideración de la equidad de género en la educación secundaria fue fundamental por los procesos de cambio que se experimentan en la adolescencia. Este campo planteó un conjunto de tareas para propiciar una perspectiva que permitiera enfrentar los retos que una relación interpersonal trae consigo, de ellas desprenden las características del perfil para el profesional de la educación básica: el plan estableció que las y los profesores, particularmente de la asignatura Formación Cívica y Ética (F. C. y E), fueran los responsables de favorecer la reflexión y el análisis grupal sobre las consecuencias de ejercer cualquier forma de maltrato y discriminación a causa del género.

En dicha asignatura se establecieron tres dimensiones: la primera organizó el tiempo curricular; la segunda comprendió las contribuciones de otras asignaturas relevantes para la sociedad, como la equidad de género; y la tercera refirió al ambiente escolar como un espacio para propiciar el ejercicio de la democracia como forma de vida. Sobre los principios orientadores, se planteó el reconocimiento de las personas como integrantes de un país diverso, tenían un sentido universal con el propósito de favorecer el reconocimiento de los rasgos que comparten personas y grupos, entre ellos el género.

La sexualidad humana se abordó en conjunto con la perspectiva de género para abonar al bienestar de las y los adolescentes, esta última definió como “la forma de concebir y apreciar el hecho de ser hombre y ser mujer en el contexto de una cultura donde se generan valores, ideas y estereotipos entre sus integrantes”, así mismo, menciona que el género es “un componente importante de la educación sexual que refiere a las ideas, las valoraciones y

los sentimientos desarrollados hacia la sexualidad, y a partir del cual los estudiantes pueden distinguir y analizar cómo los estereotipos de género afectan sus posibilidades de desarrollo, afectividad y disfrute". (SEP, 2007, p. 23)

En los contenidos se observan temáticas que abordan la equidad de género. Por ejemplo, en el bloque 2 "Los adolescentes y sus contextos de convivencia" se establecen seis objetivos, de los cuales, el tercero pretende que los alumnos reconozcan la importancia de la equidad de género en las relaciones entre mujeres y hombres; luego, en el tema 3 "Valorar la diversidad: respeto, solidaridad y equidad", se incluyen los siguientes subtemas: la equidad de género en las relaciones entre mujeres y hombres, ser mujer, ser hombre, sexo y género, y los estereotipos que obstaculizan la equidad. Al final del bloque, los y las estudiantes debían asumir compromisos con personas y grupos para difundir y respetar la equidad de género (p. 36-37)

Plan de estudios 2011

En el proceso de construcción de materiales educativos, y con el establecimiento del currículum 2006, se impulsó un proceso paulatino para apoyar el proceso de enseñanza y aprendizaje, tanto de docentes como de estudiantes. De ahí que se emprendieran las siguientes acciones:

- Se construyó un proceso de revisión y mejora continua de los materiales para vigilar la concordancia con el programa de estudios, al igual que la calidad, pertinencia de actividades, el lenguaje, las imágenes, secuencia didáctica y transversalidad de tópicos, entre ellos la equidad de género.
- Empleo de estilos lingüísticos y vocabulario claros que tomaron en cuenta normas sociolingüísticas relacionadas con la infancia y la juventud y/o en función de parámetros relativos a jerarquías de género.
- Buscó el apoyo de miembros reconocidos e idóneos para reforzar conocimientos, promover el respeto entre géneros e impulsar una pedagogía diversificada. (SEP, 2011, p. 22; 34; 57)

En el programa de estudios se identifica la promoción de actitudes de respeto ante rasgos particulares de las personas y grupos (ej. género, lengua o religión para contribuir al aprecio

de la dignidad). En sus fundamentos también se explica que la democracia se enfocó en fortalecer una ciudadanía basada en el respeto a la equidad, la diversidad, la responsabilidad, la justicia y la libertad.

La asignatura F. C. y E contempló el trabajo transversal de los contenidos para recuperar situaciones o temáticas de perspectiva de género abordadas en otras asignaturas y así generar una reflexión ética. Se guio por ocho competencias entre las que se enfatiza “Respeto y valoración de la diversidad” porque incluye nociones, habilidades y actitudes basadas en la equidad de género y la diversidad cultural, así como el uso del diálogo como una vía para resolver diferencias derivadas de la diversidad (SEP, 2011, p. 92). Se describen a continuación algunos temas propuestos.

Para segundo grado, en el bloque II “Los adolescentes y sus contextos de convivencia” se encuentran los siguientes contenidos:

- Identificación y pertenencia de personas y grupos
 - Significado de las relaciones de amistad y compañerismo en la adolescencia. Clarificación de las condiciones que benefician o afectan las relaciones de amistad: autoestima, respeto en las relaciones afectivas, equidad de género, violencia, reciprocidad y abusos en la amistad.
 - [...] Importancia de los componentes de la sexualidad en las relaciones humanas y en la realización personal: reproducción, género, erotismo y vinculación afectiva. Información sobre los derechos sexuales y reproductivos. Prevención y rechazo a la violencia sexual. (SEP, 2011, p. 42)

De igual manera, el bloque III “La dimensión cívica y ética de la convivencia” propuso temas destinados a tratar la diferencia entre sexo y género, la equidad de género en las relaciones entre mujeres y hombres, y los estereotipos que dificultan el logro de la equidad.

En el caso de tercer grado, se identifica que el bloque I “Los retos del desarrollo personal y social” propone como tema general “Aprender a tomar decisiones de manera informada”, para trabajar la toma de decisiones colectivas ante problemáticas de orden social y ambiental que tienen el potencial de afectar a colectivos, como la falta de equidad de género, la salud, la pobreza y el desempleo. Luego, en el bloque V “Hacia una ciudadanía

informada, comprometida y participativa”, se incluye un análisis de estrategias publicitarias y mercadotecnia cuyo público sean adolescentes, aquí se reflexiona sobre la postura ética ante los estereotipos de género y la discriminación en redes sociales y medios de comunicación.

Modelo Educativo 2016

El modelo educativo (ME), presentado en 2016, sustentó los cambios curriculares a partir de 2017. Se conformó de cinco ejes: 1) planteamiento curricular; 2) la escuela al centro del Sistema Educativo; 3) formación y desarrollo profesional docente; 4) inclusión y equidad; y 5) la gobernanza del sistema educativo. La intención fue educar personas con motivación y capacidad de lograr su desarrollo personal, laboral y familiar para mejorar su entorno social y natural, así como continuar con su formación académica y profesional (SEP, 2017).

Como parte de los Fines de la Educación, se pretendió que el cambio estuviera orientado a fortalecer el sentido y significado de lo que se aprende. Para ello, el desarrollo de las capacidades de pensamiento crítico, análisis y argumentación fue fundamental en este plan de estudios. La premisa del gobierno fue que los aprendizajes cobran sentido cuando se contextualiza a partir del entorno de los estudiantes y logran aportar al desarrollo personal y social, por tal motivo, se impulsó la apertura intelectual para promover la igualdad de género (entre otros aspectos). La SEP enfatizó que una diferencia importante respecto al currículo anterior (2011) era que en el ME avanzaba hacia una manera explícita de la perspectiva de género al incluir el tema de “igualdad y perspectiva de género” en segundo y tercer grado de secundaria

La SEP, a través del modelo Aprendizajes Clave, exigió a los maestros estar “mejor preparados para implementar ese planteamiento en las aulas” para que fueran capaces de construir “interacciones educativas significativas con creatividad e innovación” (SEP, 2016, p. 16). Se buscaba combatir las barreras que dificultaban el aprendizaje para crear las condiciones necesarias para implementar el planteamiento pedagógico, para ello, los docentes, padres de familia, directores y otros actores educativos debieron “responder al imperativo de la educación inclusiva y con equidad, como principios intrínsecos de la tarea educativa” (p. 17). Se mencionó que en la escuela convergen estudiantes de diferentes contextos y condiciones que conforman una comunidad plural, por tanto, debía ser un espacio

incluyente donde fuera posible practicar la tolerancia y se evitara la discriminación por género o cualquier otro motivo.

Como ya se pudo apreciar en los planteamientos curriculares de planes de estudio anteriores, los contenidos sobre género se encuentran en los Aprendizajes Clave de la asignatura F.C. y E. En este caso, los aprendizajes se encontraban organizados en ejes curriculares para que fuera posible promover la formación ética y ciudadana de las y los estudiantes, el tercer eje “Sentido de pertenencia y valoración de la diversidad” incluyó temas sobre igualdad y perspectiva de género.

El eje contribuye a que los alumnos reconozcan su pertenencia a distintos grupos sociales que les dan identidad, que comprendan que todos los seres humanos somos independientes y que la riqueza de la humanidad está en su diversidad. [...] Se incluye la igualdad de género, que promueve el mismo acceso, trato y oportunidad de gozar de sus derechos para mujeres y hombres. (SEP, 2016, p. 168)

En cuanto a los contenidos y temas sugeridos, se identifica la propuesta de que el trabajo en el aula se orientara al análisis de las relaciones personales que las y los estudiantes puedan establecer con sus pares. Por ejemplo, en las orientaciones didácticas para primer grado de secundaria se encuentra el tema “igualdad y perspectiva de género” donde se espera que las y los jóvenes analicen las implicaciones de la equidad de género en situaciones cercanas como el noviazgo, la amistad y el compañerismo en la escuela para que sean capaces de detectar formas de inequidad o discriminación (SEP, 2016, p. 193).

2.3.2. Igualdad de género en la Nueva Escuela Mexicana

En 2018, con el cambio de titular del ejecutivo federal, se creó un proyecto educativo denominado “Nueva Escuela Mexicana” (NEM). Es la institución del Estado responsable de garantizar el derecho a la educación desde los 0 a los 23 años de vida, es decir, comprende la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior. Sus propósitos son el desarrollo integral de los estudiantes, reorientar el Sistema Educativo Nacional (SEN), incidir en la cultura educativa por medio de la corresponsabilidad e impulsar la transformación social en la escuela y la comunidad. La NEM surgió de la idea de transformar la sociedad, con el supuesto de que la educación debe ser atendida toda la vida bajo los

conceptos de aprender a aprender, actualización continua, adaptación a los cambios y aprendizaje permanente.

La ruta de implementación de la NEM se puede dividir en cuatro fases. En la primera se comenzaron a plantear las bases del nuevo modelo educativo y se discutió sobre la propuesta a nivel federal, estatal y local, comenzando con ideas de una educación humanista y enfocada en la transformación social. La segunda fase ocurrió durante el ciclo escolar 2020-2021 con la publicación del nuevo currículo para primaria y secundaria; sin embargo, dado que la pandemia por COVID-19 obstaculizó el proceso, los contenidos de la NEM comenzaron a implementarse de manera virtual, a través de plataformas digitales. En el ciclo escolar 2021-2022, la tercera fase dio continuidad a la implementación de la NEM en todos los niveles educativos, ahora de forma presencial, a la par de capacitaciones docentes para trabajar el nuevo currículo. La cuarta fase, del 2022 en adelante, dio paso a la implementación del plan de estudios, desde entonces las escuelas han trabajado en adaptar los contenidos a las necesidades específicas de las escuelas. En esta fase también se dieron lugar los programas de formación continua para docentes.

Ahora bien, la implementación del Plan de Estudios 2022, en particular, se ha desplegado paulatinamente desde el ciclo escolar 2022-2023. En este periodo se publicó en el Diario Oficial de la Federación el programa de preescolar, primero y segundo de primaria, y primero a tercer grado de secundaria, seguido del pilotaje para obtener sugerencias del colectivo docente y realizar ajustes para mejorar los contenidos y, a su vez, avanzar en el diseño de los programas de tercero, cuarto, quinto y sexto grado de primaria. Posteriormente, en el ciclo 2023-2024 se publicó el material de consulta y de trabajo que formaría parte de las capacitaciones para docentes, como el Taller Intensivo de Formación Continua de Docentes que involucró a todos los docentes de educación básica. Respecto a esto último, el taller se llevó a cabo en dos momentos: primero se capacitó a supervisores, asesores técnico pedagógicos y directores, quienes a su vez brindaron capacitación a los profesores.

Para lograr el cambio educativo deseado se emprendieron una serie de acciones orientadas a garantizar no sólo el derecho a una educación de excelencia, sino también a una educación más humanista, por tanto, el fomento de la igualdad de género se consideró fundamental para ofrecer un entorno libre de violencia y discriminación. Una modificación

sustancial fue la aplicada al artículo 3º de nuestra Constitución, misma que estableció la generación de un currículo con perspectiva de género. También se instaura que la igualdad de género es un principio jurídico constitucional reconocido en el artículo 4º y su incorporación a la educación representa “una mirada amplia que trastoque los cimientos patriarcales del conocimiento instrumental de la modernidad, una metodología incluyente, así como una mirada crítica en la relación de los sujetos con lo que aprenden para y sobre sí mismos y su integración a la comunidad” (SEP, 2022, p. 104). En cuanto a la formación, capacitación y actualización de las y los docentes, señala que el Estado garantizará que el personal docente tenga opciones de acceso a estas actividades, en cuya elaboración se incluye la perspectiva de género y un enfoque de derechos humanos (DOF, 2019).

En este sentido, la SEP otorga gran importancia a la transversalidad de la perspectiva de género, toda vez que representa el quinto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 de la UNESCO: “lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas”. El Plan de Estudios 2022 menciona que se deberá considerar esta perspectiva en los procesos de enseñanza y aprendizaje para analizar diversas problemáticas en la comunidad, establece que el desarrollo integral de los estudiantes se basará en la formación en conocimientos, habilidades y capacidades académicas, físico-corporales, emocionales y afectivas, y de responsabilidad social. Para ello, se diseñó un currículum sustentado en cuatro áreas transversales: 1) pensamiento matemático; 2) lenguaje y comunicación (oral, escrita y verbal); 3) conciencia histórica como método y cultura digital; 4) ciencias (naturales y sociales) y humanidades.

La igualdad de género es el cuarto de los siete ejes articuladores² de carácter transversal para abordar temáticas de relevancia social. Estos ejes representan la base de la articulación del planteamiento curricular y refieren a temáticas con relevancia social que pueden ser abordadas en más de un campo formativo. La SEP (2022) especifica que el establecimiento de la igualdad de género como eje articulador reside en la importancia de visibilizar los intereses y necesidades de las mujeres de la misma forma en que se consideran

² 1. Inclusión, 2. Pensamiento crítico, 3. Interculturalidad crítica, 4. Igualdad de género, 5. Fomento a la lectura y la escritura, 6. Educación estética, 7. Vida saludable

los de los hombres. Espera reflejar un currículo que contribuya a prácticas y relaciones educativas basadas en el respeto, la igualdad sustantiva y la no discriminación.

La IG en el currículo pretende abonar al perfil de egreso por medio de seis acciones: 1) impulsar actividades escolares y académicas que promuevan la igualdad entre hombres y mujeres; 2) considerar la perspectiva de género como criterio para analizar situaciones y problemáticas en la comunidad; 3) analizar críticamente saberes y prácticas sociales discriminatorias y que promueven la violencia contra la mujer; 4) promover la generación de saberes docentes que permitan construir espacios de convivencia respetuosa y libres de violencia; 5) fomentar la participación activa y el liderazgo de las niñas y adolescentes en diferentes áreas de conocimiento; 6) cuestionar las bases patriarcales del conocimiento instrumental actual e introducir los conocimientos y experiencia de las mujeres como una fuente de saber; 7) replantear los contenidos de las ciencias, artes y humanidades en donde prevalezcan paradigmas de universalización que desconozcan la diversidad; 8) usar lenguaje incluyente en las diversas disciplinas de los campos de formación, lo cual conlleva a evitar el lenguaje masculino como neutro.

La transformación del currículo a partir de la PG propicia un replanteamiento de los contenidos de las ciencias y las humanidades para reconocer la igualdad entre hombres y mujeres, razón por la cual es importante tener en cuenta las siguientes implicaciones: 1) resignificar valores, creencias y prácticas que tienen una doble consecuencia, por una parte reducen la participación de las mujeres en la sociedad para cumplir parámetros de rendimiento y productividad, por la otra, favorecen la violencia contra las mujeres obstaculizando trayectorias educativas, el desarrollo integral y las expectativas a futuro de las estudiantes; 2) transformar los libros de texto, específicamente con contenidos, imágenes, ejemplos y actividades no sexistas para que se recuperen saberes situados de personas, evitando el masculino como genérico (SEP, 2022).

2.4. Conceptualización de la actitud

Como parte del trabajo de investigación, se revisaron las atribuciones que diferentes autores otorgan a la actitud, de igual manera, se exploró información sobre interpretaciones del concepto como objeto de estudio en relación con temas de género. Esta actividad constituye

una vía para entender las reacciones que los docentes pueden adoptar hacia la incorporación de la IG en los PPE y, por consiguiente, en su labor educativa.

La actitud se ha definido de diversas maneras y constituye un tema ampliamente estudiado en las ciencias humanas, dando lugar a la heterogeneidad de interpretaciones entre autores. En una primera aproximación, se entiende está relacionada con el juicio personal sobre un aspecto de la realidad, este último puede ser una persona, una institución, un proceso, una entidad o situación particular, en otras palabras, se habla de un objeto actitudinal (OA). En el ámbito educativo, la actitud se puede orientar hacia diferentes OA, por ejemplo la incorporación de la IG en los contenidos y las actividades en el aula, como es el caso de esta investigación.

Algunos autores relacionan la actitud con tres elementos: el tiempo, el aprendizaje continuo y la evaluación. Por ejemplo, Gargallo (2007) y Fishbein y Ajzen (1995) coinciden en que se trata de una predisposición aprendida, relativamente duradera, que evalúa un objeto, persona, grupo o situación particular basándose en creencias sobre los mismos, y conduce a actuar de modo favorable o desfavorable. Luego, Morales, et al. (2007) señalan que la actitud es el conjunto de evaluaciones globales que las personas hacen sobre un OA, mismas que pueden ser positivas, negativas o neutras, variando en su extremosidad y grado de polarización.

En esta diversidad de interpretaciones también se encuentran definiciones que abordan elementos sociales. Secord y Backman (1964) mencionan que la actitud corresponde a regularidades de los pensamientos, sentimientos y disposiciones de un sujeto hacia un aspecto del entorno (citado en Aigner, 2008, p. 6. Valencia Ávila (2016) apunta que la actitud refiere al comportamiento de una persona al momento de hacer ciertas actividades, la cual puede estar relacionada con una motivación social.

Torregrosa (1968) enfatiza que, en el análisis de las actitudes, es fundamental considerar el contexto sociocultural porque existen situaciones con características esenciales que influyen en las personas, independientemente de su personalidad. Estar inmerso en ellas determina la adopción de cierta actitud debido a la estructura de la situación, la organización social y los procesos de interacción. Los componentes de la estructura sociocultural poseen interrelación e interdependencia, mismos que determinan la forma en que las personas se

adaptan y relacionan entre sí, este proceso proyecta los estatus y roles de las personas, al igual que su comportamiento, experiencias y orientaciones.

Las personas expresan diferentes actitudes hacia los estímulos que les rodean, aunque no tengan conocimiento alguno ni experiencias previas con el OA. Se evalúa y categoriza en términos positivos o negativos, por ejemplo, el agrado o desagrado que la persona siente. Morales, et al. (2007) apuntan que una actitud se adquiere de tres formas: por condicionamiento instrumental (premios y castigos), por modelado o imitación y por observación de las consecuencias de las conductas de otros.

Se ha identificado que las actitudes cumplen funciones, es decir, se busca satisfacer alguna necesidad. Ubillos, Mayordomo y Páez (2004) sugieren cinco: 1) la función de conocimiento ayuda a la persona a ordenar, entender y asimilar la información que resulta compleja o impredecible; 2) la función instrumental satisface una necesidad hedónica, maximiza recompensas y minimiza castigos para lograr objetivos deseados; 3) la función ego-defensiva permite al sujeto enfrentar emociones negativas, ayuda a proteger la autoestima y evita conflictos internos como la inseguridad, la ansiedad y la culpa; 4) la función valórico-expresiva facilita externar valores importantes para la identidad y el autoconcepto; 5) la función de ajuste social brinda al sujeto la oportunidad de integrarse en ciertos grupos para recibir aprobación social, en este sentido, las actitudes ayudan a construir la base de las relaciones sociales que se consideran importantes. Cabe mencionar que, en ocasiones, una actitud puede estar cumpliendo varias funciones, incluso varias personas pueden adoptar una actitud similar basándose en diferentes funcionalidades.

La actitud, además de relacionarse con una cuestión sociocultural, tienen un origen psicológico. En este supuesto, el origen de la actitud está en la organización social y los procesos de interacción de la persona; desde la dialéctica, dichos elementos determinan la forma de adaptación interpersonal e intergrupal para proyectar el estatus y el rol de las personas, sus comportamientos, experiencias y orientaciones. Por otro lado, cabe mencionar que las actitudes no sólo son “sociales” en cuanto a que son aprendidas individualmente en procesos de interacción social, también constituyen características de grupos, sus creencias y modos de evaluación, independientemente de lo que cada integrante sea como individuo. Las

agrupaciones “son tan reales como las personas en el contexto de la estructura social” (Torregrosa, 1968, p. 157).

Como objeto de estudio, el estudio y análisis de la actitud permite considerar el empleo de diferentes métodos que permitan obtener información sobre la interacción entre el sujeto y los hechos o situaciones particulares que lo rodean. Por tanto, es ideal que emplear técnicas e instrumentos cualitativos que enriquezcan la información y se construyan las bases para la validez del estudio.

La evaluación de la actitud es producto de un proceso evolutivo que transitó de una perspectiva estructurada (cuantitativa) a una más amplia (cualitativa), dando como resultado un conjunto de conocimientos y técnicas que consideran, en mayor medida, la estructura de la actitud. A la vez, permite superar la exclusividad de un enfoque estructurado basado en la cuantificación cuya pretensión ha sido adoptar una mirada objetiva e imparcial.

La construcción de instrumentos para el estudio de la actitud ha sido un proceso paulatino, para ello, fue necesario recurrir a técnicas de otras áreas o ciencias como los métodos de programas de educación moral y las técnicas derivadas de la psicología social y de la evaluación naturalista-cualitativa que permiten la contextualización y adaptación de diferentes instrumentos a las particularidades de cada estudio (Morales, et al, 2003).

El estudio de las actitudes trae consigo la consideración de que no pueden ser observadas directamente, su existencia debe ser analizada a partir de manifestaciones que pueden ser aceptadas como una fuente de información viable (ej. opiniones, emociones y conductas expresadas por el sujeto).

2.5. Actitud hacia la igualdad de género

La IG incide en diferentes ámbitos de la vida cotidiana, es controversial por el significado histórico, sociocultural y psicológico que representa y por las relaciones de poder establecidas alrededor de los roles que se asignan al género femenino y masculino en la configuración de la estructura social (Huamani Cahua, Serruto Castillo, Rivera Flores y Aguilar Del Carpio, 2020). Por lo anterior, las actitudes son un elemento relevante en los espacios educativos porque los profesores tienen un efecto mediador en el aprendizaje y pueden contribuir en la transmisión de estereotipos de género que, en muchos casos, se

expresan a través del lenguaje, acciones, actividades, tareas, etc. El profesorado muestra una actitud sexista cuando realiza acciones de oposición a la igualdad de género, incluso puede estar de acuerdo con la formulación general de políticas en la escuela aun cuando no presentan objetivos y pautas concretas para lograr la igualdad (Valencia Ávila, 2016).

La UNESCO (2020), en su reporte sobre acciones en materia de género en educación durante 25 años, señala que las actitudes de los docentes afectan las experiencias educativas de los estudiantes. Entre los datos más relevantes se encuentra que las normas y estereotipos de género son aprendidos en la infancia, pero se presta poca atención en promover la igualdad en los niveles educativos donde se atienden infancias, al igual que la relación entre ciertas conductas propias de mujeres y hombres, por ejemplo, se castiga con más frecuencia a los alumnos y se espera mayor aprovechamiento académico de las alumnas. Para el caso de México, se recuperó un estudio en el que se identificaron actitudes negativas respecto al tono de piel de las estudiantes y a su origen étnico, impactando en su autoestima y la capacidad de concentrarse en clases (Osorio Vásquez, 2017, citado en UNESCO, 2020, p. 45).

En relación con la IG, Vélez González (2002) sugiere que las actitudes docentes hacia cuestiones de género se presentan en cinco grupos: 1) expectativas del profesorado; 2) interacción didáctica; 3) tratamiento curricular; 4) práctica en el centro escolar.

En el primer grupo se describen las expectativas que los profesores atribuyen a sus alumnas y alumnos. Algunos estudios sugieren que a las mujeres se les conceden mejores resultados académicos como resultado de cualidades como la constancia y el orden, considerando que su comportamiento es pasivo; por otro lado, a los hombres se les atribuye las capacidades de la creatividad, el razonamiento y el análisis porque se les relaciona con un comportamiento más activo.

El segundo grupo comprende la interacción del profesor con los estudiantes por la diferencia sexual, condicionada a las expectativas. Se espera que los jóvenes cumplan con ciertos criterios y se interactúe respecto de ellos en una manera específica. Múltiples investigaciones han evidenciado la existencia de diferencias en la interacción con estudiantes a nivel verbal, temporal, comportamental y evaluativo. En lo verbal, existen diferencias en el tipo de frases aplicadas a cada sexo; en lo temporal, se encuentra que las mujeres reciben menos atención durante más tiempo que los hombres; en cuanto a lo comportamental, por

ejemplo, se identifica una tendencia a sonreír con mayor frecuencia a las mujeres, pero se auxilia más a los hombres; por último, en el nivel evaluativo se encuentra que la retroalimentación del docente favorece a los estudiantes porque se les alaba y orienta más que a las mujeres. En esta dimensión también se inserta la designación de tareas escolares, atribuyendo a las mujeres aquellas que tienen que ver con el orden y la disciplina, mientras que a los hombres se les designan otras que involucren fuerza y dinamismo.

El tercer grupo engloba la planificación de clase (contenidos, proyectos, evaluaciones, etc.), su desarrollo y aplicación en el aula. Vélez González (1999) señala que las materias o asignaturas se basan en una visión androcéntrica de las relaciones humanas, ya que se identifica la prevalencia de valores masculinos asociados al ámbito público (ej. producir conocimiento), dotando de valores femeninos al ámbito privado (ej. lo afectivo). El autor señala que la carga sexista en los materiales educativos, como los libros de texto, se presenta en las imágenes y lenguaje empleado. Se trata de analizar el mensaje que se transmite a través de ellas, es decir, qué hacen los hombres y las mujeres que aparecen en ellas, así como las expresiones que puedan denotar la masculinización del pensamiento.

Por último, en el cuarto grupo se encuentran reacciones y comportamientos de los profesores acerca de cuestiones de género a nivel escuela como parte de una transmisión consciente o inconsciente de estereotipos. En la escuela se pueden encontrar algunos ejemplos como lo sugieren los siguientes cuestionamientos: “¿quiénes se encargan de las asignaturas de ‘ciencias’: profesores o profesoras?, ¿quiénes dan las asignaturas de informática?, ¿quiénes imparten las materias lingüísticas y sociales?, ¿quién se encarga de manejar los medios técnicos y audiovisuales?, ¿quién trae la comida para una jornada de celebración?” (Vélez González, 2002, p. 57).

En este estudio se concibe al docente como un actor clave en el desarrollo personal y académico de sus alumnos, así como en la transición hacia una educación para la igualdad de género. A partir de lo anteriormente expuesto, las actitudes son relevantes para conocer la forma en que los profesores conciben la perspectiva de género, cómo reciben las propuestas educativas derivadas de los PPE, y qué acciones emprenden en función de las resistencias o adaptaciones que influyen en su práctica educativa.

Como menciona Carreño Malagón (2021) los posicionamientos permisivos sobre representaciones tradicionales de mujeres y hombres son una contradicción ante las opiniones que expresan sobre IG, resultando en una dualidad: por un lado, mostrar apertura y flexibilidad; por el otro, tener actitudes que promueven desigualdades. Esto viene acompañado de dificultades en la comprensión de conceptos clave en materia de igualdad, así como la persistencia de lenguaje sexista en algunas escuelas, el trato diferenciado y la distribución de tareas en función del sexo.

Es crucial enfatizar que la formación inicial y continua es un principio rector en el combate de las desigualdades entre los hombres y mujeres, por tal motivo, la IG puede ser una alternativa para modificar las actitudes negativas del profesorado por medio de las siguientes acciones: “la identificación y el reconocimiento de las desigualdades de género en los sistemas formativos, la crítica de las prácticas educativas reproductivas de discriminación de género y la construcción de alternativas educativas” (Valencia Ávila, 2016, p. 34). La inclusión de esta perspectiva en ambos tipos de formación docente es fundamental para el desarrollo de una educación más inclusiva e igualitaria cuyas intervenciones se relacionen con aspectos como la distribución del liderazgo, la corresponsabilidad, la colaboración, el aprendizaje colaborativo, el diseño, implementación y evaluación de planes con PG y la participación en espacios o eventos académicos que promuevan la IG en la comunidad escolar. (Jular Alba, Martín Ramos y Martín Ramos, 2021)

Se entiende que las actitudes de los docentes involucran la forma de ser como individuos, la propia concepción de lo que significa ser hombre o mujer y su actuar a partir de ello. En la enseñanza con IG, las actitudes pueden conformar un factor de suma importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en el desarrollo de los estudiantes, ya que el profesor es pieza clave en la construcción de una educación basada en la igualdad entre hombres y mujeres.

Sumado a lo anterior, los profesores pueden basar sus actitudes en una sensación de exigencia que se acompaña de la percepción de que las propuestas de cambio son repetitivas, carecen de fundamentos sólidos (pero su implementación es obligatoria) y no se relacionan del todo con la mejora de la enseñanza y el aprendizaje (Clement, 2014). Cuando se percibe que las sugerencias de los PPE son parte de un cambio obligado, se pueden presentar

dificultades para encontrar el sentido de modificar o adaptar la forma de trabajo en atención a las demandas educativas, lo que puede originar actitudes negativas. Por lo tanto, se concluye que la forma en que los docentes reciban los cambios puede ser un acercamiento al alcance que tendrán las propuestas en las escuelas, particularmente en el aula.

Para finalizar el abordaje de la actitud, en esta investigación se concibe como una disposición adquirida, derivada del aprendizaje que el sujeto construye gracias a diversas experiencias de vida que provocan una orientación positiva/negativa hacia un objeto o situación particular, así como su consecuente aceptación/rechazo. Sus tres dimensiones (cognitiva, afectiva y conductual) posibilitan identificar manifestaciones como el conocimiento, opiniones, creencias, emociones y conductas que el sujeto adopta como resultado de su interacción con los estímulos del entorno.

3. Marco Teórico

El estudio de las características de las actitudes hacia la IG supone reconocer que las personas poseen una historia en la que han intervenido otros sujetos que los han formado y han provisto instrumentos que se han heredado como parte de un legado de una época anterior, o bien, que se han adoptado como resultado de distintas experiencias. En este ejercicio, la socialización tiene especial cabida porque a través de ella compartimos puntos de vista, aceptamos o rechazamos las aportaciones del otro para reconfigurar o mantener (incluso defender) nuestras ideas.

La forma en que actuamos y nos desenvolvemos frente a otros da cuenta de quiénes somos, todos somos sujetos de análisis, nos examinamos y descubrimos nuevas cosas. Esto hace sentido al reflexionar sobre las diferentes perspectivas existentes, vivimos en un mundo de subjetividades en el que cada persona interpreta el mundo de una forma particular y actúa a partir de ello.

El presente capítulo se compone de tres apartados. El primero da cuenta de un breve recuento histórico sobre la forma en que diversos autores han abordado el concepto con el paso de los años, encontrando que gran parte del análisis sobre el tema se dio lugar a lo largo del siglo XX. En el segundo y tercer apartado se desarrollan, en primer lugar, diferentes conceptualizaciones del género para llegar a un abordaje sociocultural, posteriormente se recuperan aportaciones de autores que se han dedicado a explicar la PG. El cuarto apartado

está dedicado a la definición y caracterización de la actitud, considerando sus tres dimensiones, y la manera en que se estudia y analiza como parte del proceso de evaluación y medición en el campo de la investigación. Finalmente, el quinto apartado vincula la actitud con la IG, describe la manera en que las actitudes se pueden manifestar cuando las y los profesores están inmersos en escenarios que suponen aplicarla en el aula.

3.1. El “género” en el ámbito académico. Breve historia

El feminismo tuvo una influencia significativa en el abordaje del género porque logró posicionarlo como un objeto de estudio relevante que permite explicar una parte importante de las relaciones sociales y de las interacciones entre personas y colectividades. Dicho movimiento asume que las diferencias de género son constructos de una dominación patriarcal que perpetúan actitudes que posicionan a la mujer en condiciones desfavorables. En este orden de ideas, busca la transformación de las relaciones basadas en la desigualdad, específicamente aquellas que derivan de un sistema binario que asocia de forma exclusiva el sexo biológico con el género, legitimando la subordinación de la mujer al hombre.

La obra de Serret y Méndez Mercado (2011) es fundamental para explorar aportaciones históricas feministas que lograron posicionar al género como una categoría analítica importante, especialmente entre el siglo XVII y el XIX. Con base en las autoras, los primeros aportes feministas surgieron en la segunda mitad del siglo XVII como parte de una crítica a la corriente filosófica racionalista, esta última daría lugar a la Ilustración del siglo XIX, conocida como el movimiento intelectual europeo que propició avances en la generación de conocimiento científico y se basó en un criterio moral para el análisis de política y poder. El argumento racionalista establecía que la *igualdad natural*, entendida como la equivalencia entre los individuos, sólo aplicaba a quien podía fundar el espacio público; sin embargo, tal derecho era exclusivo de los hombres, por conseciente, solo ellos fueron poseedores de la igualdad. Esta exclusión propició el escenario idóneo para las primeras manifestaciones de orientación feminista que tenían el propósito de liberar a la mujer de las cargas y discriminaciones impuestas por el hombre .

Serret y Méndez Mercado explican que los primeros escritos feministas reivindicaron la igualdad entre los sexos y defendieron las aptitudes intelectuales de las mujeres. Entre estos aportes se encuentran pensadores varones que se sumaron a la defensa de las mujeres

para apoyar la lucha contra la inferioridad tradicional que enfrentaban. Entre los defensores de las mujeres se encuentra Poulain de la Barre con su publicación *Sobre la igualdad de los dos sexos*, en donde argumenta la igualdad intelectual y de capacidades entre mujeres y hombres partiendo de la idea del dualismo cartesiano en donde cuerpo y mente son independientes, por lo tanto, la inteligencia no es sexuada, es la misma en todas las personas.

Más tarde, en el siglo XVIII, el feminismo se desarrolla simultáneamente a la guerra de Independencia de las Trece Colonias y la Revolución Francesa. El documento más significativo de la Revolución fue la *Declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano*, y como ha ocurrido en numerosos eventos a lo largo de la historia, las mujeres fueron explícitamente excluidas. Olympe de Gouges fue crítica del lenguaje empleado, evidenciando que, nivel discursivo, la palabras *hombre* y *ciudadano* fueron empleadas para referirse al ser humano, pero en la práctica fue evidente que referían sólo al varón. A la par, Mary Wollstonecraft publicó su libro *Vindicación de los derechos humanos* en donde expuso que las características consideradas femeninas constituyeron construcciones sociales que condicionaban su actuar al servicio del hombre. Hasta este momento el feminismo fue concebido como movimiento ilustrado y filosófico, fue con la Revolución Francesa que se dio paso al movimiento social asociado a causas de ciudadanía y libertad.

El feminismo tuvo mayor presencia en la política en el siglo XIX, especialmente con el sufragismo porque fue integrado por mujeres obreras y de clase media que demandaron derechos económicos y civiles. En Estados Unidos e Inglaterra (1830 y 1837 respectivamente) surgieron organizaciones feministas que impulsaron actividades de protesta como los mítines, la recolección de firmas y la distribución de panfletos. De esta manera, a lo largo del siglo XIX y los primeros años del XX, el feminismo se desarrolló como un movimiento político enfocado en la lucha por los derechos públicos de las mujeres, es decir, los relacionados con el ámbito social, económico, político y jurídico.

A inicios del siglo XX, en el marco del análisis de la construcción de roles femeninos y masculinos, Talcott Parsons propuso que el origen de la división de mujeres y hombres se encontraba en el trabajo: cada persona realizaba actividades en función de su condición biológica, por ejemplo, en el pasado los hombres se dedicaban a la caza, mientras que las mujeres permanecían en casa y ejercían la maternidad. Con el paso del tiempo, se consolidó

un modelo de dependencia que atribuyó el más alto reconocimiento a las actividades masculinas (Montesó Curto, 2014). Su visión aceptó sin cuestionar las características de comportamiento “sexual normal” y del temperamento elaboradas por científicos sociales de los años treinta, estos puntos de vista dominaron los estudios sobre el comportamiento de la mujer y el hombre hasta la década de los cincuenta.

El pensamiento parsoniano se basó en la noción de que los roles de género tenían un fundamento biológico y que la modernización de la primera mitad del siglo XX había logrado definir los papeles de las personas con base en funciones económicas y sexuales. Sus teorías propusieron que las comunidades conformadas por personas del mismo sexo no eran funcionales y estaban destinadas a desaparecer, resultaba fundamental la existencia de vínculos de apoyo mutuo entre mujeres y hombres, tanto económicos como afectivos: la capacidad del hombre para el trabajo arduo se complementaba con la habilidad de la mujer para manejar la vida familiar y criar a los hijos. Las variaciones a estas normas fueron consideradas una desviación, por lo tanto, se ignoró cualquier idea “revolucionaria” que propusiera que el género era cultural y no biológico (Lamas, 2013).

Años más tarde, se abrió camino al abordaje de la desigualdad entre mujeres y hombres y se delimitó el campo de investigación de académicas feministas. Una mujer destacada en el abordaje del género de mediados del siglo XX es Simone de Beauvoir, filósofa, profesora, escritora y activista feminista que fue inspiración para las mujeres académicas en los años sesenta, luego, en los ochenta y noventa, continuó siendo un punto de referencia de la teoría feminista a partir del giro lingüístico experimentado en diversos estudios (conocidos actualmente como “de género”) que pertenecen al pensamiento postmoderno (López Pardina, 2012).

Beauvoir utilizó los términos de “inmanencia” y “trascendencia” para explicar la forma en que las mujeres se encontraban determinadas por los hombres. Se entiende que el primero refiere a un ente intrínseco de un cuerpo, unido de modo inseparable a su esencia; el segundo, por el contrario, es algo externo que influye en el cuerpo. De esta manera, las mujeres actuaban en los límites establecidos por los hombres, quienes ejercían su libertad a la par de la opresión y la cultura patriarcal. Beauvoir desarrolló una formulación donde plantea que las características consideradas como femeninas se adquieren a través de un

proceso individual y social, de ahí que en 1949 hiciera su primera declaración célebre sobre el género: “una no nace, sino que se hace mujer” (Lamas, 2013), entonces, se puede decir que una persona nace con un sexo, pero llega a ser un género.

Durante los años cincuenta, John Money, psicólogo estadounidense, estableció una acepción del género en oposición al hecho biológico. Sus reflexiones con los médicos Jean y John Hampson constituyeron un punto de partida para una nueva distinción entre sexo y género, acuñaron el término “rol de género” para referirse a lo que una persona dice y hace para mostrarse como hombre o mujer. Otro personaje importante es Robert Stroller, psicoanalista y psiquiatra que distinguió tres instancias en el género: la asignación de género establecida a partir de los genitales en el nacimiento; la identidad de género determinada al adquirir el lenguaje en los tres primeros años de edad y no implica un conocimiento de la diferencia anatómica; el papel del rol de género que se forma en el conjunto de normas y prescripciones que determinan el comportamiento femenino o masculino (Lamas, 2016).

En la década de los setenta y ochenta se realizaron investigaciones con el propósito de comprender mejor la simbolización y el impacto del género en la vida cotidiana. Se dieron lugar discusiones sobre el género en relación con el sexo de dos formas: “los 70 encontraron tras el sexo al grupo (género), percibido en general desde la identidad esencializada de ‘mujer’ y los 80 hallarán en el grupo al sujeto plural (mujeres)” (De la Pascua Sánchez, 2013, p. 100).

Existen dos autores clave que enmarcan la exploración del concepto en el contexto social y cultural, el primero es el de Gayle Rubin, quien produjo reflexiones que definieron al sistema sexo-género como un conjunto de acuerdos para transformar la sexuación en un producto cultural que establece un conjunto de normas que moldean el sexo y la procreación, intervenidos por la sociedad y orientados a satisfacer un ideal considerado natural. El segundo es Joan Scott, quien consolidó la definición de *género* como una forma primaria de relaciones de poder y apuntó que la primera aparición del concepto en la discusión académica fue entre feministas estadounidenses que señalaban la cualidad social de las distinciones basadas en el sexo, enfatizando que se rechazaba el determinismo biológico al emplear conceptos como *sexo* o *diferencia sexual*. En este escenario, no se podía realizar un estudio por separado porque las comprensiones involucraban una idea relacional que suponía que

hombres y mujeres se definieran uno respecto al otro. Por tal motivo, el objetivo debía ser interesarse en la historia de ambos para comprender la significación de los sexos y de los grupos de género a través de la historia (Scott, 2008, p. 49).

El género ganó mayor relevancia porque los grupos feministas contribuyeron a unir las ciencias sociales, distanciadas por la introducción de categorías literarias, y esto mismo hizo posible influir en los problemas sociales. Los estudios sobre mujeres tendrían un doble beneficio, añadirían nuevos temas de discusión y promoverían el análisis crítico de las premisas y criterios de los trabajos universitarios. Fue un tema nuevo en la investigación, pero no tenía el poder analítico para dirigir ni cambiar los paradigmas históricos existentes.

El concepto, en esta perspectiva con naciente influencia en las ciencias sociales y la historia, debía centrarse especialmente en los modos de individuación. Después de los primeros trabajos en la década de los setenta, la historia de las mujeres entró de lleno en el tema de las identidades, focalizando la discusión en la conceptualización del género (De la Pascua Sánchez, 2013, p. 100). Para finales del siglo XX, el término *género* implicó un empleo que conllevaba una gama de posiciones teóricas y de referencias que describían las relaciones entre los sexos. Luego, se convirtió en un sinónimo de *mujeres*, algunos libros y artículos de historia de las mujeres sustituyeron el primero por el segundo, lo cual, en algunos casos, significó una relación con la aceptabilidad política del campo porque denotó seriedad académica. También fue empleado para sugerir que el conocimiento respecto a los acontecimientos de las mujeres es también información sobre los hombres, es decir, estudiar a uno implica también analizar al otro.

Con esta producción de conocimiento, una generación de filósofos cambió su forma de acercarse a los conceptos que ya no se utilizaban para determinar la esencia de las cosas, sino para analizar las circunstancias de cada una. Uno de ellos fue Michel Foucault, poseía un pensamiento particular, “una encomiable inclinación para pensar diferente” y una “preparación para reinterpretar nuevos estudios a la luz de diferentes circunstancias subsecuentes y preocupaciones, así como su disposición para reconstruir o reenfocar sus análisis” (Smart, 2000, p. 208) (traducción propia). El *poder* es un elemento del pensamiento de Foucault recurrentemente abordado en textos que hablan sobre género.

Amigot Leache y Pujal i Lombart (2009) reflexionan sobre el uso de la categoría de género como dispositivo de poder, enfatizando su operatividad como productor y regulador de la vida cotidiana social y personal de los sujetos. Una de las primeras críticas al trabajo de Foucault es que no examinó la forma en que el género promueve estrategias de dispositivos de poder, incluso señalan que reproduce, en cierto nivel, el sexismo endémico. Por otro lado, encuentran herramientas para comprender las relaciones de poder, su producción y transformación, por lo ello, se reconoce que la obra foucaultiana puede ser una “aliada estratégica” del feminismo.

Los investigadores sociales demostraron su interés en objetos de estudio emergentes, en este sentido, el género fue relevante, particularmente en los temas sobre mujeres, niños, familias e ideologías de género, que incluyeron las áreas estructurales e ideológicas que implicaban relaciones entre sexos. Una consideración relevante es que este uso del género afirmaba que las relaciones entre un sexo y otro eran de carácter social, pero no apuntaba nada respecto a las razones por las cuales se construyeron así, ni cómo funcionaban, o bien, cómo podrían cambiar.

3.2. Conceptualización del género y abordaje desde una perspectiva sociocultural

En este apartado se desarrollan, en primer lugar, diferentes conceptualizaciones del *género* para llegar a un abordaje sociocultural. Por ello, se reúnen aportaciones de especialistas en el tema en conjunto con algunos otros autores que lo abordan desde diferentes teorías socioculturales.

Algunos cuestionamientos que dan pauta al análisis son: ¿Cuál es la diferencia entre un cuerpo sexuado y un ser socialmente construido? ¿Se trata de un atributo sobre lo que una persona debe ser? y ¿Hasta qué punto ese atributo es producido por la cultura y en qué medida por las personas? Partiendo de una definición general, el diccionario de la Real Academia Española establece que la raíz etimológica de la palabra *género* viene del latín *genus* y *eris* (clase). Entre sus definiciones, la tercera menciona que es un “grupo al que pertenecen los seres humanos de cada sexo, entendido este desde un punto de vista sociocultural en lugar de exclusivamente biológico”, luego, la octava definición indica que también alude a una “categoría gramatical inherente en sustantivos y pronombres, codificada a través de la concordancia en otras clases de palabras y que en pronombres y sustantivos

animados puede expresar sexo” (por ejemplo, el género de los nombres). De igual manera, define el *género femenino* y el *género masculino*, en ambos casos señala la existencia de concordancia con los pronombres y sustantivos que se designan a una mujer y a un hombre.

Con base en ello, se puede decir que el género refiere a las características culturales atribuidas a las personas, mientras que el sexo se relaciona con las biológicas. Así se tienen los binarismos femenino/masculino y mujer/hombre. Como parte de nuestra historia de vida, la conciencia se desarrolla en estrecha relación con la división biológica (el sexo) y el papel que se atribuye al *ser* con base en esa diferenciación (género), lo cual hace alusión a una asignación social.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) (2018) se refiere al género como al conjunto de roles, características y oportunidades definidos por la sociedad que se consideran apropiados para hombres, mujeres, niños, niñas y personas con identidades no binarias. Señala que el género interactúa con el sexo biológico, pero es un concepto distinto, el cual cambia con el tiempo y el lugar. En este sentido, nacer hombre o mujer no debe determinar la forma de ejercer la masculinidad o la feminidad.

Como parte de un enfoque más específico, se abordan a continuación aportaciones de autores que han trabajado el *género* desde diferentes perspectivas. Como se mencionó en un apartado previo, el feminismo ha tenido grandes aportaciones en el área, en este sentido, el trabajo de las académicas feministas ha sido clave para establecer el género como un objeto de estudio potencial, además, teniendo como antecedente los estudios de mujeres, la conceptualización del género fue considerada para explicar las formas en que las personas actúan y se relacionan entre sí.

El feminismo ha gestado un concepto de género mucho más amplio que rompe su vínculo con la diferencia sexual y que trasciende las diferencias y desigualdades entre hombres y mujeres (...) el género comienza a ser entendido como una representación que forma parte de la ideología y que juega un papel fundamental en la constitución de las identidades de los individuos y en la forma en que nos organizamos socialmente. (Pons y Sol, 2011, citado en Gómez Ramírez, 2024, p 13).

Marta Lamas, antropóloga e investigadora mexicana, ampliamente referida en temas de género y feminismo, afirma que el *género* refiere al conjunto de creencias, atribuciones y

prescripciones culturales que establecen lo que es propio de los hombres y de las mujeres, mismas que se emplean para comprender conductas individuales y procesos sociales, al igual que para diseñar políticas públicas. Cada cultura otorga significados a la diferencia anatómica, esta simbolización de la sexuación sirve para estructurar usos y costumbres. Dicha acepción de género revela una lógica cultural que interviene en la construcción de la identidad psíquica, por consiguiente, es aceptada por las personas y aplicada en diferentes aspectos de su vida social (Lamas, 2016).

Se identifica también que el aspecto central es la “conexión integral” entre dos ideas, la primera es que el *género* es un elemento constitutivo de las relaciones basadas en la diferencia sexual, la segunda es que se trata de una forma primaria de relaciones de poder. Joan Scott propuso que el género se constituye de cuatro elementos: 1) los símbolos y los mitos culturales; 2) los conceptos normativos que se manifiestan en doctrinas religiosas, educativas, científicas, legales y políticas para afirmar el significado de varón/mujer y masculino/femenino; 3) las instituciones y organizaciones sociales de las relaciones de género (la familia, el mercado laboral segregado por sexo, entre otros); 4) la identidad, tanto individual como colectiva (Lamas, 2016).

Por su parte, García-Leiva (2005) apunta que el género es una autoclasificación teniendo como referencia lo que culturalmente se entiende por mujer u hombre, además, incluye sentimientos y pensamientos con respecto a la pertenencia de una persona en una categoría. Para el autor, la división biológica trae consigo diferencias reproductivas, pero no diferencias actitudinales, normativas, conductuales o de roles. Un sujeto comparte ciertas características de sí mismo con otros porque observa coincidencias y se siente representado en un grupo (atributos de pertenencia social), pero eso no significa que pierda su esencia, mantiene aquello que lo hace ser único respecto a los demás (atributos particularizantes). Finalmente, el sujeto encuentra un amplio abanico de círculos a los cuales puede pertenecer, esta diversidad fortalece la identidad y ayuda a elegir un grupo con mejor precisión (Giménez, 2007, p. 62).

Pensando en el género como una construcción, se puede decir que en el proceso participa un agente o persona que actúa a partir de una obligación que determina lo que “debe ser” basado en reglas culturales, las cuales están organizadas de manera recursiva y pueden

presentarse como guía para actualizar prácticas sociales, también intervienen percepciones que surgen con el recuerdo de experiencias pasadas y orientan la conducta (Cambiasso, 2011). Las reglas orientan a los sujetos en el mundo social y facilitan las prácticas porque constituyen el “lado restrictivo de la acción”, por lo tanto, definen el comportamiento de las personas, dan cuenta del carácter rutinario de la acción social y dan sentido a las instituciones.

Con base en lo anterior, el cuerpo es un medio pasivo al que se le atribuyen significados culturales, por lo tanto, la cultura -y no la biología- es el destino. Como lo confirmó Beauvoir en sus estudios, no existe un aspecto determinante para que una persona que se convierta en mujer/hombre sea -obligatoriamente- del sexo femenino/masculino. El género de las personas se desarrolla a través de la socialización, es decir, por medio del aprendizaje de roles de género en el que intervienen factores sociales como la familia o los medios de comunicación.

El trabajo de Anthony Giddens (1991) es útil para entender la relación entre cultura y género. Giddens describe un estudio que analizó la forma en que los adultos describen la personalidad de un bebé dependiendo del género asignado. La muestra se conformó de cinco madres jóvenes que participaron en dos escenarios de interacción: el primero fue con una bebé de seis meses llamada Beth y el segundo con un bebé de la misma edad llamado Adam. La reacción del grupo de madres fue distinta en cada caso, cuando convivieron con Beth le ofrecieron muñecas y mencionaron que su llanto era “suave” y tenía una actitud “dulce”, por otro lado, al convivir con Adam, la interacción incluyó juguetes “masculinos”, como los trenes. En todo el experimento las mujeres convivieron con el mismo bebé, vestido diferente en cada escenario, exponiendo que la relación entre adultos e infantes está mediada por estereotipos socialmente construidos.

Nos encontramos predispuestos a actuar de cierta manera dependiendo del género que percibimos en una persona. Giddens señala que un niño o niña no puede insertarse a sí mismo dentro de un género sin contar primero con una serie de “claves”. Las diferencias sistemáticas (reflejadas en la forma de vestir, el corte de pelo y otros elementos) proporcionan claves visuales que influyen en el aprendizaje sobre lo que una mujer o un hombre deben ser. Cuando los infantes alcanzan los dos años, tienen un conocimiento parcial de qué es el género y hasta los cinco o seis años conocen las diferencias entre ellos.

Los cosméticos que usan las mujeres contienen aromas diferentes de los que los niños aprenderán a asociar con los varones. Las diferencias sistemáticas en el vestir, el corte de pelo, etc. Proporcionan a los niños claves visuales en su proceso de aprendizaje y alrededor de los dos años de edad ya tienen un conocimiento parcial de lo que significa el género. [...] Sin embargo, hasta los cinco o seis años no saben que [...] las diferencias entre el sexo de las niñas y los niños tienen una base anatómica (Giddens, 1991, p. 136)

Las personas viven el género en función de lo que es cultural y socialmente construido y han tenido diversas formas de expresión a lo largo de los años, por ello, hablar de género requiere la consideración de temas que no pueden encuadrarse bajo una perspectiva de “blanco o negro”. En el desarrollo humano, el aprendizaje es fundamental para construir la identidad, desde edades tempranas, las personas asimilan los estereotipos que delimitan la feminidad y masculinidad.

Burke (2006) puntualiza la necesidad de distinguir entre las visiones masculinas y las femeninas. Las primeras son experimentadas por las mujeres como una imposición y generan presiones para que adopten un comportamiento que demanda recato y modestia; por otro lado, las visiones femeninas representan la vida cotidiana, justo como se vive entre las mujeres. La masculinidad y la feminidad se estudian como roles sociales con guiones establecidos principalmente por la figura paterna o materna, incluyen gestos, lenguaje, indumentaria y actitudes y pueden tener influencia de la cultura, aunque pueden modificarse a partir de las relaciones con otros.

Bourdieu concibe el proceso de inserción en uno u otro género como “posicionamiento” (*positioning*). Dependiendo de la historia de vida, él o ella podrá vivir experiencias que le permita obtener conocimiento sobre otras formas de vivir su género, por otro lado, también cabe la posibilidad de que no surjan cuestionamientos ni inquietudes al respecto. En la performatividad, la persona actúa, ya que el género es resultado de una norma culturalmente aceptada que promueve y legitima la repetición de estereotipos. Se puede decir que el género es una construcción social naturalizada que tiene su base en un sistema heterosexual hegemónico (Lovell, 2000).

Un referente importante en el abordaje de cuestiones de género ha sido Judith Butler, filósofa estadounidense con grandes aportaciones al feminismo y a ciertas ramificaciones del género. Butler (1990) analiza las ideas de Bourdieu y señala que el género es “performativo” porque no se expresa mediante acciones, gestos o habla, sino a través de una repetición de la relación binaria (hombre-mujer, masculino-femenino) que establece normas socialmente aceptadas, además de reforzar y naturalizar regímenes de poder (Nazareno Saxe, 2015, p. 4).

Se crea así la tensión entre la actuación y deseo, entre identidad y alteridad, al hilo de los espectros de diferencias posibles y deseables. En definitiva, la performance es resignificación en el símbolo androcéntrico. El género emula un proceso teatral reiterado, auto/naturalizado, pero que a la vez tiene una potencialidad de transgresión. Esto es gracias a la posibilidad de interpretar las normas de género recibidas en formas heterodoxas, disponiéndose a una organización diferente que objete el binarismo de género y sexo. Estas transgresiones pueden ser capaces de renovar nuestra historia cultura [...] La comprensión de todo aquello que nos constituye, nos dota a su vez, de un poder de lucha teórica y política contra las formas en las que se da el sometimiento.” (Della Ventura González, 2015, p. 22-23)

Para la autora, el género no es el resultado causal del sexo y tampoco se reduce únicamente a la inscripción cultural, el *género* no es a la *cultura* así como *sexo a naturaleza*, sino que es un medio discursivo a través del cual la “naturaleza sexuada” o un “sexo natural” se forma y establece como prediscursivo, “una superficie políticamente neutral sobre la cual actúa la cultura” (p. 56).

En este análisis, los límites del discurso del género aceptan posibilidades de configuraciones imaginables y realizables del mismo dentro de la cultura, estos límites se establecen en los términos de un discurso cultural hegemónico que se basa en estructuras binarias manifestadas como un lenguaje racional y universal. Así se elabora el campo imaginable del género.

3.3. Actitud: componentes y dimensiones

3.3.1. Fuerza de la actitud

Con base en Castro de Bustamante (2003) y Morales et al (2007), los indicadores de la fuerza de la actitud pueden ser de dos tipos, objetivos (u operativos) y subjetivos. En el primer tipo se encuentran cinco: accesibilidad; consistencia; estabilidad y resistencia; predictibilidad; y el grado de conocimiento asociado al OA. En el segundo, se incluyen aquellos relacionados con la percepción de las personas, como la confianza, la importancia de la propia actitud y el conocimiento.

Indicadores operativos de fuerza actitudinal

La accesibilidad es la rapidez con la que las actitudes se activan espontáneamente frente a un OA. Se puede medir registrando el tiempo en que las actitudes tardan en aparecer, por ejemplo, tomar el tiempo que un sujeto tarda en responder una pregunta. Se habla de una mayor accesibilidad cuando las personas dedican una parte de tiempo considerable a pensar en el OA, o bien, cuando se presenta un estímulo repetidas veces.

La consistencia refleja el nivel de congruencia entre los componentes, sin embargo, se han encontrado niveles que demuestran variaciones dependiendo de las experiencias previas con el OA y de la carga afectiva que se le otorgue, pudiéndose presentar una ambivalencia actitudinal, es decir, un caso de inconsistencia que es influenciada por el contexto y momentos específicos. Una persona es ambivalente cuando tiene evaluaciones positivas y negativas hacia un mismo OA, o por tener discrepancias entre los componentes cognitivo, afectivo y conductual. El caso de Festinger sobre un consumidor de cigarrillo es un ejemplo de ambivalencia porque reconoce los efectos secundarios que puede tener en la salud, pero sigue consumiéndolo en ocasiones particulares donde se permite hacerlo. Las actitudes ambivalentes no presentan una dirección, obstaculizan la toma de decisiones y son consideradas como débiles, por ello, suelen asociarse con estrategias que resuelvan la ambivalencia.

Siguiendo con los elementos objetivos, se entiende que la estabilidad y la resistencia de la actitud refieren a la capacidad de mantenerla intacta a dos factores: el tiempo y la

información de signo contrario. En esta lógica, en la medida en que logren (o no) lo antes descrito, las actitudes serán denominadas como “fuertes” o “débiles”.

Finalmente, respecto a la predicción, una actitud se considera fuerte cuando puede influir en la conducta. La capacidad de influencia depende del proceso psicológico que permita modificar dicha actitud. Este elemento es el más relevante en el análisis de la relación actitud-conducta, depende de las características de la actitud expresada y de los procesos psicológicos que la formaron. Con todo, no se descarta que otros factores del entorno y la persona influyan en dicha relación.

Indicadores subjetivos de la fuerza actitudinal

El primer indicador de este tipo es la confianza, es la sensación subjetiva de validez que se otorga a las propias actitudes, o bien, la seguridad con la que una persona mantiene sus actitudes. Morales et al (2007), sugieren cinco escenarios en los cuales un sujeto se muestra más seguro: 1) las actitudes están basadas en la experiencia directa; 2) existe consenso social y coincide con las actitudes del sujeto; 3) las actitudes vienen a la mente con rapidez (accesibilidad); 4) el sujeto ha pensado consistentemente sobre el tema, a reserva de que se trate de pensamientos contradictorios; 5) la personalidad y el contexto sociodemográfico en el que está inmerso el sujeto abonan a su actitud.

El segundo indicador es la importancia que una persona otorga a su propia actitud y emite un juicio al respecto. Mientras más sea la relevancia de la actitud (no del objeto), mayor es la probabilidad de que el sujeto busque información sobre el OA.

Por ejemplo, y en relación con el tema de los matrimonios gays, la importancia de las actitudes hacia este objeto de actitud vendría determinada por la respuesta que se diera a la pregunta ¿en qué medida consideras importante tu opinión sobre los matrimonios gays? [...] la respuesta a preguntas como la que acabamos de mencionar permitiría establecer conclusiones muy interesantes relacionadas con la relevancia personal que el objeto de actitud tendría para los individuos observados y con el grado de implicación que para ellos tendría el asunto de los matrimonios gays, aspectos ambos muy diferentes de la importancia que las personas otorgan a sus propias actitudes al respecto. (Morales et al, 2007, p. 476-477)

Para concluir con los indicadores subjetivos, el conocimiento refiere a la cantidad de información que una persona posee sobre la propia actitud, por otro lado, es común que las investigaciones midan el conocimiento respecto al OA, en lugar de la actitud misma. De cualquier forma, el conocimiento es relevante para conocer las consecuencias en el procesamiento de la información y la conducta. Este indicador distingue entre el conocimiento objetivo y el subjetivo, en otras palabras, el conocimiento real y el que la persona cree tener: “las actitudes sobre las cuales la gente cree tener muchos conocimientos suelen predecir la conducta mejor [...] Además, cuando una persona cree tener mucho conocimiento sobre una actitud suele dejar de buscar y procesar la información relacionada” (Morales, et. al, 2007, p. 476).

A manera de resumen, se enlistan los siguientes aspectos fundamentales en las diferentes interpretaciones que se han encontrado de la actitud:

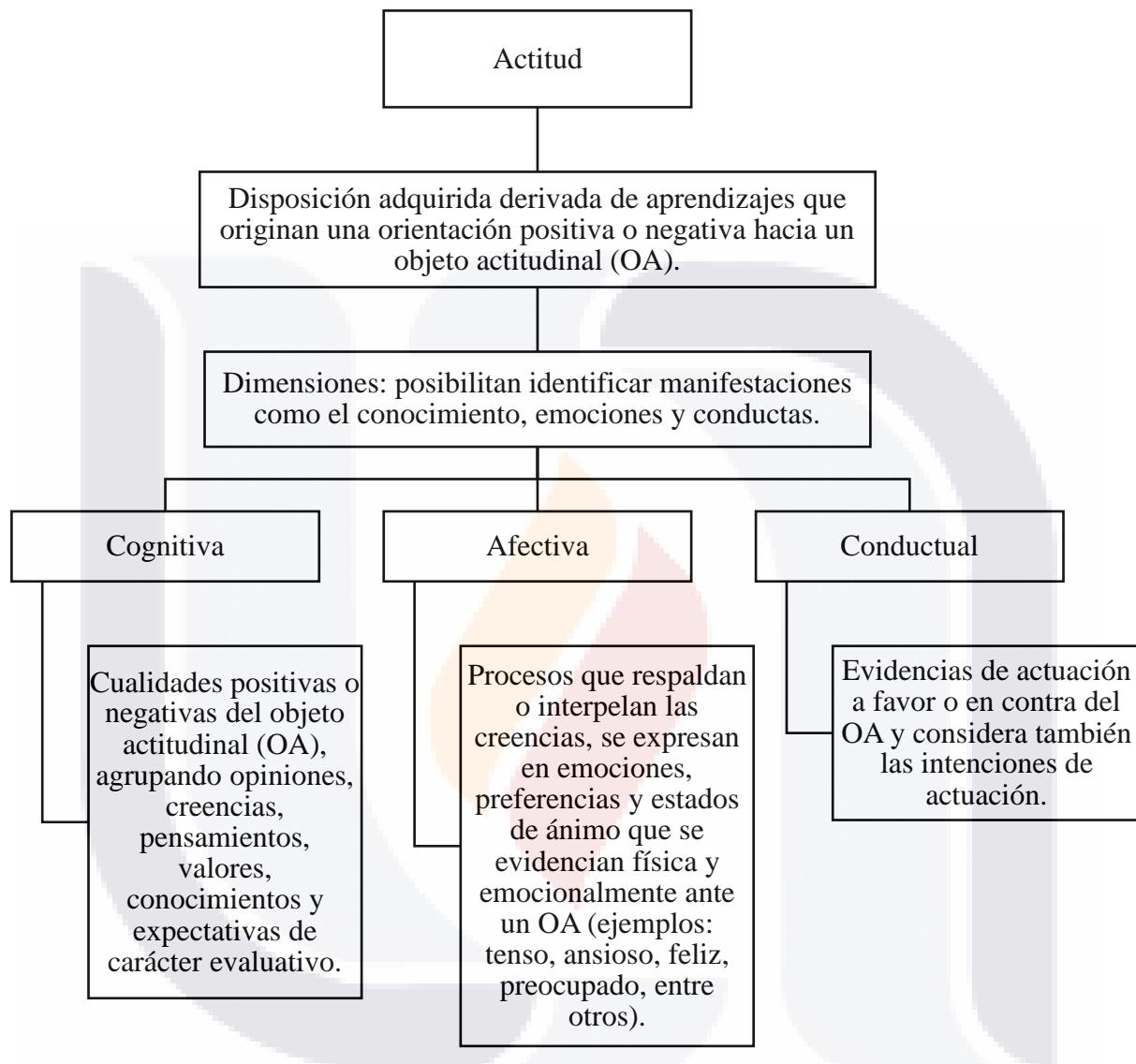
- Es adquirida mediante la experiencia, no se determina en un solo acto.
- Se ciñe en objetos, personas o situaciones.
- Es relativamente duradera.
- Constituye aprendizajes, puede ser reorientada o modificada.
- Implica una carga afectiva que refleja deseos, voluntad y sentimientos.
- Tiene una naturaleza evaluativa que involucra juicios e implica aceptación o rechazo.
- Se considera como una estructura de dimensión múltiple que pueden tener respuestas de tipo afectivo, cognitivo o conductual.
- Posee polaridad, intensidad y consistencia en un nivel determinado.

3.3.2. Dimensiones de la actitud: cognitiva, afectiva y conductual

La actitud es una condición interna de carácter evaluativo que es estimulada por el entorno, mientras tanto, las respuestas son la expresión externa y se basan en tres tipos de información: cognitiva, afectiva y conductual (ver figura 3). Así, la actitud adquiere una estructura con tres dimensiones que permiten analizar la respuesta del sujeto, considerados precursores de la actitud porque son congruentes entre sí y están íntimamente relacionados, pero, recíprocamente, también pueden asumirse como consecuencias.

Figura 3.

Actitud: componentes y dimensiones.



Fuente: elaboración propia.

En este apartado se describen los procesos que propician el surgimiento de las actitudes y las características que posibilitan su clasificación en tres dimensiones. Se considera que las aportaciones de Biñol, Falces y Becerra (2007) son valiosas para construir esta sección debido al profundo análisis que ofrecen en cada dimensión actitudinal.

Las personas elaboran juicios sobre determinados objetos y los evalúan con criterios positivos o negativos (ej. me gusta o no me gusta); aunque en este proceso participen aspectos genéticos, la mayoría de ellas surgen con el aprendizaje y desarrollo social. Así, muchas actitudes se adquieren por medio del condicionamiento (premios o castigos), la imitación y el refuerzo obtenido por observación de la conducta de otros.

En la dimensión cognitiva se identifican las cualidades positivas o negativas del OA, agrupando opiniones, creencias, pensamientos, valores, conocimientos y expectativas de carácter evaluativo. El contacto con diferentes estímulos provoca el desarrollo de aprendizajes, por ejemplo, “que nuestro padre nos protege, que las fresas tienen buen sabor o que si manipulamos un cactus nos podemos pinchar”; por otro lado, cuando no se tiene conocimiento sobre el OA, la actitud expresada se basa en experiencias de terceras personas, “es probable que nunca [...] hayamos probado la heroína, pero, basándonos en experiencias indirectas, [...] somos capaces de desarrollar actitudes hacia estos objetos” (Biñol, Falces y Becerra, 2007, p. 463).

Un modelo teórico que se inscribe en esta lógica es la Teoría de la acción razonada, parte de la premisa de que las actitudes están determinadas por creencias sobre el OA. Según esta teoría, las personas poseen diversas creencias, las cuales oscilan entre los deseos del sujeto y las expectativas de otras personas. Por otra parte, Morales, et. al. precisan dos cosas de esta teoría. La primera es que los sujetos poseen racionalidad y son capaces de procesar la situación en la que están implicados para decidir sobre su conducta, en contraparte, señalan que en el modelo MODE (motivación y oportunidad como determinantes de la relación entre la actitud y el comportamiento) la conducta se produce espontáneamente, mientras que las actitudes son una guía que involucra procesos psicológicos automáticos.

[...] en la medida en que una actitud relevante venga a la mente (aspecto que dependerá, en parte, de la accesibilidad de la actitud), la correspondiente conducta asociada con dicha actitud es probable que aparezca automáticamente, con poca o ninguna deliberación previa, por parte de la persona. Es decir, que, según esta perspectiva, una actitud puede guiar la conducta sin necesidad de que medie ningún pensamiento. (Biñol, et al., 2007, p. 465)

La segunda precisión es que, aunque los sujetos tengan ciertas creencias respecto al OA, ello no implica su aplicación cuando se forma una actitud, porque diferentes agentes del entorno influyen en la confianza del sujeto para dar cierta validez a sus propios pensamientos.

Por ejemplo, si dos personas tienen exactamente las mismas creencias en relación con un producto o servicio comercial, pero una de ellas se entera que la propuesta proviene de una fuente con baja credibilidad [...] recibe una mala noticia y se pone de mal humor, [...] es colocado en una postura asociada con duda [...] o tiene dificultad para generar mentalmente, o recordar, dichas creencias, [...] entonces las creencias de esa persona jugarán un papel menos destacado a la hora de la formación de actitudes. (*ibid.*)

En la segunda dimensión, la afectiva, se incluyen los procesos que respaldan o interpelan a nuestras creencias, se expresan en emociones, preferencias y estados de ánimo que se evidencian física y emocionalmente ante un OA (ejemplos: tenso, ansioso, feliz, preocupado, entre otros). Las experiencias sirven para asociar emociones con personas, objetos y situaciones, esto al margen de las creencias existentes al respecto. Entre los mecanismos para explicar la influencia del afecto en la formación de actitudes se encuentra el condicionamiento clásico, el *priming* afectivo y la mera exposición.

El condicionamiento clásico es una forma de aprendizaje que se da cuando un estímulo condicionado no evoca una respuesta emocional, pero la induce como consecuencia de su emparejamiento sucesivo con un estímulo incondicionado. Por ejemplo, presentar palabras (estímulo condicionado) y emitir un sonido desagradable o neutro (estímulo incondicionado), de modo que el sujeto valore negativamente las palabras asociadas con ruidos desagradables. La formación de actitudes en este mecanismo no requiere de un esfuerzo mental por parte del sujeto condicionado dado que es más fácil aprender respuestas afectivas a estímulos que son familiares. Ejemplos de este mecanismo son la música, los paisajes y campañas publicitarias de marcas comerciales.

El *priming* afectivo es una variación de procedimientos tradicionales. A diferencia del anterior, expone el estímulo incondicionado antes que el condicionado y sólo funciona si el sujeto no se da cuenta de que el primer estímulo puede influir en su respuesta e intenta

corregirla. Cabe mencionar que este intento de corrección es útil cuando se pretende conocer indirectamente las actitudes hacia estímulos incondicionados.

El mecanismo de la mera exposición es llamado así por Robert Zajonc. Es el efecto de exponer a un sujeto repetidas veces ante un estímulo hasta lograr una preferencia al mismo, aunque no esté familiarizado con él. A esto, se le denomina fluidez receptiva: “La fluidez perceptiva se puede atribuir a, o confundir con, la favorabilidad hacia el estímulo, así como al hecho de que la exposición repetida a un estímulo produzca juicios más extremos en otras dimensiones no evaluativas” (Biñol, et al., 2007, p. 467). Además, la exposición constante facilita el procesamiento del estímulo, logrando familiaridad y la reducción del surgimiento de respuestas opuestas a la deseada. Las personas responden más positivamente a los estímulos familiares, independientemente de si esta familiaridad se adquiere con una exposición previa o de otra fuente. Si las personas cuentan con experiencias previas, no se produce el efecto de la mera exposición, sino que se acentúa la respuesta original, la presentación repetida de estímulos evaluados positiva o negativamente conduce al aumento en el grado de positividad o negatividad con la que la persona evalúe al objeto.

Continuando con las dimensiones de la actitud, la tercera y última es la conductual, que muestra evidencias de actuación a favor o en contra del OA y considera también las intenciones de actuación. La evidencia empírica respalda que las conductas expresadas en relación con determinados objetos pueden proporcionar información relacionada con la constitución de la actitud. Una de las contribuciones de la psicología social es que ha puesto énfasis en el estudio de los mecanismos psicológicos producidos en dicho efecto, entre ellos se encuentran cinco: condicionamiento clásico, disonancia cognitiva, autopercepción, sesgo de búsqueda y autovalidación. Se abordan brevemente a continuación.

En el condicionamiento clásico, descrito anteriormente, la conducta puede fungir como un estímulo condicionado e influir así en las actitudes. Adicionalmente, se ha encontrado que las expresiones faciales y los movimientos corporales pueden impulsar la formación y modificación de las actitudes hacia diferentes estímulos.

La disonancia cognitiva es uno de los paradigmas más relevantes para explicar este componente de la actitud. Este paradigma sugiere que cuando las personas se comportan a nivel inconsciente ante su forma de pensar, se origina una aversión o malestar que conlleva

a buscar estrategias que reduzcan ese estado. Entre las formas para solventar dicho malestar, se encuentran el cambio y la formación de actitudes que ayuden a otorgar consistencia en las conductas inicialmente incongruentes. Para lograr una mayor comprensión de esta idea, se recupera la siguiente cita sobre la teoría de la disonancia por Festinger:

Festinger era un gran fumador. En su introducción a la teoría, recurre a un ejemplo sobre la conducta de fumar para explicar cómo las personas pueden manejar las incoherencias entre actitudes y conducta. Este ejemplo cobra hoy mayor actualidad dado que se conocen con mucha mayor precisión los efectos perjudiciales del tabaco:
[...] ‘Suponiendo que la consistencia es lo normal -quizás demasiado normal-, ¿qué ocurre con esas excepciones que enseguida vienen a nuestra imaginación? Sólo de tarde en tarde, si es que ello sucede alguna vez, se da el caso de que la persona en cuestión las acepte como inconsistencias. [...] la persona puede encontrarse con grandes dificultades al intentar cambiar, ya sea su conducta, ya sea su conocimiento. Y ésta, y no otra, es la razón de que la disonancia, una vez creada, pueda permanecer... Puede tratar de encontrar puntos de vista y opiniones distintas para reforzar la opinión de que el fumar no hace mucho daño, pero puede ocurrir que todos estos intentos fracasen. Entonces continuará fumando aun teniendo conciencia de que el fumar le perjudica.’ (Biñol, et. al, 2007, pp. 520-519)

En la disonancia cognitiva también puede presentarse el caso de que los estímulos externos sean contraproducentes para las personas, específicamente cuando se trata de un sentido de pertenencia, aquí se valorarán aún más las experiencias negativas porque se ha logrado encajar en un grupo.

El tercer mecanismo psicológico del componente conductual es la autopercepción, una explicación alternativa a la teoría de la disonancia que sugiere que la observación se emplea para juzgar nuestras conductas y las de otros. En este caso, las personas infieren las actitudes de otros por medio de la observación de la conducta y de los estímulos del contexto: “Si una persona limpia una calle gratuitamente se deducirá que su actitud hacia la limpieza de la ciudad es muy positiva. Sin embargo, si la limpieza la realiza una persona que cobra por ese servicio, no se hará esa inferencia” (Biñol, et al, 2007 p. 536). En este sentido, las

herramientas que las personas emplean para observar e inferir la conducta de otros, son las mismas que utilizan para analizar la propia.

El sesgo de búsqueda es el cuarto mecanismo psicológico en el que la conducta influye en la formación de actitudes. El sesgo se da cuando el sujeto busca o evoca recuerdos de un momento en que comenzaba cierta conducta, la búsqueda se da a favor de los pensamientos consistentes con la conducta, pero en perjuicio de aquellos que no lo son. Por ejemplo, cuando se toma una decisión, el sujeto analiza diferentes alternativas y escoge una, la cual se evalúa más favorablemente que las demás, provocando que las diferencias entre ellas se vuelvan aún más evidentes.

El quinto y último mecanismo es la teoría de la autovalidación. La propia conducta se utiliza en situaciones particulares como indicador de la validez de los pensamientos, en este caso, no sesga los pensamientos. Por ejemplo, realizar movimientos corporales como sacar el pecho o encorvar la espalda pueden generar cambios en la actitud, influyendo en la confianza que la persona tiene sobre sus pensamientos.

4. Diseño metodológico

En esta investigación se consideró importante obtener información directa sobre la realidad que enfrentan los profesores en materia de IG, como el conocimiento que tienen al respecto, las relaciones interpersonales que construyen en su vida cotidiana, las emociones que emergen frente a diversas situaciones y sus conductas a partir de la propia percepción del género. Por esta razón, el diseño cualitativo resultó ideal para conocer la realidad de los profesores, tal y como sucede. La investigación cualitativa se orienta a reconstruir la realidad a partir de la percepción y experiencias de los participantes, convirtiéndose en un recurso significativo y de primer nivel para lograr un acercamiento directo con las circunstancias en que se desempeñan (Sánchez y Cortez, 2018).

En esta investigación se mantuvo contacto directo con los profesores para conocer el contexto en que deben implementar las propuestas educativas en materia de IG, toda vez que es un eje articulador del currículo de la NEM y, por tanto, los contenidos que desprenden del mismo constituyen un tema transversal. Interesó obtener información sobre la forma en que las y los profesores reciben, verbalizan y ponen en práctica la IG, por consiguiente, se

privilegia su voz para conocer, de primera mano, sus actitudes en las tres dimensiones previamente abordadas (cognitiva, afectiva y conductual).

De acuerdo con Sánchez y Cortez (2018), los criterios para establecer un enfoque cualitativo, en concordancia con el abordaje de la IG, son los siguientes: se realiza un contacto directo con el informante para conocer el escenario en que los profesores se encuentran desempeñando su labor docente; es una vía potencial para analizar, y posteriormente describir, de mejor manera las situaciones y retos que los profesores han experimentado dentro de su propio marco de referencia; es posible descubrir el significado que los profesores otorgan a ciertos aspectos relacionados con la IG (ej. qué conocimientos tienen sobre la IG), así como conocer las interpretaciones que poseen respecto a diferentes formas de expresión y conductas (ej. atribuir ciertas características físicas y conductuales a las personas en función del género); se privilegia la voz de los profesores, otorgándoles un mayor grado de protagonismo en el estudio.

Del mismo modo, la investigación cualitativa permite una comprensión profunda y contextualizada de las dinámicas sociales relacionadas con la promoción de la igualdad de género y de su contraparte, por ejemplo, desigualdades y estereotipos que obstruyen la consecución de los objetivos establecidos por la NEM. Las razones para considerar este enfoque son:

- **Exploración de experiencias subjetivas.** Las desigualdades de género son experiencias que dependen de ciertos aspectos como el contexto y la clase social. El diseño cualitativo permite explorar de manera más profunda la influencia del entorno en las percepciones, emociones y acciones de los profesores.
- **Contextualización.** El contexto social, cultural y económico es diferente para cada participante. Las actitudes de los profesores pueden variar dependiendo de la historia de vida, trayectoria docente, las características de la zona de inserción de la (s) escuela (s) de adscripción, entre otros factores que se determinen durante la investigación.
- **Flexibilidad en la recolección de datos.** El enfoque cualitativo involucra el empleo de técnicas que pueden adaptarse a las necesidades del estudio y de

los participantes, permitiendo la adaptación a la diversidad de experiencias y contextos. La flexibilidad facilita explorar temas no previstos que pueden ser cruciales para la comprensión de la realidad de las y los profesores.

- **Exploración de situaciones complejas.** Algunas cuestiones de igualdad de género pueden involucrar poder, identidad, normatividad social y roles tradicionales. En este diseño de investigación se tiene la oportunidad de indagar la manera en que los profesores han enfrentado diferentes problemáticas a lo largo de su historia de vida y trayectoria docente.
- **Entendimiento de las relaciones interpersonales.** En relación con la anterior, se advierte que la interacción entre personas es compleja cuando se involucran cuestiones de género. El diseño cualitativo permite analizar cómo se configuran las relaciones interpersonales en el hogar (ej. pareja e hijos), el trabajo (ej. alumnos) y espacios públicos.
- **Visibilización de la diversidad de saberes, emociones y conductas.** En referencia con las dimensiones actitudinales, se otorga un mayor protagonismo a los profesores para que expresen su conocimiento, sentimientos y vivencias.
- **Generación de reflexiones y acciones orientadas al cambio social.** Se espera que, al visibilizar las experiencias de los profesores, se contribuya a la generación de un conocimiento que detone reflexiones y genere conciencia de las barreras que limitan el alcance de una educación con perspectiva de género.

4.1. Contexto educativo y sujetos de estudio

Como se puede apreciar a lo largo de este trabajo, el planteamiento educativo de la NEM es un elemento que se ha analizado a profundidad. Este proyecto educativo establece a la IG como eje articulador del currículo con el fin de promover reflexiones sobre prácticas que repliquen estereotipos y roles de género, así como discursos y conductas que denotan desigualdad y violencia. Por otro lado, se observa un distanciamiento importante entre el contexto educativo y social en el que se desempeñan los profesores y las propuestas

educativas de la NEM sobre IG. Por esta razón, en esta investigación resulta favorable otorgar protagonismo a los profesores participantes.

Para analizar las dimensiones actitudinales de los profesores hacia la IG, se estableció que la muestra debía estar apegada a cuatro criterios de selección: 1) participación equilibrada de mujeres y hombres; 2) docentes de los tres grados; 3) diversidad en edad; y 4) diversidad en años de experiencia docente. El contacto con los docentes se llevó a cabo con profesores que expresaron su interés en participar en la investigación, toda vez que se tuvo un primer acercamiento con diferentes actores educativos para tener una visión más amplia del contexto actual, generando desde entonces el *rapport* que permitió la participación expresamente voluntaria de algunos profesores en las entrevistas formales. En segundo lugar, derivado también del primer acercamiento, se obtuvo el apoyo del subdirector de una escuela secundaria para establecer contacto con otros profesores. Para este segundo grupo de participantes, fue necesario apegarse a criterios propios del reglamento interno de las escuelas, así como al horario de los participantes para evitar interferencias en su labor docente.

La importancia de contar con una participación equilibrada de mujeres y hombres radica en que, desde su mirada diferenciada, profesoras y profesores tienen influencia en la formación de los estudiantes. Por ejemplo, si los docentes expresan actitudes positivas hacia la igualdad de género, es probable que ayuden a promover una cultura escolar más inclusiva. Por otro lado, también se considera probable que los profesores se esfuerzen por ser imparciales pero que, inconscientemente, interactúen de forma diferenciada con sus estudiantes.

Debido a que la igualdad de género es un eje articulador del currículo y del mismo desprenden contenidos transversales, es importante que profesores de diferentes asignaturas participen en el estudio. Por otro lado, es imprescindible contar con la colaboración de profesores titulares de las asignaturas de Biología y Formación Ética y Ciudadana (FEyC), ya que ambas materias involucran contenidos relacionados con la IG. En el caso de la Biología, una parte de los contenidos proponen temas como la reproducción sexual, cuyo abordaje puede asociarse con roles de género preconcebidos; por otro lado, la asignatura de FEC involucra el desarrollo del pensamiento crítico y la capacidad de cuestionar problemas

sociales como la injusticia y desigualdad. En los LTG se puede observar que los contenidos de ambas asignaturas se orientan a la reflexión grupal, guiada por el profesor, para analizar y dialogar sobre diferentes situaciones que influyen en las relaciones interpersonales y toma de decisiones frente a situaciones particulares (ej. haber presenciado alguna situación de desigualdad).

Continuando con los criterios de selección, se establece la participación de profesoras y profesores de diferentes edades porque cuentan con experiencias de vidas particulares, así como perspectivas y enfoques que determinan su actuar frente a un grupo de estudiantes. Se pretende que la variedad de grupos de edad contribuya a capturar una gama más amplia de actitudes hacia la igualdad de género. Además, se espera identificar tendencias o cambios en las actitudes en función de grupos generacionales, mismas que podrían ayudar en la construcción de estrategias de capacitación y desarrollo profesional docente para promover la perspectiva de género en la educación.

Como parte de la planificación y ejecución del trabajo de campo, fue necesario realizar negociaciones que aseguraran la participación de los sujetos. En este proceso se dieron lugar limitaciones que obstaculizaron el pleno cumplimiento de ciertos criterios de selección, como la diversidad de grupos de edad. Las más frecuentes fueron la saturación de trabajo, horarios incompatibles y resistencias para hablar sobre temas de género, esta última en profesores de 50 años en adelante.

Participan diez profesores que se agrupan en tres grupos de edad: 30 a 40 años, 40 a 50 y 50 a 60. Todos los participantes se han desempeñado en escuelas públicas, algunos de ellos lo hicieron en escuelas privadas en cierto momento de su trayectoria profesional. La mayoría de las y los participantes están adscritos a dos escuelas, obteniendo así diversidad en el tipo de contexto social en que desempeñan su labor docente. A continuación, se exponen datos generales de las y los profesores en la tabla 2.

Tabla 2*Perfil de las y los profesores entrevistados.*

Etiqueta	Sexo y género	Edad	Estado civil. Indicar si tiene hijos	Formación inicial: normalista o universitaria (indicar si tiene posgrado)	Años de servicio y trayectoria docente	Materia (s) que imparte
Blanca ³	Mujer Femenino	31	Soltera	Normalista, con maestría	8 años en escuelas públicas	Inglés
Héctor	Hombre Masculino	30	Casado	Normalista, con maestría	8 años en escuelas públicas	Inglés y tutoría
Juliana	Mujer Femenino	40	Divorciada, con hijos	Normalista	18 años en escuelas públicas	Biología, tutoría, química e integración curricular
Pablo	Hombre Masculino	32	Casado	Normalista, con maestría	8 años en escuelas públicas	Inglés
Priscila	Mujer Femenino	59	Casada, con hijos	Normalista	24 años en escuelas públicas	Tecnología
Víctor	Hombre Masculino	40	Casado, con hijos	Universitaria, con maestría	20 años en escuelas públicas y una universidad	Tecnología
Esther	Mujer Femenino	45	Casada, con hijos	Normalista	21 años en escuelas públicas	Formación Ética y Ciudadana

³ Uso de pseudónimos

Ulises	Hombre Masculino	32	Soltero	Normalista, con maestría y doctorado en curso.	(actual) y privadas (finalizado) 10 años en escuelas públicas (actual) y 11 años en privadas (finalizado) Subdirector
Ernesto	Hombre Masculino	46	Divorciado, con hijos	Normalista	21 años en escuelas públicas (actual) y privadas (finalizado) Matemáticas
Marcela	Mujer Femenino	43	Divorciada, con hijos	Normalista	21 años Historia

Elaboración propia

La entrevista semiestructurada como técnica de obtención de información

Este tipo de acercamiento implica la interacción entre el sujeto y el investigador con el fin de obtener información sobre sus actitudes y entender cuáles han sido sus experiencias. Las entrevistas son informes personales que permiten preguntar al sujeto sobre sus opiniones, emociones y conductas para que elabore ideas concretas y formule una narrativa. Sugieren un acercamiento directo con el sujeto, de forma oral, para obtener información a preguntas previamente formuladas.

Contrastan con las encuestas y las pruebas, que pueden administrarse en forma oral, pero tienen un alto grado de estructuración [...] para identificar elementos particulares de información o determinar la frecuencia de diferentes respuestas según categorías preestablecidas. [...] Las entrevistas abiertas, llamadas también cualitativas, permiten que un informante exprese significados en sus propias palabras, y marque la dirección del proceso de entrevista. (Brenner, 2006, citado en Martínez Rizo, 2019, p. 143)

Por tanto, se concibe que la entrevista otorga el beneficio de establecer contacto directo con los sujetos participantes para conocer las razones de sus actitudes con mayor detalle, simultáneamente, el número de participantes es significativamente reducido en comparación con otras técnicas.

En esta técnica se distinguen las entrevistas estructuradas, semiestructuradas y abiertas. Para esta investigación, la entrevista semiestructurada otorga la flexibilidad de indagar con mayor detenimiento en aspectos relevantes que el participante comparte durante el diálogo. Este acercamiento tiene el propósito de obtener información valiosa sobre las dimensiones actitudinales (cognitivo, afectivo y conductual), describiendo el conocimiento de los profesores sobre la IG, al igual que sus opiniones, emociones, reacciones y conductas para abonar al correcto entendimiento de su realidad.

4.2. Diseño de entrevista y aplicación

Para realizar una entrevista es fundamental contar con una guía que oriente el diálogo con los participantes. Ballester (2004) sugiere elaborar un listado de los temas a tratar en el orden que mejor convenga a los fines de la investigación, con todo, existe la flexibilidad de abordar

el contenido de la entrevista respetando el flujo de la conversación. De igual manera, el autor apunta que es útil considerar subtemas para contar con una mejor orientación durante el diálogo, además de emplear diferentes tácticas que faciliten al participante responder diversos cuestionamientos.

El diseño de la guía empleada en esta investigación comprendió tres fases: 1) formulación de preguntas en correspondencia con las dimensiones actitudinales; 2) juicio experto y pilotaje 3) modificaciones al instrumento. El propósito del guion de entrevista es orientar el diálogo durante la interacción con el participante y otorgar especial atención a su discurso para rescatar elementos que merecen ser abordados.

En la primera etapa se realizó una revisión documental del currículum de educación secundaria y los libros de texto, a la par de entrevistas previas con el propósito de conocer mejor el contexto en el que se encuentran los docentes. En este primer acercamiento se indagó sobre los siguientes aspectos: conocimiento sobre IG, experiencias de vida, sus prácticas y conductas, y capacitaciones o cursos sobre igualdad de género.

Con la información obtenida se dio paso a la elaboración de la guía. El instrumento se divide en cuatro bloques: en el primero se informa al profesor o profesora sobre la investigación y los fines que tendrá la información registrada; en el segundo se solicitan datos generales como sexo, género, edad, estado civil, años de trayectoria docente y escuela (s) de adscripción; el tercer bloque está enfocado a indagar en las opiniones, conocimientos, emociones y conductas de los profesores hacia la IG, en esta sección cada pregunta está relacionada con la dimensión actitudinal correspondiente; el cuarto y último bloque solicita al profesor compartir sus opiniones sobre las preguntas realizadas, al igual que las reflexiones que surgen con la entrevista.

Tabla 3.

Guía de entrevista: relación entre dimensiones actitudinales y preguntas.

Dimensión actitudinal	Preguntas
<u>Cognitiva:</u> se identifican las cualidades positivas o negativas del objeto actitudinal (OA), agrupando	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo define usted la igualdad de género? ¿Considera que es importante para el desarrollo personal y social de un individuo?

opiniones, creencias, pensamientos, valores, conocimientos y expectativas de carácter evaluativo.

- ¿Cree que mujeres y hombres tengan el mismo acceso a oportunidades en diferentes áreas? ¿Por qué?
- ¿Qué aspectos físicos y conductuales atribuye a un hombre/mujer?
- ¿Considera que una persona debe actuar de cierta manera dependiendo de su género?
- ¿Cuáles retos piensa que enfrentan las mujeres/hombres?
- ¿Ha escuchado hablar del feminismo? ¿simpatiza con él? ¿qué opinión tiene al respecto?
- ¿Qué opina de los contenidos de educación sexual que fomentan reflexiones basadas en la igualdad de género?
- ¿Considera que la inclusión de la igualdad de género es útil para la enseñanza? SI/NO ¿Por qué?
- ¿Considera que la inclusión de la igualdad de género en el currículum es útil para la vida académica y personal de sus estudiantes? SI/NO ¿Por qué?
- ¿Qué tipo de resistencias ha percibido en la escuela, los padres de familia y la sociedad respecto a la inclusión de la igualdad de género?
- ¿Qué emociones experimenta cuando se dan lugar sucesos que denotan discriminación o desigualdad por razones de género?
- ¿Cuál es su reacción cuando observa que una persona actúa fuera de las costumbres tradicionales para mujeres y hombres?
- ¿En su historia de vida experimentó obstáculos por ser mujer/hombre? ¿Qué sentimientos emergen?
- ¿Qué reacción tiene cuando observa que las mujeres se manifiestan por motivos de desigualdad y discriminación? ¿Se siente identificado/a con sus causas?
- ¿De qué manera influyen los comentarios sexistas en usted? ¿Qué acciones ha empleado para combatirlos?
- ¿Qué tan preparado se siente para el abordaje de la igualdad de género dentro de sus clases y en el trato con sus estudiantes?

Afectiva: se incluyen los procesos que respaldan o interpelan a nuestras creencias, se expresan en emociones, preferencias y estados de ánimo que se evidencian física y emocionalmente ante un OA (ejemplos: tenso, ansioso, feliz, preocupado, entre otros).

Conductual: muestra evidencias de actuación a favor o en contra del OA y considera también las intenciones de actuación.

- ¿Ha experimentado dificultades interactuando con sus estudiantes dada la forma en que ellas y ellos viven su género? ¿Cuáles?
- ¿Qué valores rigen su vida como hombre/mujer? (según sea el caso)
- ¿Considera que existen comportamientos que deban ser asumidos por ser un hombre o una mujer? (plantear pregunta sobre su género y el opuesto)
- ¿Ha tenido charlas con familiares, amigos o colegas para dialogar sobre problemas de desigualdad? ¿Qué temas han surgido?
- En el trato con sus estudiantes ¿considera que las y los trata de la misma manera? ¿Podría señalarme algunos ejemplos?
- ¿Ha promovido diálogos sobre igualdad, desigualdad y/o discriminación de género con sus estudiantes? ¿Qué tipo de temas han surgido?
- ¿Ha intervenido para atender alguna situación de desigualdad o discriminación dentro y fuera de la escuela?
- ¿Ha tomado algún curso o capacitación en temas de igualdad de género? ¿Cómo aplica lo aprendido en la vida diaria?
- En su escuela ¿han emprendido acciones para incluir la igualdad de género en su labor educativa?
- ¿Qué orientaciones brinda el director, supervisor y ATP?

Fuente: Elaboración propia

En la segunda etapa, el instrumento se sometió a juicio experto. Participaron siete profesores investigadores que evaluaron la pertinencia de las preguntas a partir de los objetivos de investigación. De forma simultánea, se realizó el pilotaje con tres profesores. En ambas evaluaciones se identificó la necesidad de reorganizar las preguntas, de tal manera que aquellas de especial interés se plantearan al inicio de la entrevista, y al mismo tiempo, se obtuviera una mejor secuencia. También se reformularon algunas preguntas con el fin de evitar respuestas dicotómicas y reducir confusiones o dificultades para responder preguntas calificadas como “difíciles” (ej. para usted ¿qué es ser mujer?).

Una vez evaluado y corregido el instrumento, se dio paso a la tercera etapa, las entrevistas formales. Durante las entrevistas se brindó información a los participantes sobre los fines de esta investigación y se grabó exclusivamente audio con previa autorización del docente. Para lograr las entrevistas, fue necesario llegar a acuerdos con las y los profesores, respetando su horario de clase y actividades docentes, por tanto, las entrevistas tuvieron una duración promedio de cuarenta minutos y se dieron lugar en el día y hora indicados por el o la docente; algunas entrevistas se realizaron en el entorno escolar, mientras que otros docentes eligieron un punto de encuentro diferente. Posteriormente, se realizaron las transcripciones de los audios y el análisis de la información mediante el uso del programa ATLAS.ti.

5. Resultados

Se concibe que las actitudes de las y los profesores tienen un papel fundamental en la práctica de la IG porque son agentes de cambio en la medida en que se comprometan con la promoción de la igualdad de género, reduciendo así el reforzamiento de estereotipos. Como parte del análisis de la información obtenida en las entrevistas, se puede decir que abordar la IG como contenido transversal constituye un reto importante para los profesores no sólo por la preparación que perciban en sí mismos para implementarla, sino por la influencia de factores externos que limitan el alcance de la igualdad.

La consulta documental realizada en esta investigación indica que la incorporación del eje de IG en el currículo pretende que en las escuelas existan espacios de diálogo para cuestionar prácticas institucionalizadas que asignan una identidad de género heteronormada y generan desigualdad laboral, educativa y social; sin embargo, para lograrlo es necesario resignificar valores, creencias y prácticas que difícilmente se pueden cambiar, y en dado caso, su modificación implica un proceso paulatino. En la escuela, los profesores construyen relaciones interpersonales con sus alumnos, colegas y directivos, además de que ejercen su profesión en un lugar que no sólo es educativo, si no también laboral.

Analizar las actitudes a través de sus componentes permite entender cómo se forman, mantienen y expresan, al igual que su influencia en el comportamiento, decisiones y relaciones interpersonales. Para recapitular, en el componente cognitivo se identifica la información, creencias, pensamientos, percepciones e ideas que poseen los profesores sobre

la IG y su aplicación en el ámbito educativo, por ejemplo, opiniones sobre los contenidos que promueven IG o la definición que atribuyen al concepto. En el afectivo se agrupan sentimientos o emociones que emergen con ciertos estímulos, como haber experimentado desigualdad. En el conductual se insertan las acciones que resultan de actitudes positivas o negativas, por ejemplo, si un profesor tiene una actitud positiva hacia la igualdad de género, es probable que sienta enojo cuando presencia situaciones de desigualdad y en sus clases promueva acciones que se basen en un trato justo e igualitario para hombres y mujeres.

Los tres componentes están interrelacionados, un cambio en uno de ellos puede generar alteraciones en los otros, en otras palabras, si las percepciones cambian, puede ocurrir lo mismo con sus emociones hacia el OA, modificando también su comportamiento. Por ejemplo, una persona que expresa que la IG refiere a que hombres y mujeres tengan los mismos derechos y obligaciones, pero demuestra rechazo hacia las mujeres que no actúan dentro de los estándares tradicionales que suponen formar una familia, originando conductas inconsistentes.

En este capítulo se describen las experiencias docentes que dan cuenta de diferentes situaciones de la vida cotidiana y profesional. En las siguientes dos tablas se ofrece una síntesis de los resultados, en la primera se presenta una breve descripción de los indicadores que componen a cada una de las cinco categorías, posteriormente, en la segunda se expone un resumen de los hallazgos señalando también su relación con las dimensiones actitudinales.

Tabla 4.

Descripción de categorías de resultados

Categoría	Descripción
1. Concepciones sobre IG y práctica en la vida cotidiana	Conocimiento sobre IG que poseen las y los profesores.
	Opiniones, creencias y pensamientos que desprenden del conocimiento en materia de IG.
	Práctica de la IG en su vida cotidiana (familia, amistades o colegas)
	Conocimiento y opiniones sobre el feminismo como tema estrechamente vinculado a la IG.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

2. Incorporación de la IG en el aula

Acciones (voluntarias o no) para implementar la IG en la práctica docente

Abordaje de contenidos de IG sugeridos en planes de estudio y libros de texto.

Opiniones sobre la implementación de la PG en la práctica docente y la interacción diaria con los estudiantes.

Capacitación docente en IG.

3. Obstáculos para la práctica de la IG en la escuela: familia y contexto social.

Creencias tradicionales en las familias que condicionan el abordaje de temas sobre IG.

Actitudes y conductas agresivas de los estudiantes.

Problemas sociales de la zona de inserción que limitan los alcances de la IG.

4. Las y los profesores frente a la masculinidad

Reacciones hacia atribuciones sociales que determinan lo que un hombre y una mujer deben ser.

y feminidad

Opiniones respecto a la forma en que las personas actúan, basadas en las atribuciones que se consideran masculinas y femeninas.

Opiniones sobre la práctica del feminismo.

5. Los profesores frente a la desigualdad de género

Emociones al presenciar o experimentar desigualdad de género.

Testimonios de casos de desigualdad.

Resistencias hacia el movimiento feminista y las manifestaciones.

Tabla 5

Síntesis de resultados por categoría y relación con las dimensiones actitudinales.

Categoría	Síntesis de hallazgos	Dimensión actitudinal
1. Concepción de la IG y práctica en la vida cotidiana	<p>Comprensión significativa, en términos generales, de la IG que se alinea con definiciones teóricas.</p> <p>Dos profesores han experimentado la vida académica y de investigación, esto abona a su conocimiento y opiniones.</p> <p>Congruencia entre sus opiniones sobre la IG y aquello que practican en el hogar.</p> <p>Resistencias hacia el movimiento feminista que se basan en información de redes sociales y medios de comunicación.</p>	Cognitiva
2. Incorporación de la IG en el aula	<p>-Promoción de la IG en el aula como parte de la interacción diaria, basada en la congruencia entre la vida escolar y familiar.</p> <p>-Se aprovechan ciertas situaciones cotidianas para</p>	Conductual

promover reflexiones con PG.

Falta de cursos en materia de IG.

Saturación de trabajo.

Tres materias ofrecen las Cognitiva condiciones necesarias para Conductual abordar la IG en clase:
Biología, FEyC e Historia.

Práctica de la IG como tema transversal del currículo en materias que carecen de un margen de actuación idóneo para abordar temas de IG (ej. Español o Matemáticas).

Reconocimiento de la Cognitiva pertinencia de la IG en los Conductual planes de estudio y LTG, ya que es percibido como un tema social relevante.

3. Obstáculos para la práctica de la IG en la escuela.

Valores y creencias tradicionales sociales y familiares que generan resistencias hacia la IG.

Problemas sociales: conductual violencia y vandalismo

Familias uniparentales: conductual padre y/o madre ausente y divorcios.

	Agresiones entre alumnos y alumnas que derivan de valores y conductas aprendidos en el hogar.	Conductual Afectivo
4. Opinión de los profesores sobre la masculinidad y feminidad	Aceptación de la diversidad en que las personas viven su masculinidad y feminidad, así como de la participación de las personas en actividades que fueron asociadas al sexo opuesto. Rechazo hacia roles y estereotipos de género tradicionales. Resistencias hacia el feminismo, se percibe como indicador de rebeldía.	Afectivo Conductual
5. Las y los profesores frente a la desigualdad de género	Enojo, tristeza e impotencia hacia la desigualdad. Mujeres: trato diferenciado de autoridades educativas, cumplidos sobre su físico, problemas entre maternidad y trabajo, historia familiar patriarcal. Hombres: exclusión de ciertos lugares públicos, estigmas sobre actividades que se asocian a la mujer, exigencias para ser	Afectiva Conductual

proveedor de la familia,
adoptar carácter fuerte.

Machismo como dispositivo Afectiva
de poder: frenar o Conductual
condicionar el crecimiento
de las mujeres.

Antes de iniciar con el análisis de resultados, se presentan a continuación las semblanzas de las y los profesores que participaron en este estudio.

5.1. Semblanza de las y los profesores entrevistados

Blanca

Es una profesora de treinta años con formación normalista, su nivel académico actual es de maestría. Cuenta con 8 años en servicio y se desempeña como maestra de Inglés en dos secundarias públicas, encontrando diferencias notables en el contexto social y el nivel socioeconómico de las familias de los estudiantes. Ella tiene el hábito de la lectura y demuestra interés en temas de género, especialmente los vinculados al feminismo, esto le permite sugerir lecturas a sus estudiantes y fomentar reflexiones basadas en el respeto y la igualdad. Blanca no está casada ni tiene hijos, por otro lado, tiene una pareja con quien dialoga sobre asuntos de desigualdad de género y sexismo. En su narrativa, expresó estar a favor de que las mujeres tengan mayor reconocimiento y presencia en puestos de poder, apoya el feminismo como movimiento social siempre y cuando no discrimine a personas trans o ejerza prácticas de poder sobre el género masculino.

Héctor

Es un profesor normalista y posee una maestría. Tiene 8 años de experiencia docente actualmente trabaja como maestro de Inglés en dos escuelas secundarias cuya zona de inserción es diferente, especialmente por el nivel socioeconómico y la participación de los padres en asuntos escolares. Héctor tiene 30 años, está casado y, aunque se reparten responsabilidades, él se asume como proveedor. En su dinámica familiar, los valores son fundamentales, por tanto, tiene opiniones negativas hacia las personas que ejercen

discriminación o desprestigia el trabajo de las personas por su género. Mientras tanto, en su trabajo docente, considera que, si bien hombres y mujeres son capaces de realizar actividades diversas, es más sencillo trabajar con las adolescentes porque son más ordenadas y tranquilas. Expresa disposición para aplicar la IG en su aula, pero reconoce que necesita un enfoque más innovador para lograr que las y los adolescentes se involucren en dicho tema.

Juliana

Es profesora normalista con 18 años de experiencia. Se desempeña de tiempo completo en una escuela secundaria donde es titular de las materias de Biología, Tutoría e Integración Curricular. Refiere que su institución está localizada en una colonia que presenta problemas sociales considerables, tales como drogadicción, vandalismo y familias con violencia psicológica. Juliana tiene 40 años, es madre soltera y se encarga de proveer a sus hijos y cubrir sus necesidades; como parte de su historia de vida, relató que se enfrentó a desigualdades durante su proceso de divorcio, señalando la carga mayoritaria del cuidado de los hijos a la mujer y deficiencias en el establecimiento de una pensión por parte de su expareja. Esta experiencia es un parteaguas para Juliana en la inclusión de la IG en su cotidianidad, incluyendo la práctica docente. Considera que la IG es un tema actual que ayudará a las y los estudiantes a reflexionar y ser conscientes de sus acciones, toda vez que existen problemas recurrentes como embarazos no planificados y relaciones interpersonales con cierto grado de agresividad.

Pablo

Es profesor normalista, con maestría y actualmente cursa un doctorado. Es docente desde hace 8 años, actualmente imparte la materia de Inglés en primaria y secundaria, también es profesor y asesor de tesis en una escuela normal, por lo tanto, su vida cotidiana está mayormente centrada a cumplir con labores profesionales. Actualmente tiene 32 años, está casado y comparte ser homosexual, los valores que rigen su vida académica y personal se basan en el respeto a la diversidad de género y sexual. Para él, la IG debe ser una pieza fundamental en la vida de las personas y la promueve entre sus estudiantes, creando espacios de reflexión sobre diversidad, interculturalidad, derechos y obligaciones. Manifiesta también apoyar a quienes luchan en contra de los estereotipos de género, exigiendo un trato igualitario y ejerciendo su identidad de género y sexual en libertad.

Priscila

Es profesora de tiempo completo en una escuela secundaria y lo ha sido por 24 años, imparte la materia de Tecnología. Es la única docente de entre 50 a 60 años que accedió a participar en este estudio y compartir sus experiencias. Es una mujer casada con hijos adultos que ya han hecho su vida y comparte que siempre inculcó la igualdad en su familia, considera que las mujeres han enfrentado mayores obstáculos que los hombres, especialmente para compaginar el trabajo con el cuidado de la familia, así como en la obtención de un salario igualitario (brecha salarial). Priscila está en desacuerdo con roles y estereotipos de género, por tanto, celebra que las mujeres ocupen cada vez más puestos y áreas que tradicionalmente fueron otorgadas a los hombres.

Víctor

Es profesor de Informática en educación secundaria y de Tecnología en una universidad, tiene 20 años de experiencia y cuenta con formación universitaria y una maestría. Víctor tiene 45 años, está casado y es un padre de familia que participa activamente en las labores de su hogar, considera que todos en su hogar pueden realizar actividades diversas sin distinción de género. Por otro lado, reconoce que, derivado de la crianza que recibió, aprendió a realizar algunas tareas y asumir ciertas responsabilidades como hombre, hábito que mantiene con su esposa. Enfatiza que esta costumbre no está fundada en ideas que atribuyan ciertas funciones a mujeres y hombres, sino que es parte de su historia de vida, en este sentido, recibe positivamente las propuestas educativas de IG y opina que cada profesor y profesora deben aplicarlo en sus clases sin necesidad de una normativa curricular.

Esther

Es una profesora con formación normalista y experiencia docente de 21 años. Imparte la materia de Formación Ética y Ciudadana, lo que le otorga un campo de actuación amplio para abordar temas relacionados con la IG. Esther tiene 45 años, es madre y comparte responsabilidades con su esposo para cubrir las necesidades de su hogar. Ella expresa que la IG está vinculada a la crianza familiar, por tanto, además de fomentarla en su hogar, procura tener congruencia con su intervención docente y aplicar los mismos principios de igualdad con sus estudiantes. La profesora manifiesta una actitud positiva hacia las exigencias de las

mujeres por un trato igualitario, lo que no comparte es la forma en que los colectivos feministas se manifiestan.

Ulises

Es profesor con formación normalista, tiene una maestría y actualmente cursa un doctorado; tiene 10 años de experiencia docente. Tiene 31 años, es soltero y no tiene hijos. Actualmente es subdirector de una secundaria localizada en una *zona roja* que presenta graves problemas sociales que afectan el desarrollo de las y los adolescentes, con todo, indica que sus estudiantes son nobles y tranquilos, y no tiene conflictos serios en su institución. Ulises reflexiona sobre los desafíos de abordar los roles y estereotipos de género dentro de las familias, particularmente en los casos en los que se espera que las niñas prioricen las tareas domésticas sobre la educación. Expresa estar de acuerdo con la inclusión de la IG en el currículo para favorecer al desarrollo de las y los adolescentes, además de promover una mayor conciencia sobre el impacto negativo que las prácticas machistas tuvieron en la sociedad por mucho tiempo, especialmente para las mujeres.

Ernesto

Es profesor de matemáticas en una secundaria y en la escuela del deporte, identifica que el contexto de la primera es complicado, mientras que en la segunda se desenvuelve en un ambiente tranquilo donde la participación de los padres también es mayor. Ernesto tiene 46 años, es padre de familia y comparte la crianza de sus hijos con su expareja; en su historia de vida, ha experimentado sexismo al tener la obligación de cumplir con más exigencias por ser hombre, incluso considera que las necesidades de las mujeres se han privilegiado a tal grado que se desplazan las de los hombres. En su opinión, hombres y mujeres deben tener las mismas oportunidades, derechos y obligaciones, rechaza las atribuciones sociales asociadas al género y apoya que las mujeres crezcan en diferentes aspectos de su vida; por otro lado, no empatiza con las manifestaciones de grupos feministas, percibiendo rebeldía en sus acciones.

Marcela

Es maestra con 14 años de experiencia, actualmente trabaja jornada doble porque se desempeña en tres escuelas secundarias, impartiendo las materias de Historia en una de ellas

y Tutoría en las otras dos. Marcela es una madre soltera de 40 años, y aunque comparte la crianza y manutención de sus hijos con su exesposo, se asume como la proveedora mayoritaria. Para ella, la IG es pieza clave en su vida cotidiana y trata de aplicarla en su familia, su trabajo y práctica docente, no obstante, reconoce los desafíos de enfrentar los roles y estereotipos de género en la crianza de sus hijos y en la educación de sus estudiantes. Marcela está a favor del empoderamiento de la mujer y comparte que ha participado en marchas y manifestaciones, no sólo feministas, sino de diferentes colectivos; esta experiencia le da pauta para rechazar acciones que, para ella, son agresivas y no son pertinentes para luchar por igualdad y mayor justicia.

5.2. La concepción de las y los profesores sobre la IG y su práctica en la vida cotidiana

En este apartado se da cuenta de tres aspectos: 1) el conocimiento de las y los profesores en materia de IG; 2) las opiniones, creencias y pensamientos que desprenden de ello, considerando la forma en que lo practica en su vida cotidiana ya que esto determina, en cierto grado, la forma en que aborde la IG en el aula; 3) el conocimiento e impresiones que tienen sobre el feminismo, considerándolo relevante en esta investigación por su influencia en el ámbito académico y social mediante el impulso de la igualdad sustantiva entre hombres y mujeres.

En primer lugar, se identificó una comprensión significativa de las y los profesores acerca de la IG que se alinea en gran medida con las definiciones teóricas más aceptadas, especialmente en relación con la igualdad como un derecho humano fundamental. Se refleja una interpretación que no solo aborda la igualdad en términos de distribución de responsabilidades, derechos y oportunidades, sino también la neutralidad de género en su aplicación. Entre las narrativas se encuentran elementos destacables, como es el caso de Marcela, Ulises y Esther.

Marcela indica que los límites de la igualdad se apegan, mayormente, a una forma “textual” porque se aplica con mayor alcance en el terreno legal. Para ella, una consideración importante es que existen diferencias entre mujeres y hombres que trascienden a lo biológico, por tanto, es difícil aplicar la igualdad en todos los ámbitos. Por ejemplo, menciona que las mujeres son quienes atraviesan el embarazo, el parto y los cuidados posparto, por lo tanto,

requieren más facilidades en su trabajo para ausentarse. En este caso, se puede apreciar una distinción entre igualdad formal y la igualdad sustantiva. Marcela menciona que la igualdad, tal como se aplica en la ley, tiende a ser una igualdad textual, lo que sugiere que, en el contexto legal, la igualdad se presenta como un principio abstracto, que en ocasiones no responde a las complejidades de las diferencias reales que existen entre hombres y mujeres. Esta crítica permite visibilizar que la legislación sobre igualdad se enfrenta a limitaciones al momento de abordar desigualdades estructurales o contextuales que no siempre son evidentes en el discurso textual de las leyes.

Ulises expresó que mujeres y hombres pueden ser lo que desean, y atribuye la reproducción de “etiquetas” a la crianza y socialización que se da en la familia, entendiendo que la replicación de estereotipos de género tiene gran cabida en los padres. Un segundo elemento destacable es que él expande la igualdad a la comunidad LGBT, señalando que debe aplicarse también a las personas *queer*, este último término hace referencia a las personas que no se identifican con las características del género heteronormado, correspondientes al binomio mujer-hombre. Es posible observar que Ulises posee una postura incluyente que reconoce la necesidad de aplicar los principios de igualdad a las personas que no se identifican con la heteronorma, de igual manera, se percibe que cuenta con conocimiento sobre el género como concepto y de las ramificaciones que tiene, como la diversidad de género y el feminismo (el análisis sobre este último en el discurso del profesor se aborda en un apartado posterior).

Para Esther, las personas son libres de elegir cómo actuar, siempre y cuando sea en los márgenes de los valores –como el respeto, la responsabilidad, la tolerancia y la empatía– las obligaciones y derechos que deben aplicarse a todas las personas por igual. Desde este punto de vista, los derechos y obligaciones no se diferencian por el género, sino que se asumen de manera equitativa, lo mismo atribuye a la legalidad, explicando que, para ella, no deben existir leyes propias de los hombres o de las mujeres. La postura de Esther refleja una visión con tintes humanistas que cuestiona la existencia de valores o reglas, aplicadas de manera diferenciada por el género, y que promueve la convivencia basada en el respeto mutuo.

En segundo lugar, se indagó en la forma en que los profesores involucran la IG en las actividades de su vida diaria, considerando el ámbito familiar. De las narrativas sobre este aspecto, destaca el testimonio de Pablo, quien ha practicado la IG como una acción cotidiana, toda vez que es homosexual. Él menciona que es interesante observar que se incluyen aspectos que antes permanecían ocultos (como el reconocimiento explícito de la diversidad de género), además, radicó y trabajó en EUA por varios años y conoció un sistema educativo diferente, señalando que este tipo de contenidos han formado parte de los planes de estudio mucho tiempo antes. Eso último, señala, abonó a su crecimiento profesional como docente y le otorgó herramientas para promover la IG con sus alumnos, aunque no estuviera explícita en los PyPE.

El hecho que la IG constituya un acto cotidiano en la vida de Pablo señala no sólo se trata de un concepto, sino de una experiencia vivida. La integración de la igualdad en su cotidianidad es natural, lo que evidencia cómo las vivencias personales pueden abonar a que ciertos temas sean más fácilmente asimilados. Pablo señala que, si bien la IG está normalizada en su vida, considera que es algo nuevo para la sociedad, reflejando su entendimiento de que existen tensiones que pueden afectar los avances en la inclusión de la diversidad de género y las estructuras sociales más tradicionales o conservadoras de ciertos contextos. Sobre esto último, el profesor subraya un contraste evidente entre la realidad educativa de México y la de Estados Unidos: los programas educativos relacionados con la IG han estado presentes en el país norteamericano durante décadas, lo cual ha permitido que temas como la igualdad, la diversidad de género y sexual y la visibilidad de diversas identidades de género se traten de formas distintas en la sociedad norteamericana. Asimismo, señala que la IG tiene un “gran impacto”, refiriéndose a un proceso de transformación cultural que puede implicar una dualidad: por un lado, la evolución positiva hacia la igualdad e inclusión, por el otro, un desafío para las estructuras tradicionales.

Luego, el testimonio de Víctor ofrece una perspectiva particular sobre cómo la IG puede aplicarse desde una experiencia que combina la intencionalidad equitativa con hábitos culturales arraigados. Él declara que en su familia un elemento clave es la negociación con su esposa para distribuir labores, aquí se identifica una disposición de construir relaciones horizontales en la que la igualdad sea una práctica diaria. Describe un hogar donde las

responsabilidades se distribuyen de manera organizada y planificada (a través del rol de tareas), lo que sugiere un esfuerzo consciente por mantener equilibrio en la carga doméstica. Al afirmar que todos, sin distinción, pueden hacer todo, refuerza la idea de que no existen tareas específicas de hombres o mujeres.

Por otro lado, reconoce que prefiere realizar ciertas actividades personalmente y no delegarlas a su esposa (como el mantenimiento de un auto), esto se debe a su historia de vida y costumbres aprendidas, enfatizando que no tiene qué ver con una cuestión de género. En esta narrativa se encuentran aspectos clave como la distribución de tareas, la negociación en pareja, la influencia de la historia personal y los límites entre convicciones personales y estereotipos de género.

En el caso de Víctor se percibe una resistencia sutil al cambio, basada en su historia de vida y costumbres. Un aspecto relevante es que indica que ciertas acciones que él realiza no obedecen a una diferenciación del género, sino a su historia de vida, aquí se observa que las prácticas aprendidas desde la infancia y las costumbres culturales siguen influyendo en comportamientos actuales, aun cuando existe un discurso a favor de la IG. Si bien, en un nivel discursivo, Víctor es inclusivo y trata de evitar replicar estereotipos, es posible notar la persistencia de roles masculinos que se justifican desde lo emocional o vivencial, reflejando una especie de negociación con ciertos límites simbólicos entre lo que cada género suele hacer.

Respecto al segundo aspecto, en los siguientes párrafos se describe la forma en que las y los profesores participan en diálogos relacionados con IG, algunos profesores manifiestan que tienen oportunidad de hacerlo con colegas, amistades, familia o pareja y discuten sobre ciertos sucesos o experiencias propias. En este ámbito se rescatan tres casos.

Esther revela que ha dialogado con su familia sobre aspectos de desigualdad de género y promueve la realización igualitaria de labores domésticas, por ejemplo barrer y trapear. Lo mismo aplica en su salón de clase, para ella es importante tener congruencia entre lo que practica con su familia y la enseñanza sobre IG que implementa con las y los adolescentes. El discurso de Esther es similar al de Ulises en que ambos reconocen que la educación comienza en casa, en el caso de la profesora. En el caso de la profesora se observa que la

congruencia entre su labor docente y su vida familiar es fundamental para promover la IG con sus alumnos.

La maestra reconoce la persistencia de la desigualdad de género como una problemática actual, ejecutando en acciones concretas que promueven una distribución equitativa de las tareas domésticas. Esther intenta mantener la coherencia lo privado y lo público, específicamente en su rol como docente, ya que subraya la dimensión ética de su práctica pedagógica y comprende que no es suficiente con transmitir contenidos de IG en el aula; sino que es fundamental que su vida cotidiana refleje esos mismos valores. Al afirmar que la educación comienza en casa, se atribuye una corresponsabilidad entre familia y escuela.

Por su parte, Blanca comparte que ha dialogado con sus hermanos, su padre y pareja sobre dichos temas. Enfatiza que con su pareja surgen debates más polarizados y profundos que involucran desigualdades y les permiten reflexionar sobre diferentes problemáticas a partir de sus vivencias. La maestra destaca que las conversaciones con su novio se tornan complejas porque él no comparte la idea de que la brecha salarial existe, esto refleja que las experiencias individuales y los contextos profesionales son fundamentales en las actitudes y en la percepción de la desigualdad. Aquí se puede observar la presencia de perspectivas contrastantes que responden a realidades diferentes y estas, a su vez, crean en oportunidades para debatir y profundizar en el análisis de problemáticas de género.

Blanca reconoce que su experiencia profesional le ha brindado ciertas condiciones de estabilidad, por otro lado, admite que sus circunstancias no son las mismas para otras personas que se enfrentan a desigualdades en otros contextos. Con base en ello, se aprecia, en cierto nivel, una capacidad de análisis que reconoce la interseccionalidad de los factores que configuran las desigualdades.

Por otro lado, Marcela apunta que se percató de que algunos de sus colegas poseen ideas tradicionalistas que limitan ciertos aspectos de la vida de las mujeres, pero otorgan libertad al hombre de experimentar las mismas situaciones que a ellas se les niegan. Por ejemplo, los hombres señalan que se debe cuidar a las hijas del noviazgo, pero no aplican lo mismo con los hijos, ya que ellos pueden tener pareja antes que la mujer. Ante esta situación,

la profesora expresa que estas actitudes obstaculizan el pleno ejercicio de la igualdad, especialmente para las mujeres desde edades tempranas y en sus propias familias.

Pablo también se involucra en diálogos sobre temas derivados de la IG, como el feminismo, y reitera que el machismo es una cuestión generacional que sigue presente en el pensamiento y acciones de algunas personas. Reconoce que no concuerda con ciertas opiniones o puntos de vista, particularmente viniendo de personas mayores, pero respeta la diversidad de pensamiento. Al respecto, señala que ha convivido con personas que, a pesar de estar expuestas a conocimientos académicos y una vida académica intelectual, continúan influenciadas por estructuras y visiones patriarcales.

También se observa que Pablo refleja un cierto grado de resignación ante opiniones que considera erróneas o incompatibles con su visión sobre la IG, al mismo tiempo, mantiene una postura de respeto hacia opiniones ajenas. Este hecho plantea una paradoja entre el respeto a la diversidad de pensamiento y el desafío a las normas patriarcales.

Los resultados de esta categoría demuestran que, por un lado, las y los profesores reproducen discursos sobre igualdad, por el otro, se encuentran en constante negociación y resignificación de sus propias creencias por medio de la interacción y el intercambio de ideas con personas de su círculo social. Estas conversaciones, aunque resulten críticas o tensas, pueden ser detonadoras de aprendizajes profundos y transformadores, permitiendo que las reflexiones sobre IG no se limiten al ámbito profesional, sino que trasciendan a la vida cotidiana.

5.3. La incorporación de la IG en el aula

Con base en la narrativa de las y los profesores, la IG es un elemento que se encuentra presente en la práctica docente de las y los participantes con ciertos matices en la forma en que la implementan, dado que cada uno de ellos tiene un estilo de enseñanza propio, así como percepciones, opiniones y conductas que determinan su intervención en el aula. En general, todas y todos los participantes relatan promover la igualdad entre mujeres y hombres en el salón de clase, opinan que la inclusión de la IG en el currículo de secundaria es pertinente para atender problemas actuales, tales como el machismo, sexismo, violencia, entre otros, que afectan, mayormente, a las mujeres.

A nivel escolar, Ulises ofrece una perspectiva más amplia por el cargo que asume. Como subdirector, ha tratado de fomentar la IG entre el colectivo docente, logrando que se reconozca que los roles son un problema sociocultural como resultado de ideas tradicionales arraigadas sobre la correspondencia entre el sexo y el género. En su opinión, el plan de estudios de la NEM ayuda a visibilizar problemas y prácticas sexistas que estuvieron ocultas por la cultura machista y patriarcal durante muchos años, por lo tanto, esta forma explícita de abordar el género desde el plan de estudios ayuda a generar conciencia de los conflictos sociales que afectan a las escuelas y analizar, con PG, las circunstancias en que las y los profesores trabajan e interactúan con sus estudiantes. El esfuerzo de Ulises ha contribuido a que docentes y alumnos reflexionen sobre sus acciones, sin embargo, se ha enfrentado a las resistencias de profesores de mayor edad quienes poseen creencias tradicionales sobre el rol de las mujeres y los hombres.

Lo anterior conlleva a hablar de la práctica docente en el aula y el abordaje de contenidos de IG. En este análisis se identificó que los profesores se dividen en dos grupos. En el primero, el profesorado incluye la IG en su práctica para invitar a los estudiantes a que reflexionen sobre sucesos cotidianos. Esto tiene un impacto positivo porque genera un análisis de la propia práctica docente, además, se fomenta el pensamiento reflexivo con las y los adolescentes.

El segundo grupo se conforma de tres profesoras que tienen un campo de actuación mayor porque, además de promover la IG como una práctica cotidiana, también son titulares de las materias de Biología, FEyC e Historia, donde se incluyen contenidos con PG y son especialmente útiles para reforzar los aprendizajes de las y los adolescentes sobre igualdad. Por lo anterior, primero se abordarán las narrativas de las y los profesores que trabajan la IG de una forma más amplia, generando espacios de reflexión, posteriormente, se da cuenta de las experiencias de las maestras de dichas asignaturas.

El discurso de las y los profesores participantes indica que el trato con sus estudiantes es igualitario, esto se aplica también en la designación de actividades durante las clases. Como parte de la interacción diaria, han promovido diálogos que invitan a los estudiantes a reflexionar sobre sus acciones, teniendo como principal referente el valor del respeto.

Los profesores de asignaturas como tecnología, matemáticas e inglés cuentan con un margen considerablemente limitado para relacionar la IG con algún contenido de su materia. A partir de su discurso, se entiende que el enfoque de las primeras dos asignaturas suele ser más técnico, por tanto, es difícil establecer una conexión entre el contenido y los problemas sociales, como la desigualdad entre mujeres y hombres. Los contenidos de la asignatura de inglés se orientan al desarrollo de habilidades lingüísticas, el conocimiento de reglas gramaticales, la práctica de vocabulario, entre otras actividades que conlleven al dominio del idioma; si bien pueden crearse ambientes de aprendizaje destinados a incorporar la IG en el aprendizaje del inglés, es frecuente que los profesores prioricen la enseñanza del idioma, toda vez que abordar un tema como la IG supone trabajar con vocabulario específico que puede resultar difícil para las y los estudiantes.

Víctor es enfático cuando se habla del trato que tiene con sus estudiantes, explica que no hace distinciones entre las y los adolescentes en su intervención docente, ya que los atiende de la misma manera, sin preferencias de un género sobre otro y ha respetado la identidad de género de sus alumnos y alumnas cuando expresan sentirse más identificados con el género opuesto, además, pregunta sobre la forma en que debe llamarles (ej. pronombres). Algo similar ocurre con Ernesto, quien ha identificado el mismo suceso con sus estudiantes, él los invita a que sean más inclusivos y no se dejen llevar por criterios de género tradicionales, además, interviene en discusiones cuando hombres y mujeres no están de acuerdo con ciertas acciones, o bien, cuando se imponen ciertas actividades que denotan superioridad y sumisión. En ambos casos se puede percibir que Víctor y Ernesto tienen actitudes favorables hacia la forma en que sus estudiantes ejercen su género y promueven la igualdad entre ellos durante la clase. Por ejemplo, cuando sus estudiantes tienden a agruparse por género o discuten entre ellos, existe el respeto a las condiciones en que las y los adolescentes prefieren trabajar, asimismo, se da una intervención respetuosa para fomentar que mujeres y hombres trabajen en conjunto y eviten prácticas discriminatorias entre ellos (ej. excluir a una mujer o un hombre de un equipo por su género).

Blanca promueve actividades que implican la repartición igualitaria de tareas, tanto académicas como de organización del espacio áulico. En ocasiones, los hombres se resisten a cumplir ciertas actividades argumentando que en su hogar no lo hacen porque es propio de

las mujeres. Este tipo de situaciones son una oportunidad para Blanca de propiciar el diálogo y generar reflexiones sobre los roles de género. La maestra se apoya en libros como “Cuentos de buenas noches para chicas rebeldes” que ofrece un compilado de historias de mujeres que han destacado en algún área a pesar de vivir en circunstancias desfavorables, tales como restricciones en el acceso a la educación y violencia intrafamiliar ejercida por el padre.

En relación con lo anterior, las y los profesores coincidieron en que el currículo otorga flexibilidad para trabajar los contenidos en el momento en que lo consideren conveniente, no obstante, puede ocasionar que se aborden ciertos temas de la misma manera y se vuelvan repetitivos, por consiguiente, las y los estudiantes no se interesan en los temas propuestos. Del mismo modo, indican que esta flexibilidad conlleva a que algunos docentes prefieran no trabajar temas vinculados a la IG por razones personales, las y los participantes mencionaron que este rechazo lo observan en profesores mayores, quienes han externado sus resistencias en algunas reuniones o en diálogos entre colegas.

Entendiendo que la inclusión de la IG supone un cambio importante en la manera en que las y los profesores llevan a cabo sus clases, se considera que la intervención de las autoridades es especialmente relevante para ofrecer orientaciones sobre la mejor manera de promover la IG. Al indagar al respecto, las y los docentes mencionan que se encuentran en un nivel discursivo, es decir, se dialoga en colectivo sobre algunos problemas de interacción o de rendimiento académico en sus estudiantes, pero se abordan desde una perspectiva más amplia y no llega a vincularse con cuestiones de género (ej. indisciplina o mal comportamiento, bajas calificaciones, faltas recurrentes a clases, etcétera). Como resultado, las y los participantes enfatizan la necesidad de orientación y sugerencias sobre la mejor forma de abordar contenidos que fomentan IG, toda vez que trabajarlos como un eje transversal es complicado, particularmente para aquellos que son titulares de materias como las mencionadas anteriormente. Solamente Pablo indicó recibir orientaciones sobre temas de género, pero hay que destacar que esta intervención la brindan dos psicólogos que laboran en su institución como personal de apoyo.

Ahora bien, las maestras de biología, formación ética y ciudadana (FEyC) e historia poseen un campo de actuación mayor porque las tres asignaturas permiten crear conexiones con aspectos sociales que ayudan a las y los adolescentes a concebir la igualdad de género

como un aspecto fundamental de su vida cotidiana, y que a su vez, influye en diferentes ámbitos, como el personal, familiar y escolar.

En la asignatura de biología, Juliana explicó que se discute sobre las características biológicas de hombres y mujeres. Los conceptos de “sexo” y “género” son parte de los contenidos, permitiendo hacer distinciones entre ambos para que los estudiantes tengan una mejor comprensión y sepan reconocer la diversidad de expresiones de género. Los temas de sexualidad como infecciones de transmisión sexual y su prevención, el embarazo y el uso de anticonceptivos igualmente ofrecen una oportunidad para reflexionar, con PG, sobre diversas experiencias de las y los adolescentes, y así, puedan tomar decisiones informadas. De esta manera, la profesora promueve reflexiones sobre los roles de género que tradicionalmente se atribuyen a las personas a partir de la diferencia sexual.

En la asignatura de FEyC se reflexiona sobre la forma en que la diferencia sexual es percibida por muchas personas como un factor determinante de características físicas y conductuales de hombres y mujeres, reforzando los roles y estereotipos de género que conllevan a la desigualdad de derechos y oportunidades. Esther señala que gran parte de los contenidos se relacionan con la IG, puesto que incluye temas vinculados a la justicia, valores y derechos humanos. El fomento que ella hace del respeto entre mujeres y hombres orienta a reflexiones sobre las diferencias entre el estilo de vida de generaciones anteriores y el que actualmente viven las y los adolescentes.

En el caso de Historia, Marcela menciona que se incluyen temas asociados a los cambios en las costumbres sociales que denotan roles de género, por ejemplo, en la dinámica familiar, donde se invita a las y los jóvenes que analicen ciertas situaciones que se plantean en los LTG y reflexionen qué aspectos se han modificado y cuáles permanecen. La profesora indica también que el feminismo es un tema explícito en su asignatura que expone las aportaciones de la lucha de las mujeres para lograr el reconocimiento de sus derechos, como el voto, de esta manera, se promueven discusiones sobre la desigualdad que han enfrentado las mujeres para reconocer la importancia de la lucha feminista en la historia del país. En todo este abordaje de contenidos, Marcela narra que, en ocasiones, sus estudiantes la cuestionan para conocer su opinión, a lo que responde que prefiere mantener una postura neutral.

Como se puede observar hasta aquí, las y los profesores tienen disposición para incluir la IG en su práctica docente de diversas maneras, las cuales, están determinadas por el propio estilo de enseñanza de cada docente, aun cuando no reciben orientaciones de autoridades educativas. Una alternativa ante la carencia de orientaciones es la participación en cursos que complementen los saberes de las y los profesores; al cuestionar a las y los participantes al respecto, la mayoría expresó que no han tomado cursos relacionados con IG porque no han sido informados de algún tipo de capacitación en materia de género que sea ofrecida por el Instituto de Educación de Aguascalientes (IEA) o la SEP, aunado a ello, indican que las actividades diarias sobrepasan, en muchas ocasiones, su trabajo durante el horario de clase, teniendo que destinar tiempo extra para trabajar en sus hogares.

Al respecto, Ulises, como subdirector, explica que estos cursos son ofrecidos por la USICAMM o la SEP y se difunden a través de redes sociales o por correo, están enfocados en diferentes vertientes de la IG, la no discriminación, entre otros. Por otro lado, se puede percibir que no se implementan en todas las escuelas, ya que fue el único participante que señaló que su escuela participó en una campaña relacionada con IG. El profesor indicó que el 8 de marzo se realizan eventos que promueven el reconocimiento a la labor de las mujeres, así como reflexiones sobre la IG y el feminismo, ejemplo de ello son algunas campañas contra la violencia que padecen las mujeres en donde se participa elaborando carteles; por otro lado, menciona que este tipo de actividades son pocas y se imparten con limitada frecuencia.

Aunado a lo anterior, existen fallas en la difusión de la oferta de capacitación docente en materia de IG, toda vez que las narrativas de los participantes están divididas. Algunos de los participantes indicaron que sí han escuchado de cursos sobre IG, pero no conocen los detalles y tampoco los han tomado, otros más no están enterados. En los casos donde sí conocen la oferta de cursos, los docentes aclaran que son cursos externos, es decir, no son ofrecidos por el IEA o la SEP, estos cursos tienen una modalidad presencial o virtual y pueden abordar la IG como un tema específico de un curso más amplio. Por otro lado, se enfatiza que, ante la carencia de espacios u oportunidades de actualización docente por parte del IEA, los directivos deben gestionar cursos con el Instituto de Salud del Estado de

Aguascalientes (ISEA) para encontrar alternativas que les permitan seguir capacitándose en materia de género.

A este respecto, es importante destacar a Priscila. Como profesora de la materia de Tecnología, su campo de actuación para vincular la IG con su materia es reducido, además, y como lo han señalado todos los profesores, no recibe asesoría de las autoridades educativas; con todo, esto no representa un obstáculo para que pueda buscar, aprender y aplicar estrategias que le permitan crear ambientes de aprendizaje, adoptando la PG. Resulta interesante que Priscila tiene iniciativa para informarse y así contar con una mejor preparación y las herramientas necesarias para promoverla en el aula. Por medio de internet, la maestra accedió a la oferta que la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH) tiene en este ámbito y trata de poner en práctica una parte de lo que aprende en cada sesión. Este caso cobra mayor relevancia porque fue la única participante de 50 a 60 años que accedió a ser entrevistada y expresó tener disposición de promover la IG, tanto en su labor docente como en su vida diaria.

Las estrategias de implementación varían dependiendo de la asignatura, la formación inicial y continua que haya tenido cada docente, las experiencias previas y las creencias personales. Los participantes logran articular reflexiones críticas sobre roles y estereotipos de género, pero también se observan limitaciones, tanto curriculares como actitudinales, que derivan de la falta de acompañamiento institucional y de programas de actualización específicos sobre PG. Asimismo, en las asignaturas de Biología, FEyC e Historia ofrecen un campo de acción propicio para transversalizar la IG en comparación con otras que presentan desafíos para integrar contenidos con experiencias sociales, tales como Matemáticas, Inglés o Tecnología.

Finalmente, la incorporación de la IG en el trabajo de las y los profesores se manifiesta como un proceso complejo, heterogéneo y en constante construcción y resignificación. Las narrativas de los participantes muestran que su disposición y convicciones personales son factores que determinan cómo se aborda la IG en el aula, en contextos escolares donde las orientaciones institucionales resultan insuficientes o poco visibles.

5.4. Obstáculos para la práctica de la IG en la escuela: familia y contexto social

Durante el diálogo con los profesores, y como se puede apreciar hasta aquí, se identificaron expresiones positivas hacia la IG toda vez que lo conciben como un elemento favorable para el desarrollo personal y social. Las y los profesores perciben que la inclusión de la IG en el currículum y el diseño de contenidos relacionados son necesarios para responder al contexto educativo y social actual, además de ser un aspecto positivo porque abona al desarrollo académico y personal de sus estudiantes, generando reflexiones sobre las relaciones interpersonales que construyen. Para ellos, la IG cobra especial relevancia en la atención a situaciones donde las y los estudiantes pueden ejercer el machismo, o en su defecto, padecerlo. Por otro lado, señalan obstáculos que limitan sus alcances, destacando las características del núcleo familiar, en donde se trata con familias uniparentales con mayor o absoluta presencia de la madre, e igual que creencias tradicionales que derivan en estereotipos de género, al igual que los problemas sociales que se dan en las zonas de inserción de las escuelas.

Las y los participantes reconocen que sus estudiantes no acostumbran a reflexionar sobre temas de IG y la forma en que sus acciones pueden impactar en la vida de otros. En algunas escuelas, las conductas de los adolescentes son machistas, y se ha identificado que, en las relaciones de noviazgo, los hombres ejercen control y las mujeres se muestran sumisas. Este tipo de actitudes y conductas son resultado de aquello que las y los adolescentes observan en su entorno, especialmente en su hogar, y se apropián de prácticas que pueden denotar sexismo, discriminación y violencia.

Como lo señala Ernesto, en algunas familias existe machismo y violencia: “donde el papá es muy autoritario y la mamá muy sumisa. Y en otros casos, la mayoría no tiene papá. El entorno donde están viviendo es muy violento, el hombre puede reaccionar violentamente”. Por su parte, Juliana identificó que, cuando aborda contenidos sobre IG y sexualidad, los padres de familia expresan resistencias a que se aborden temas como el embarazo, relaciones sexuales y anatomía (características sexuales de mujeres y hombres); por el contrario. Ambos profesores comparten que se sienten preocupados por la situación en que viven las y los adolescentes porque afectan sus relaciones interpersonales y la autopercepción que tienen de sí mismos a partir de los juicios las personas que los rodean.

Similar a los casos anteriores, Pablo compartió su experiencia con un padre de familia que expresó estar en contra de ciertos contenidos que se abordaron en clase y solicitó evitarlos porque afectan su dinámica familiar, especialmente en las tareas que hombres y mujeres realizan. Este conflicto tiene su origen en una charla posterior a una intervención académica por parte de la Comisión de Derechos Humanos, los adolescentes manifestaron algunas dudas e inquietudes relacionadas con el derecho a la identidad. Pablo, para atender dicha necesidad, abordó los derechos y deberes que todos poseen desde la infancia y planteó que no existe inconveniente para que hombres y mujeres participen en actividades diversas, como las tareas domésticas, fomentando así una distribución igualitaria de responsabilidades en el hogar. Sin embargo, un padre de familia manifestó su desacuerdo con estas ideas, solicitando a la directora que se evitara el abordaje de estos temas, ya que -según lo explica el profesor- interferían con la estructura de los roles tradicionales establecida en su familia. En su opinión, el rol del hijo debía orientarse a apoyar al padre en actividades productivas (de trabajo) y no en tareas domésticas, las cuales consideraba exclusivas de su esposa.

El caso anterior no es aislado, ya que otros profesores compartieron experiencias similares. Dicho problema se identificó en escuelas cuya zona de inserción presenta un contexto socioeconómico de nivel medio a bajo, donde las y los profesores señalan que las creencias tradicionales están arraigadas. En el testimonio de Ulises se observa que el sexismose ejerce cuando los padres limitan el acceso a la educación a un estudiante por su género. El profesor menciona que, en varias ocasiones, las mujeres dejan de asistir a la escuela, o bien, faltan con frecuencia porque deben dedicarse a ser amas de casa, así como cuidar niños o adultos mayores, situación que no se presenta con los hombres. Esto genera preocupación entre el colectivo docente de su escuela porque se obstaculiza el pleno ejercicio de su derecho a la educación para cubrir una responsabilidad ajena, es decir, las niñas no deberían renunciar a sus derechos para realizar actividades que corresponden a un adulto. Ante esta situación, Ulises como director convoca a los docentes para buscar el diálogo con los padres de familia con el propósito de que reconozcan el impacto negativo que dichas prácticas tienen en sus hijas.

La información descrita en este apartado evidencia que la familia y el contexto social inciden en la práctica de la IG dentro de las escuelas. Aunque las y los profesores reconocen

su relevancia en el desarrollo integral de las y los adolescentes, la persistencia de creencias tradicionales, la reproducción de roles de género y las resistencias familiares limitan los alcances de las acciones pedagógicas orientadas a su promoción.

La resistencia que manifiestan algunas madres y padres hacia contenidos de género pone de manifiesto que la educación con PG no debe reducirse al trabajo docente, sino que requiere también de un enfoque integral que trascienda límites institucionales. Por esta razón, las y los profesores señalan que la colaboración de la familia es imprescindible para avanzar en la transformación de patrones socioculturales que perpetúan desigualdades.

5.5. Los profesores frente a la masculinidad y la feminidad

En este apartado se exponen las opiniones y reacciones de las y los participantes al observar la manera en que hombres y mujeres actúan, con base en lo que consideran masculino o femenino. En general, se expresan positivamente, reconociendo que hombres y mujeres pueden realizar diferentes actividades y es bueno que cada vez se reduzcan más las desigualdades, favoreciendo la inserción de las mujeres en áreas que se atribuyeron específicamente a los hombres. También reaccionan de buena manera cuando una mujer o un hombre se dedican a cumplir actividades asociadas al género opuesto, o bien, cuando eligen dedicarse a ciertas actividades en lugar de otras.

Blanca manifiesta que siente admiración cuando una mujer decide y actúa por sí misma en lo personal y profesional, por ejemplo priorizar su crecimiento personal, académico o profesional en lugar de dedicarse al cuidado del hogar, o bien, enfocarse a formar una familia en lugar de trabajar. En cambio, tiene una reacción negativa cuando una mujer, renuncia a sus planes para cumplir estándares sociales (como el matrimonio) por imposición o dependencia masculina. Fundamenta que su reacción se vincula con la idea de que una mujer no debe depender de un hombre para mantenerse, por el contrario, debe ser autosuficiente para que pueda tener los medios necesarios para garantizar su propio sustento y enfrentar diversas situaciones por sí misma. Señaló que la vida es incierta y no se puede asumir con certeza que la pareja estará siempre presente o que tendrá las condiciones idóneas para contribuir económicamente. Asimismo, mencionó que una mujer es libre de decidir sobre su maternidad, teniendo plena conciencia de los medios que tiene al alcance para

mantener a sus hijos. Según la perspectiva de Blanca, confiar plenamente en la estabilidad y funcionalidad de una pareja a largo plazo representa un acto de azar.

Luego, se encuentran dos casos en los que, si bien expresan estar a favor de la IG, se observa la atribución de ciertos comportamientos a mujeres y hombres. Héctor, en su práctica docente, percibe que es más sencillo trabajar con las alumnas porque muestran un carácter más pasivo y ordenado, además de tener una mayor creatividad y disposición de trabajar con orden, lo que facilita el desarrollo de las clases. Por el contrario, ha percibido que los hombres pueden ser rudos, toscos y agresivos, les preocupa más demostrar una conducta masculina que sea aprobada por sus compañeros, al menos en segundo y tercer grado. Si bien ha observado tendencias en el comportamiento de mujeres y hombres que se presentan en la interacción diaria, el profesor reconoció que no existe una regla absoluta porque no todas las niñas son delicadas ni todos los niños son rudos.

Al igual que Héctor, Ernesto consideró que no atribuye características físicas a las personas en función del género, pero reconoció que, en términos de comportamiento, podría estar más inclinado a considerar ciertas distinciones. Fue enfático en aclarar que lo considera así por la existencia de conductas que, históricamente, han sido adoptadas por mujeres y hombres, transmitidas de generación en generación por medio de la crianza familiar, y que no necesariamente denotan estereotipos de género. Por lo anterior, explicó que en su entorno familiar su padre desempeñó el rol de proveedor y era quien resolvía los problemas relacionados con el mantenimiento del hogar (como cambiar una llave de agua o instalar un tanque de gas); mientras tanto, su madre no realizaba dichas tareas, lo que modeló su visión sobre las responsabilidades familiares. En este sentido, subrayó que, si bien la división de roles es cada vez menos marcada, la percepción de los géneros está influenciada por las experiencias y contextos de vida de cada persona, por tanto, en su perspectiva, todos los individuos son capaces de realizar cualquier tarea, independientemente de su género. Al respecto, consideró que la comunicación es importante para establecer acuerdos sobre las formas en que mujeres y hombres pueden contribuir en el hogar.

En esta línea, un aspecto relevante es el feminismo y las conductas que adoptan las mujeres por exigir igualdad y reducir la violencia y discriminación. Las y los profesores empatizan con las motivaciones vinculadas a que hombres y mujeres tengan mismos

derechos y oportunidades, así como visibilizar las desigualdades que las mujeres han enfrentado históricamente y fueron desvalorizadas; en contraparte, expresan tener emociones negativas hacia la forma en que se manifiestan (ej. la iconoclasia), las ideas que restringen la participación de mujeres trans y otras expresiones que fomentan superioridad respecto a los hombres.

Primero, se encontró que Blanca, Ulises y Pablo poseen actitudes positivas hacia el feminismo y tratan de fomentarlo con sus estudiantes, en estos tres casos cabe precisar algunas consideraciones. Blanca y Pablo no sólo están a favor del feminismo, sino que también poseen conocimiento al respecto, construido desde fundamentos teóricos. Ambos profesores poseen experiencias personales y académicas que intervinieron en su actitud, recordemos que Blanca posee el hábito de la lectura y demostró interés en temas de género y feminismo, por su parte, Ulises comparte dicho hábito y tiene acceso a fuentes teóricas y empíricas gracias a su trabajo en estudios educativos y sociales. Ahora bien, Pablo es un profesor que expresa tener un amplio interés en temas de género, particularmente los vinculados a la igualdad y el respeto a la diversidad. Sus experiencias de vida son clave en esta apertura, ya que él se identifica con el género masculino y su orientación sexual es homosexual, por tanto, la igualdad y el respeto a la diversidad de expresiones de género y sexualidad son fundamentales en su vida cotidiana.

Blanca define el feminismo como una corriente ideológica que tomó fuerza y se transformó en una lucha social que exige igualdad entre hombres y mujeres, misma que ha sido objeto de polémica porque genera opiniones encontradas entre las personas; a pesar de las oposiciones, para ella es un “mal necesario” toda vez que permite visibilizar problemas que afectan significativamente a la mujer y ha permitido su inserción en puestos de poder, realizar actividades diversas y tener propiedades (ej. trabajar, tener un auto, etc.). Expresa su apoyo al feminismo inclusivo, el cual aboga por los derechos y la felicidad de todas las personas, independientemente de su identidad de género; señala que debe ser un movimiento que incluya a todos, incluso a los hombres que sufren violencia, destacando que hay ramas del feminismo que también validan estas experiencias. Por el contrario, rechaza el feminismo trans excluyente y aquel que promueve la superioridad de las mujeres sobre los hombres, considerando que ese enfoque va en contra de los principios de igualdad.

Mientras tanto, Ulises lo aborda desde la teoría, a partir de su acercamiento con estudios culturales, apunta que la cultura machista ocultó por años la existencia de conflictos sociales, por tanto, los roles de género derivan de ideas heteronormadas que favorecieron al género masculino. Para él, el feminismo tuvo una influencia significativa en investigaciones académicas durante el siglo XX y posicionó al género como un objeto de estudio que abrió camino a discusiones sobre problemas sociales que afectan la vida de mujeres y hombres. También reconoce que, en este ámbito, es más complejo construir y difundir conocimiento para la mujer debido a ciertas jerarquías basadas en el machismo.

Pablo expresa su admiración y apoyo hacia las mujeres que se manifiestan por causas como el aborto y la lucha contra la violencia y la discriminación. Destaca la unidad y la energía positiva que generan estas protestas, reconociendo que las mujeres están demostrando su capacidad para hacer cambios importantes. Aunque lamenta no poder unirse directamente como hombre, respeta y aplaude el hecho de que sea un momento exclusivo para ellas, reconociendo la importancia de su lucha y el derecho de las mujeres a destacar y triunfar en estos espacios.

En los testimonios de Priscila y Héctor, se encuentra una postura mixta respecto a las manifestaciones y protestas. Priscila apoya la idea de que las mujeres se manifiesten, pero critica acciones como pintar monumentos o ensuciar las calles, considerando que estos actos pueden perjudicar la causa que se busca defender. Por otro lado, Héctor reconoce la importancia de las marchas y de expresar inquietudes, pero advierte sobre los extremos y las consecuencias negativas de algunas manifestaciones, como los daños a negocios que también afectan a mujeres que no están directamente involucradas en el movimiento. Ambos coinciden en que es importante encontrar formas de protesta que respeten la integridad de las personas, sugiriendo que la violencia no debería ser parte de la lucha por una causa justa.

Las opiniones sobre el feminismo muestran un consenso general sobre la legitimidad de la lucha de las mujeres por la igualdad, aunque existen divergencias respecto a las formas de expresión del movimiento. Esto expone la necesidad de intervenciones educativas que sensibilicen y abonen a la comprensión del feminismo desde una perspectiva académica para reconocerlo como un movimiento social que promueve la justicia, el respeto y la igualdad en las relaciones humanas.

En síntesis, las actitudes del profesorado frente a la feminidad y masculinidad reflejan la coexistencia de avances significativos, al igual que de tensiones persistentes en la construcción de una visión con PG en la comunidad escolar. El análisis realizado en el marco de este apartado evidencia una actitud positiva hacia la superación de estereotipos tradicionales porque las y los docentes reconocen que mujeres y hombres pueden desempeñar cualquier función o actividad; sin embargo, también se identifican algunas concepciones tradicionales, que si bien son sutiles, de igual manera influyen en la percepción y evaluación de ciertos comportamientos asociados a lo masculino o lo femenino.

Las actitudes de las y los participantes frente a la feminidad y masculinidad son un reflejo del proceso de transición cultural que atraviesa la educación mexicana, demostrando el tránsito entre modelos tradicionales y nuevas concepciones de igualdad entre mujeres y hombres.

5.6. Las y los profesores frente a la desigualdad de género

Como se puede percibir hasta aquí, para las y los profesores el género no es determinante en las acciones y comportamientos que una persona deba adoptar. Expresan que tanto mujeres como hombres pueden realizar las mismas actividades y desempeñarse en diferentes ámbitos en igualdad de oportunidades. Es posible observar que el elemento clave son los valores, como el respeto hacia los demás y a uno mismo, así como las obligaciones y derechos que todas y todos deben ejercer por igual. También manifiestan que mujeres y hombres pueden ser y hacer lo que deseen, por otro lado, reconocen que la reproducción de roles y estereotipos de género está vinculada a la crianza y socialización que se da en la familia, como ya se mencionó en un apartado previo.

Al indagar en las opiniones sobre los estereotipos y roles de género, las y los profesores compartieron opiniones que denotan rechazo hacia cualquier tipo de atribución social que determine lo que un hombre y una mujer deben ser, comparten que sólo restringen las capacidades de las personas y están de acuerdo con que hombres y mujeres realicen actividades que, tradicionalmente, se atribuyeron a los géneros de forma específica. Se enfatiza que los estereotipos de género limitan el potencial y el desarrollo de las personas porque se fomenta la creencia de que sólo pueden actuar de una forma específica; por otro

lado, existe reconocimiento de que los estereotipos han estado presentes por un largo tiempo y su erradicación es compleja, toda vez que son socialmente aceptados y se aplican de manera inconsciente, frecuentemente sin reconocer las implicaciones que tiene su replicación y transmisión.

En adición, los profesores comprenden que la existencia de diferencias biológicas puede originar excepciones. Ciertas profesiones u oficios, como la albañilería, suelen estar dominados por hombres, lo que puede ser comprensible en función de las características físicas que podrían hacer estas tareas más accesibles para ellos. También destacó que, si bien existen diferencias biológicas evidentes que influyen en las actividades que las personas realizan en sus trabajos (como los síntomas físicos de las mujeres durante la menstruación o un embarazo), estas especificidades no deberían limitar las capacidades de cada género para desempeñar diversas actividades más allá de lo laboral, especialmente en el ámbito doméstico, donde no se requieren habilidades biológicas particulares.

En este contexto, se obtuvo información sobre las reacciones de las y los docentes en dos escenarios distintos. Primero, cuando experimentan desigualdad de género directamente; y segundo, cuando presencian o se enteran de algún caso de desigualdad, ya sea en su entorno cercano o a través de redes sociales y medios de comunicación. A continuación, se describen las narrativas de Blanca, Priscila, Marcela y Ernesto que experimentaron desigualdad de género, seguidas de las reacciones de los demás profesores al escuchar o atestigar situaciones de desigualdad, violencia y/o discriminación.

En el primer caso, Blanca señaló haber tenido un trato diferente por parte de ciertas autoridades educativas que suscitaron incomodad, tales como saludos de beso o abrazo acompañados de expresiones sobre su aspecto físico a modo de cumplido, ya que provienen de hombres mayores en puestos directivos que le han propuesto citas o reuniones en lugares externos al laboral para dialogar sobre aspectos laborales. La docente relató -con evidente desagrado durante la entrevista- una experiencia vivida en el IEA en la que, al estar revisando un asunto relacionado con sus horas laborales, el responsable de la situación le sugirió que se fueran a tomar un café, lo cual fue percibido por Blanca como un acto poco profesional. Si bien la brecha generacional puede determinar que algunas personas perciban esto como una práctica normal, libre de acciones malintencionadas, también es cierto que, en el contexto

actual, la intención de estas expresiones se pone en duda por los sucesos de acoso que viven las mujeres día a día. En adición, los hombres que proponen este tipo de reuniones son significativamente mayores que ella, casados y con hijos, algunos de la misma edad que la profesora. Según comentó, el hecho de ser mujer influye en la manera en que es tratada, experimentando actitudes diferenciadas, tales como propuestas inapropiadas, saludos efusivos o comentarios sobre su apariencia física. A pesar de que no consideró estos comportamientos como una forma de opresión o una violación directa de sus derechos, reconoció que dicho trato la hacía sentir incómoda, específicamente por el hecho de ser mujer.

Siguiendo con las experiencias de desigualdad a razón de género, Priscila enfrentó obstáculos para cumplir con responsabilidades laborales y maternales al mismo tiempo, mencionando que la única forma en la que podía dedicar tiempo al cuidado de sus hijos era mediante una receta médica que evidenciara una enfermedad para poder solicitar permisos de ausentarse en su trabajo. Del mismo modo, comparte percibir que las autoridades educativas de su escuela tienen algunas actitudes que benefician más a los hombres, esto lo observa en la asignación del laboratorio de cómputo entre las y los titulares de la asignatura, ya que solamente un profesor tiene acceso a este espacio, situación que cuestiona con cierta molestia. Por último, una forma más en la que Priscila ha vivido la desigualdad es a través de su hija, apunta que existe una brecha salarial que favorece a los hombres aunque tengan el mismo puesto que una mujer, considera injusto que el salario sea considerablemente menor en comparación con el que reciben los hombres y expresa sentir enojo cuando observa injusticias similares ya que su hija se ha visto afectada por dicha situación.

En el tercer caso, el de Marcela, se presenta un análisis más extenso en comparación con los dos anteriores debido a que se identificaron roles y estereotipos de género asociados a la brecha generacional, el machismo y las creencias familiares. La docente compartió que ella tuvo una crianza tradicional y experimentó prácticas parentales que están relacionadas con la brecha generacional y creencias tradicionales muy marcadas sobre el rol de la mujer y el hombre. Ella indica que su padre ejerció una crianza machista durante algunos años de su infancia, atribuyendo a ella y sus hermanas ciertas conductas y actividades, como la mayoría de las labores domésticas y de servicio para los hombres, en este caso, su padre y su hermano.

Igualmente destacó que las expectativas sociales sobre el comportamiento de las mujeres eran estrictas, pues ellas vivían con restricciones de vestimenta al salir de casa (como el uso de bermudas), mientras que su hermano gozaba de mayor libertad para salir sin ninguna limitación.

La profesora refiere que sus hermanas mayores experimentaron en mayor nivel el machismo de su padre, quien ejerció la idea de que no resultaba provechoso para la mujer dedicarse a estudiar o trabajar porque un hombre debía mantenerla, por consiguiente, surgieron cuestionamientos de sus hermanas que apelaban por un trato igualitario. El "plan" de su hermano era contar con una mujer que se encargara de esas tareas, sin embargo, sus hermanas cuestionaban esta actitud, señalando que, en caso de que él enviudara o se divorciara, no sabría cómo realizar esas actividades, lo que lo haría dependiente y carente de autonomía. Según lo explicó Marcela, esta falta de habilidades lo convertiría en una persona incapaz de desenvolverse de manera autosuficiente en la vida cotidiana, al no poder depender de sí mismo para realizar tareas básicas.

En ese momento, Marcela se encontraba viviendo su infancia y argumenta que no dimensionaba el problema y se limitaba a escuchar a sus hermanas. No percibía que la crianza de su padre estuviera influenciada por cuestiones de género, por lo tanto, no experimentó emociones negativas, como la frustración o el enojo. Ella atribuyó la situación al carácter "recio y determinante" de su padre, como parte de su historia de vida y personalidad. Con el tiempo, y conforme ella y sus hermanas fueron creciendo, su padre cambió sus creencias para apoyar a sus hijas en su crecimiento académico y hacerles saber que no debían depender de un hombre. Marcela recuerda sus palabras: "hija, estudie y trabaje fuerte y échele ganas, porque su vida ya no está garantizada, puede ser que tenga una pareja que no le guste trabajar y usted tiene que tener sus herramientas". Gracias a ese cambio de actitud, ella tuvo mayores oportunidades y facilidades de acceder a la educación superior.

El cuarto y último caso de desigualdad es el de Ernesto. Destaca que este profesor fue el único hombre en declarar sus percepciones sobre desigualdad y revelar las emociones que emergen al respecto. El profesor considera que existen restricciones para que los hombres de accedan a ciertos lugares, actividades o productos debido a que se brinda mayor enfoque a las mujeres. El profesor relató una experiencia en la compra-venta de ropa, al preguntar a una

vendedora que operaba por catálogo si disponía de artículos para hombres, recibió como respuesta: "No, no vendo para hombres. No me gusta venderles a los hombres". Esta situación ilustra una actitud y percepción cultural que asocia ciertos productos con un género específico, limitando de manera implícita las opciones para los hombres, de igual manera, puede reflejar la persistencia de estereotipos de género en los que las mujeres son vistas como el principal mercado para ciertos productos, mientras que los hombres son excluidos, no por una falta de demanda, sino por prejuicios o preferencias que perpetúan roles tradicionales. Al compartir esta anécdota, Ernesto expresó sentirse discriminado porque no se presta la misma atención a las necesidades de los hombres y la sociedad aún estigmatiza que ellos realicen ciertas prácticas, como comprar ropa por catálogo o ir a un spa.

Al dialogar sobre los roles de género que se atribuyen a los hombres, Ernesto compartió sentir más exigencia en el cumplimiento de ciertas responsabilidades, como proveer económicamente y mostrarse fuerte ante los demás. Este papel, señala, se vuelve especialmente oneroso, ya que las mujeres rara vez asumen esa responsabilidad, a pesar de que tienen la capacidad de hacerlo. En su opinión, esta situación es incorrecta. Además, critica la actitud de algunas mujeres que, cuando se les pide que colaboren, responden con excusas, como la de sentirse incapaces debido a la debilidad. En respuesta, el entrevistado argumenta que existen tareas que pueden ser realizadas por todos, independientemente de las circunstancias; sin embargo, lamenta que la estructura social continúe reproduciendo ciertos roles de género, imponiendo sobre los hombres la obligación de ser los proveedores, lo que considera un peso adicional.

Por último, al abordar la desigualdad en la entrevista e indagar sobre sus reacciones al respecto, Ernesto mostró un semblante acorde con sus palabras. Es notable que experimenta emociones negativas hacia casos de desigualdad, manifestó sentir tristeza y frustración, ya sea propia o ajena, particularmente cuando los hombres la padecen porque es un tema oculto propio de una cultura tradicional machista que evita hablar al respecto. En esta línea, Ernesto fue testigo de un suceso en que una mujer ejerció control sobre su pareja y le exigió realizar determinadas actividades argumentando que ella no podía realizarlo por carecer de fuerza física: "me tocó hace poco ver cómo una mujer golpeaba y golpeaba a un hombre por exigirle que cargara cosas pesadas y decía "¡es que yo no puedo cargar eso, tú

estás fuerte y para eso te tengo!”. Para el profesor son inválidos los argumentos de las personas para no realizar ciertas actividades debido a su género, mismos que, más allá de ser justificaciones, podrían ser asumidos como excusas, por esta razón considera importante resaltar que los hombres también se enfrentan a la desigualdad y violencia.

Ernesto se muestra preocupado porque ha observado esta misma conducta con sus alumnas, quienes responden a las ofensas de sus compañeros de la misma forma y, en ocasiones, pueden ser más agresivas con sus palabras que los hombres con la justificación de que ellas tienen los mismos derechos, por lo tanto, pueden responder de igual manera; no obstante, esta actitud puede ser perjudicial para ellas porque viven en un contexto social donde está normalizado que el hombre reaccione violentamente. Al respecto, y con base en la narrativa del profesor, se puede decir que las adolescentes poseen un concepto erróneo de la igualdad, ya que buscan ejercer el control que los hombres han tenido sobre las mujeres de sus familias (madres, abuelas, etc.). El profesor se involucra en las discusiones y es mediador entre sus alumnos y alumnas, inculcando el diálogo y la reflexión para que reconozcan que sus acciones podrían tener consecuencias graves, asimismo, invita a las mujeres a pensar qué pasaría si los roles se invirtieran, a modo de ejemplo: en el caso en que un hombre responda a una agresión de una mujer -en defensa- será él quien tenga las consecuencias más graves. En palabras del docente: “les digo ‘tú sí le estás pegando a él, pero ¿qué pasa si él te pega a ti? A él lo van a castigar. No se den a llevar así, hablen primero y pónganse de acuerdo cómo se quieren dar a llevar’”.

Continuando con la secuencia de este apartado, se describirán ahora las actitudes de las y los profesores cuando observan casos de desigualdad. En general, expresan sentir emociones como enojo, coraje, tristeza e impotencia cuando atestiguan o escuchan de sucesos que denotan sexismo, violencia o discriminación, de igual manera, la mayoría coincide en que las mujeres resultan más afectadas debido a creencias tradicionales, señalando desventajas en la participación femenina, especialmente en el ámbito laboral.

Héctor y Pablo evocan situaciones familiares. Héctor manifestó sentir tristeza al observar actitudes que desvalorizan el papel de la mujer, especialmente porque en su entorno familiar no fue educado bajo esos principios. En su opinión, lo anterior es una oportunidad para él de reflexionar sobre su propio comportamiento y la manera en que se relaciona con

las mujeres, evaluando si sus acciones son adecuadas y, en caso contrario, pueda modificarlas para otorgar a las mujeres el respeto y reconocimiento que merecen. El testimonio de Héctor otorga un panorama en su introspección que resulta especialmente importante en su vida personal y profesional, toda vez que el desprestigio hacia la mujer no concuerda con sus convicciones y establece una distinción entre los valores que practica y las prácticas sociales que considera injustas.

Durante el diálogo con Héctor se pudo apreciar una actitud proactiva, ya que no se limitó a sentir tristeza, sino que planteó cambiar su propia práctica en favor de un trato más igualitario. Esta disposición al cambio es relevante en la implementación de una enseñanza con enfoque de género, pues implica el tránsito del reconocimiento de la igualdad, en un nivel pasivo, a una acción consciente y transformadora.

Mientras tanto, Pablo enfatiza que, en el desprestigio a la mujer, observa que algunos hombres en puestos de poder ejercen machismo sobre las mujeres para condicionar o frenar su crecimiento laboral. Durante la entrevista, expresó su deseo de poder afirmar que existe igualdad entre mujeres y hombres; sin embargo, reconoce con tristeza que la realidad es diferente. Consideró que, si bien todas las personas poseen habilidades y competencias, las mujeres continúan enfrentando diversas formas de discriminación. Aunque pertenece a una generación diferente, es consciente de que el machismo es una actitud profundamente arraigada, por ejemplo, en espacios de toma de decisiones, la presencia de figuras masculinas y los prejuicios de género que poseen obstaculizan el avance de mujeres altamente capacitadas. Estas formas de discriminación persisten a pesar del cambio generacional, por consiguiente, los discursivos legales en materia de igualdad no son suficientes para promover transformaciones, ya que las prácticas culturales son resistentes al cambio.

El profesor identifica con claridad que el uso de poder jerárquico, con bases patriarcales, frena el desarrollo profesional de las mujeres. La observación de Pablo, al indicar que los hombres ocupan puestos importantes, identifica tipo de violencia simbólica porque el poder masculino se ejerce a través de prácticas naturalizadas que refuerzan la dominación. La capacidad que él observa en los hombres para detener a una mujer por prejuicio o creencias de inferioridad evidencia que Pablo reconoce, con base en lo que ha atestiguado, el control simbólico del espacio profesional, donde el mérito femenino se

invalida. En su narrativa, se identifica la crítica a la labor androcéntrica, es decir, organizada y aplicada a partir de valores masculinos que privilegian su autoridad, liderazgo y crecimiento. Esto perpetúa la exclusión de las mujeres y reproduce estereotipos de género como la idea de que “una mujer no es capaz de estar ahí”, como lo menciona Pablo.

En suma, con base en las narrativas analizadas en este apartado, se reitera la persistencia de manifestaciones de desigualdad estructural que se reflejan en las experiencias personales del profesorado y en sus entornos laborales y sociales. Las vivencias relatadas muestran que los estereotipos y roles de género influyen en la vida cotidiana, complejizando el cambio social necesario para lograr la igualdad sustantiva.

Las actitudes de docentes como Héctor y Pablo demuestran una apertura reflexiva y autocrítica frente a la discriminación que observan en su entorno. Este posicionamiento es un paso importante en la promoción de una conciencia docente con PG porque trasciende el reconocimiento de la desigualdad para manifestarse en una intención de cambio personal. Por su parte, el testimonio de Ernesto representa una perspectiva menos visibilizada, que refiere a la desigualdad experimentada por los hombres, asociada a mandatos de una masculinidad tradicional que impone el deber de proveer, mostrarse fuertes o frenar sus emociones.

De igual manera, las experiencias de mujeres como Blanca, Priscila y Marcela explican cómo la desigualdad se ejerce en prácticas de acoso, trato diferenciado, sobrecarga de responsabilidades familiares o inequidades laborales que derivan de un entramado sociocultural patriarcal.

Los resultados confirman que la IG es un proceso en construcción que demanda el cuestionamiento constante de actitudes arraigadas, basadas en creencias socioculturales. Las experiencias y reflexiones que las y los profesores comparten revelan avances y desafíos en la erradicación de la desigualdad en el contexto educativo. Por ello, señalan la necesidad de espacios de diálogo crítico que permitan reconocer las dimensiones de la desigualdad con el propósito de consolidar una cultura escolar que promueva la PG en sus prácticas cotidianas.

6. Discusión de resultados

Este capítulo desarrolla una reflexión sobre los hallazgos obtenidos respecto a las actitudes de las y los profesores hacia la IG en educación secundaria. Se analiza cómo la PG, concebida como una herramienta para la transformación educativa y social, se enfrenta a resistencias del profesorado y configuraciones históricas del sistema educativo, exponiendo tensiones entre el discurso normativo y la acción pedagógica, al igual que la persistencia de estructuras simbólicas y culturales que reproducen desigualdades.

En el marco de esta investigación, género, edad y contexto social se entrelazan para perfilar las actitudes del profesorado. Se observa que las profesoras han experimentado los retos de compaginar horarios laborales extensos con su vida familiar, del mismo modo, también se exponen las masculinidades docentes al identificar los casos de mayor conciencia crítica y un esfuerzo explícito por deconstruir la masculinidad hegemónica, transitando a masculinidades corresponsables que impactan positivamente en su vida cotidiana y profesional.

La interseccionalidad resulta clave para comprender cómo género, clase y sociedad se entrelazan en la experiencia escolar, limitando o potenciando el impacto de las políticas de igualdad. Como lo explica Pérez Rivera (2025), permite descubrir en qué circunstancias ocurre la desigualdad para perfilar acciones que la reduzcan y se garantice el cumplimiento de los derechos y acceso a los beneficios del desarrollo sostenible en condiciones de igualdad. De esta manera, se identifican los elementos de la discriminación, entre ellos: sexo, género, edad, y ubicación geográfica.

Las y los profesores valoraron positivamente la inclusión de contenidos de género en el currículo de secundaria, particularmente porque responden a situaciones actuales que los jóvenes enfrentan día con día, además, permiten abordar problemas como el machismo, el sexismoy la violencia. El reconocimiento de la pertinencia de la IG en el currículo de secundaria expone una visión crítica que concibe al currículo no solo como un conjunto de contenidos, sino como un campo de disputa ideológica y política (Apple, 2008; McLaren, 2005). En este sentido, profesores como Ulises que ocupan cargos de subdirección son clave en la medida en que identifiquen la forma en que el plan de estudios de la NEM permite visibilizar prácticas sexistas que históricamente fueron normalizadas o invisibilizadas.

Vinculada a la dimensión cognitiva, esta valoración indica un cierto grado de conciencia crítica respecto a las condiciones estructurales que perpetúan desigualdades. Como lo señala Scott (1986), el género no es una categoría biológica, se trata de una construcción histórica y relacional que organiza jerarquías sociales. La interpretación de las y los docentes de la IG permite observar que, en general, poseen un buen conocimiento de los principios de la igualdad, reflejando interpretaciones que no sólo la abordan en términos de distribución de responsabilidades y derechos, sino que involucran elementos legales que sugieren la neutralidad de su aplicación. Por ejemplo, la reflexión de Marcela sobre IG en la legislación subraya la necesidad de un enfoque más dinámico y contextual para la implementación de la IG, que trascienda el nivel discursivo y textual de la ley y que reconozca las complejidades inherentes a la experiencia de género en la sociedad.

Si bien los docentes muestran una comprensión clara de la IG en términos teóricos, la aplicación de esta igualdad en las aulas, y más ampliamente en la sociedad, sigue siendo un desafío. Su percepción respecto a que la igualdad no puede ser aplicada de manera idéntica en todos los ámbitos debido a las diferencias biológicas y sociales sugiere que los enfoques pedagógicos deben ser sensibles a las realidades y contextos específicos del estudiantado. Esto incluye no solo considerar las cuestiones biológicas, sino también los factores culturales, históricos y socioeconómicos que influyen en las experiencias de los estudiantes de diferentes géneros.

Como lo propone Fraser (1996), desde una perspectiva de justicia, es necesario articular la igualdad no sólo como una distribución de recursos, derechos y oportunidades, sino también como una cuestión de reconocimiento cultural y social. La autora realiza una distinción entre una “igualdad distributiva” y la “igualdad de reconocimiento”, la primera refiere a la distribución equitativa de bienes materiales y derechos, la segunda implica el reconocimiento de las identidades y las experiencias de los grupos sociales. Dicha diferencia es relevante en este análisis, ya que destaca que la IG no solo debe ser entendida más allá de la perspectiva formal de la ley, es decir, de la distribución, sino también desde la perspectiva del reconocimiento de las diferencias sociales y culturales entre mujeres y hombres. De igual manera, Nussbaum (2001b) señala que la distribución de recursos debe centrarse en garantizar las capacidades fundamentales de todas las personas y las diferencias entre

mujeres y hombres, como las que Marcela menciona. Esto implica que la IG no puede ser reducida a los aspectos formales sin considerar el contexto en que las desigualdades estructurales tienen lugar.

La diversidad de opiniones y experiencias en este estudio permite entender mejor las realidades a las que se enfrenta el profesorado al implementar una educación con PG. En este sentido, la narrativa del profesorado refleja una reinterpretación de las políticas de igualdad a partir de la experiencia cotidiana y las emociones, lo cual configura un escenario de disputa entre la reproducción de roles y estereotipos de género y el cambio que demanda una educación con PG. A nivel práctico y en relación con la dimensión conductual, esta discusión también abre un espacio para reflexionar sobre cómo se puede enseñar y promover la IG en el ámbito educativo.

Si bien existe un reconocimiento discursivo de la IG en el ámbito escolar, las prácticas docentes son influenciadas por la reproducción actitudes tradicionales. Se confirma lo señalado por Bourdieu sobre el *habitus* (la conexión entre la estructuración social y el actuar del sujeto) (citado en Posada Kubissa, 2017) y por Connell (2015) respecto a las masculinidades hegemónicas que estructuran las interacciones educativas.

En lo cotidiano, la performatividad de género (concepto ampliamente abordado por Butler) se reproduce en los espacios de socialización de las escuelas secundarias, donde se internalizan y negocian significados de género. Los testimonios de Víctor, Héctor o Blanca evidencian las contradicciones entre intenciones igualitarias y las prácticas culturales arraigadas. Ello evidencia que el profesorado actúa como agente de reproducción, o bien, de transformación.

La narrativa de Víctor refleja una visión progresiva basada en la corresponsabilidad y la negociación, aunque también demuestra la persistencia de prácticas influenciadas por costumbres tradicionales y aprendizajes de género interiorizados. Él afirma que en su hogar todos los integrantes participan en las tareas mediante un rol semanal, lo cual evidencia un esfuerzo consciente por alcanzar una distribución equitativa del trabajo doméstico. Esta práctica responde al concepto de corresponsabilidad, entendido como la participación justa de hombres y mujeres en las labores del hogar y de cuidado. Como lo señala Lagarde (2005), la corresponsabilidad implica una redistribución real del poder en el espacio doméstico,

superando el modelo tradicional donde la mujer es la principal encargada de estas actividades. En este, la organización familiar de Víctor representa un avance hacia relaciones más igualitarias.

El docente también es explícito en indicar que la negociación es una herramienta central en su vida en pareja, lo que refuerza una visión con tintes democráticos de la convivencia. Este enfoque coincide con los planteamientos de Kimmel (2011), quien afirma que las masculinidades pueden y deben reconstruirse dentro de marcos de equidad, lo que implica también repensar el rol de los hombres en el hogar. No obstante, es importante señalar que, a pesar de su disposición a participar activamente, Víctor mantiene ciertas prácticas influenciadas por su historia de vida y que no se relacionan con un menoscabo a la participación femenina, por ejemplo encargarse del servicio del automóvil, una tarea que él asume por costumbre.

Esta afirmación es similar a lo que indica Héctor, cuando expresa que él prefiere realizar actividades de fuerza o pedir a sus alumnos varones que colaboren en estas tareas para evitar que las mujeres lleguen a lastimarse, aclarando que tampoco tiene la pretensión de afectarlas, sino protegerlas. En este tipo de casos se puede percibir una tensión entre el discurso de igualdad y la reproducción de roles de género tradicionales, que han sido interiorizados como parte del *habitus*. El *habitus* de género moldea nuestras disposiciones y prácticas cotidianas, frecuentemente de forma inconsciente, haciendo que ciertas actividades parezcan naturales para uno u otro género (Bourdieu, 2000). En los casos como los de Víctor y Héctor, esta naturalización se evidencia en la idea de que a los hombres les corresponde realizar ciertas tareas, no por cuestiones de capacidad, sino por costumbre.

Otro elemento relevante es que la *ayuda* se emplea para referirse a la participación de los hombres en las labores domésticas. Este lenguaje, aunque puede ser bien intencionado, reproduce una asimetría simbólica que ha sido ampliamente discutida por autoras como Valcárcel (2004), quien señala que el concepto perpetúa la idea de que el hogar es responsabilidad principal de la mujer y que la participación masculina es secundaria o complementaria. En una lógica igualitaria, la participación del hombre no debería considerarse un acto de apoyo, sino una obligación compartida.

Como ya se señaló anteriormente, las y los docentes se encuentran en constante negociación y resignificación de sus propias creencias sobre la forma de ejercer o vivir el género. Butler (1990) señala que las identidades de género se construyen mediante acciones reiteradas en contextos sociales determinados. En este marco, las prácticas de las y los profesores pueden entenderse como una reconfiguración parcial del actuar masculino y femenino tradicional, en donde si bien se incorpora una visión equitativa, persisten ciertas prácticas que responden a modelos culturales heredados.

En los casos de Blanca, Marcela y Esther se identifica una forma concreta de aplicar la PG, como vía para fomentar la IG, y promover la repartición equitativa de tareas académicas y de gestión del espacio áulico. Este enfoque ayuda a romper estereotipos tradicionales que asocian responsabilidades al sexo de las personas. Uno de los pilares de la educación con PG es precisamente cuestionar la asignación cultural de roles basados en el binomio masculino-femenino, productivo-reproductivo (Lagarde, 1996). La distribución de tareas sin distinción de género visibiliza y desnaturaliza las normas implícitas sobre lo que debe hacer una persona en función de su género.

En estas prácticas es natural que existan resistencias de los hombres a realizar ciertas actividades. Como sucedió con Blanca, cuando sus alumnos varones argumentaron que en su casa no realizan labores de limpieza, o con Pablo, en el momento en que un padre de familia solicitó a la directora de la escuela evitar la promoción de la participación masculina en actividades domésticas. Este tipo de conductas representan actitudes sexistas pasivas o interiorizadas que refuerzan la desigualdad de género. A pesar de este tipo de obstáculos, es prioritario que las escuelas identifiquen y cuestionen este tipo de formas de desigualdad y que se promuevan espacios de reflexión, tal como lo ha intentado Ulises como subdirector al involucrar tanto a padres como alumnos en diálogos que les permitan reflexionar en las afectaciones de los estereotipos y roles de género en su vida diaria. El discurso del profesor sobre este respecto se alinea con estudios (Connell, 2002; Butler, 2004) que han evidenciado que la familia es uno de los principales agentes de socialización, creando un ambiente específico donde se transmiten y refuerzan normas, expectativas y roles de género desde los primeros años de vida.

Las y los docentes rechazan los estereotipos y roles de género tradicionales por las restricciones que tienen en el potencial humano. Los participantes coinciden en que las asignaciones rígidas sobre lo que debe hacer un hombre o una mujer reducen la libertad de elección y perpetúan desigualdades. Desde la psicología social, las actitudes incluyen un componente afectivo que influye en la forma en que las personas reaccionan y toman decisiones (Eagly & Chaiken, 1993). Las emociones que se manifiestan aquí no solo demuestran una postura crítica hacia el sexismo, sino que también constituyen un recurso movilizador para el cambio de prácticas personales y profesionales.

El estudio muestra que la dimensión afectiva influye en cómo se viven los procesos de socialización de género, particularmente cuando se replican desigualdades. Ante los obstáculos que se presentan día a día respecto al fomento pleno de la IG, los sentimientos de enojo, tristeza e impotencia expresados por las y los docentes ante situaciones de desigualdad (específicamente sexismo, violencia y discriminación) reflejan un grado importante de sensibilidad social. Según Martha Nussbaum (2001a), las emociones no son irracionales, sino juicios evaluativos que revelan cómo valoramos lo que ocurre en el mundo. En este caso, la tristeza y el enojo pueden interpretarse como respuestas legítimas ante la vulneración de principios de justicia y equidad.

Como se mencionó anteriormente, el enfoque interseccional favorece al análisis crítico de los problemas sociales, al aplicarse con PG se favorece la identificación de las relaciones sociales de poder y las manifestaciones de la desigualdad. Los casos de Blanca, Priscila y Marcela exponen ciertas formas de desigualdad en su historia de vida, tanto en lo profesional como lo personal.

Blanca comparte situaciones que pueden ser entendidas por otros como actos de cortesía que, incluso, posiblemente estén normalizados en ciertos grupos generacionales, no obstante, este tipo de acciones también pueden ser disfrazadas de actos inofensivos y llegar a constituir acoso laboral para la persona que las recibe, sobre todo cuando son ejercidos por personas con poder jerárquico. La normalización de estos gestos es un problema importante porque consolida jerarquías basadas en la diferencia sexual y obstaculizan la autonomía de las mujeres, además, son ejemplos de violencias, sutiles, pero persistentes a través de los años (Bourdieu, 1999; Segato, 2003).

Luego, Priscila enfatizó que enfrentó dificultades para compaginar el rol de madre con su desarrollo profesional, lo cual refleja la falta de políticas de corresponsabilidad en el entorno laboral y la continua percepción del cuidado como una tarea exclusiva de mujeres (Hochschild, 1989). Su mención a la brecha salarial que vive su hija evidencia que esta desigualdad es persistente de manera intergeneracional: incluso en igualdad de capacidades y puestos, las mujeres siguen ganando menos, y esta diferencia se acentúa si son madres (Rubio y Paredes, 2016)

Marcela aportó su experiencia con su padre, quien tenía actitudes y prácticas sexistas que instauraban la dependencia de la mujer al hombre. El razonamiento de la profesora cuestiona la visión tradicional que reduce las funciones domésticas a un "rol femenino", mientras que los hombres acceden al espacio público para no involucrarse en estas tareas. Esta experiencia conlleva a hablar de violencia simbólica, es decir, la dominación que ejerce una persona sobre otra y que se presenta como un poder natural, el cual puede ser imperceptible para la persona dominada. Desde un análisis con PG, este tipo de violencia se caracteriza por reforzar actitudes que perpetúan desigualdades porque impone lo masculino sobre lo femenino (Posada Kubissa, 2017).

Esto invita a una reflexión más profunda sobre cómo las expectativas sociales impuestas por el género pueden limitar el desarrollo integral de las personas, independientemente de su sexo. Vivencias como las de Marcela sugieren que la verdadera autonomía no solo se alcanza mediante la capacidad de proveer económicamente, sino también a través de la habilidad para gestionar aspectos básicos de la vida diaria. De este modo, la crítica a las actitudes de dependencia no solo se refiere a la falta de habilidades prácticas, sino también a la necesidad de una revalorización de las capacidades que tradicionalmente se han asociado con las mujeres.

Es interesante la transformación generacional de su historia, ya que si bien creció en un entorno con roles de género tradicionales, fuertemente delimitados, su padre cambió su perspectiva y sus creencias con el tiempo, llegando a motivar a sus hijas para que apostaran por su crecimiento académico y profesional. Este caso ilustra que las prácticas parentales pueden modificarse positivamente, de igual manera, expone que la conciencia crítica

adquirida en las familias (como fue el caso de las hermanas de Marcela) tiene un impacto significativo en las trayectorias de las mujeres.

Ahora bien, también es fundamental visibilizar las voces masculinas que cuestionan estructuras tradicionales. Ernesto y Héctor lo hacen, aunque desde perspectivas distintas. La incomodidad de Ernesto ante la exclusión de los hombres en ciertos espacios (como lo señaló con algunos gimnasios que sólo admiten mujeres), demuestra que la masculinidad hegemónica opriime tanto a mujeres como hombres. Su sentir de “tristeza y frustración” al experimentar estigmas asociados a prácticas consideradas “femeninas” (como ir a un spa o comprar por catálogo) se relaciona con los “costos del privilegio masculino” y la rigidez normativa de lo que significa ser hombre (Kimmel, 2011).

Héctor comparte una mirada introspectiva, en la que cuestiona su propia masculinidad. Él rechaza su desprestigio a las mujeres, basado en los valores que le fueron inculcados en su crianza familiar, esto podría estar alineado a lo que Jiménez Rodas y Morales Herrera (2022) denomina como reconfiguración de la masculinidad, en donde los hombres cuestionan activamente las prácticas patriarcales y adoptan posturas incluyentes. Ambas críticas son positivas para promover la participación activa de los hombres en la IG, donde se convierten en agentes de cambio y rompen con los cimientos patriarcales que restringen tanto a hombres como mujeres en el desarrollo pleno de sus capacidades.

La narrativa de Pablo aporta otro ángulo al análisis. Es notable que Pablo se expresa con naturalidad respecto al tema de la IG y demuestra una actitud positiva para implementarla no sólo en su práctica docente, sino en su vida cotidiana. Recordemos que él se identifica con el género masculino y su orientación sexual es homosexual, por tanto, la integración de la igualdad de género en su se convierte en algo natural, lo que evidencia cómo las vivencias personales pueden hacer que ciertos temas, como la igualdad de género, sean más fácilmente asimilados. Esto contrasta con muchas otras personas que, al no tener una vivencia directa de la diversidad de géneros o sexualidades, pueden ver estos temas con más resistencia o distancia.

El caso de Pablo es relevante porque ayuda a reflexionar en que la integración de la igualdad no sólo es cuestión de políticas o leyes, sino también de una cuestión de la forma en que las personas se sienten y viven esa igualdad. Además, subraya la importancia de que

los profesores con visiones y prácticas similares pueden ser agentes de cambio al incorporar sus perspectivas de inclusión en prácticas pedagógicas, ayudando a transformar mentalidades y actitudes de las y los estudiantes.

Estas narrativas revelan que los hombres no sólo reconocen las desigualdades de género, sino que también se posicionan críticamente frente a ellas, involucrando sus emociones, experiencias y observaciones de lo que pasa con sus colegas, familiares u otras personas de su círculo social.

En suma, la información obtenida de las entrevistas permite observar una importante sensibilización del profesorado respecto a la desigualdad de género, con posturas reflexivas que rechazan los estereotipos tradicionales, aunque no están exentas de tensiones o contradicciones. Las experiencias de desigualdad vividas o presenciadas por mujeres muestran cómo el sistema patriarcal se manifiesta en espacios donde ocurren agresiones pasivas y obstáculos estructurales, mientras que las voces masculinas dan cuenta de que también experimentan sexismo y desigualdad, no obstante, su visibilización debe ser fortalecida mediante formación continua, reflexión ética y diálogo colectivo.

Se observa también un compromiso con la IG que trasciende lo discursivo y se manifiesta en acciones cotidianas, tanto en lo personal como en lo profesional. Este tipo de prácticas, aunque son individuales, representan esfuerzos significativos que abonan a generar el cambio cultural necesario para erradicar la desigualdad de género en todos los niveles de la sociedad.

Aunque los discursos incluyen la corresponsabilidad y la equidad, es probable que algunas de sus prácticas aún están influenciadas por estereotipos de género interiorizados. Por tanto, es necesario continuar promoviendo procesos de reflexión crítica que permitan identificar y transformar aquellas prácticas que, aun cuando no tengan intenciones discriminatorias conscientes, siguen reproduciendo desigualdades. Alcanzar la igualdad implica no solo modificar las estructuras externas, sino también revisar las prácticas, los discursos y las creencias arraigadas en la vida cotidiana.

7. Conclusiones

En este capítulo se sintetizan los principales aportes y tensiones identificados en esta investigación sobre la incorporación de la IG en secundaria. A partir de los resultados, se delinean implicaciones para la formación docente, el diseño curricular y las políticas educativas de la NEM, entendiendo que el logro de la igualdad sustantiva entre mujeres y hombres requiere transformar estructuras institucionales y las subjetividades que sostienen las desigualdades.

Esta investigación aporta evidencias sobre las tensiones entre discurso y práctica en la incorporación de la PG en la educación secundaria. Se confirma que el profesorado interpreta y negocia las políticas educativas en un entorno influenciado por contradicciones estructurales. Las prácticas del profesorado se desarrollan en un campo de tensiones en el que se disputan sentidos, discursos y representaciones en torno a la igualdad, la justicia social y la transformación cultural. En este marco, comprender cómo las y los docentes entienden y aplican los principios de la IG permite no solo dimensionar su alcance real, sino también problematizar los factores institucionales, sociales y personales que inciden en su efectividad.

La IG constituye uno de los ejes rectores de la NEM, lo que ha implicado una reconfiguración en los enfoques pedagógicos y en las prácticas docentes dentro del sistema educativo nacional. En este contexto, el papel del profesorado resulta fundamental, no solo como agentes ejecutores de políticas educativas, sino también como sujetos que interpretan, adaptan y, en muchos casos, resignifican sus propias prácticas en el ejercicio cotidiano de su labor en el aula.

Los resultados de esta investigación sugieren que las y los docentes tienen disposición por fomentar la IG en el aula, lo que refleja su apego a las políticas educativas actuales de la NEM que proponen una educación con PG como uno de sus principios rectores. Poseen una actitud favorable hacia la inclusión de la IG en el currículo de secundaria y reconocen que los contenidos sobre igualdad son importantes, en primer lugar, para reflexionar sobre sus acciones en la vida diaria y en la propia práctica docente, en segundo, en el fomento de acciones que ayuden a las y los estudiantes a desarrollar un pensamiento crítico con PG. Lo anterior es fundamental para que construyan las bases que les permitan desarrollarse en situaciones cotidianas que implican tomar decisiones informadas y construir relaciones

interpersonales basadas en el respeto a los derechos y oportunidades de las personas sin que el género sea determinante.

Por otro lado, en el aula ocurren diversas situaciones que pueden obstaculizar el pleno ejercicio de la igualdad, mismas que no siempre son manifestadas por las personas. De igual manera, están inmersos en un panorama complejo en donde conviven ciertos avances en la sensibilización docente respecto a la IG, pero persisten las tensiones y contradicciones que dificultan la implementación de una enseñanza con PG en las escuelas.

Se presenta una actitud negativa cuando las y los profesores se enfrentan a situaciones que denotan desigualdad, ya sea desde una experiencia propia, o bien, en otras personas; ante comentarios o acciones que ejercen estereotipos y roles de género debido a creencias tradicionales; y a ciertas formas de expresión propias de movimientos feministas que se observan en manifestaciones y marchas.

Ahora bien, en relación con las dimensiones actitudinales, en la dimensión cognitiva se agrupan opiniones, creencias y pensamientos de las y los profesores sobre tres aspectos: la definición de la IG, es decir, como definen la igualdad de género; su conocimiento sobre los contenidos del PE y su punto de vista al respecto; las creencias relacionadas con roles y estereotipos de género; y sus opiniones sobre la influencia de la IG en la vida personal y social.

Al preguntar a las y los docentes cómo definen la “igualdad de género”, se encontró que todos los participantes la relacionan con tres elementos: derechos, responsabilidades y oportunidades, mismos que deben existir para todas las personas sin distinción. Entre los hallazgos resulta sumamente importante la vinculación que algunos profesores hacen entre la IG y la comunidad LGBT, algunos de los docentes poseen actitudes positivas a que las personas trans sean incluidas en los movimientos feministas ya que, entre sus motivaciones, se encuentra la igualdad entre mujeres y hombres. En este sentido, los testimonios de Pablo y Ulises son valiosos porque demuestran que las experiencias de vida y la mirada diferenciada que poseen son aspectos clave para normalizar la práctica de la igualdad en la vida diaria y su promoción entre las y los estudiantes, de igual manera, se reconoce que “abánico queer” merece la misma aceptación que el binomio femenino-masculino ha tenido por mucho tiempo.

Es relevante que algunas personas experimentan desigualdad por su preferencia sexual. Ciertas opiniones pueden estar vinculadas a la orientación sexual, ya que, como se mencionó en las entrevistas, Pablo sí ha enfrentado la desigualdad por su orientación sexual, más no por su género. Se reconoce que esta situación constituye una línea de investigación más que puede generar aportes significativos al entendimiento de las realidades que las personas de la comunidad LGBT experimentan. Las personas homosexuales enfrentan situaciones de discriminación que, frecuentemente, no son visibles para un gran sector de la sociedad, por esta razón, investigar estas experiencias puede ser un camino para promover una mayor conciencia sobre los efectos de estímulos asociados a ideas tradicionales.

Si bien la diversidad sexual y de género no son temas que competen a esta investigación, se considera importante como una línea de investigación futura que trace nuevas vías para la reflexión pedagógica sobre la IG en la práctica docente, más allá del binarismo, ya que, dentro de esta diversidad, existen diferentes aristas que pueden ser potenciales para realizar estudios que otorguen voz a las personas que se identifican con géneros diferentes al heteronormado.

Durante el diálogo con las y los profesores fue posible identificar que, para ellos, las atribuciones sociales al género masculino o femenino no constituyen un factor para desempeñar ciertas actividades. En general, las y los docentes participan en diversas actividades y consideran que todas las personas pueden realizar lo que deseen, siempre y cuando se tengan en consideración valores como el respeto que se adquieren desde el núcleo familiar.

Sobre este último, se pudo percibir que las y los profesores muestran una actitud positiva a trabajar con PG para fomentar la igualdad, sin embargo, al indagar sobre sus opiniones sobre contenidos de IG, la constante fue que los padres de familia tienen una influencia considerable en el alcance del fomento de la igualdad. En este estudio se considera que los padres desempeñan un papel fundamental en la formación de las creencias, emociones y comportamientos de las y los estudiantes, lo cual puede influir de manera directa o indirecta en la promoción de la igualdad que los profesores emprendan en la escuela. Los padres, además de las y los docentes, son los primeros referentes de comportamiento, si se promueven actitudes igualitarias y se fomentan prácticas respetuosas y de apoyo entre las

personas sin importar el género -por ejemplo, compartir responsabilidades en el hogar- es probable que las y los adolescentes tengan una mejor comprensión de la IG durante su desarrollo. En contraparte, si en la familia se presenta desigualdad y la reproducción de roles de género -como esperar que los niños trabajen o que las niñas sean amas de casa-, se pueden contradecir los esfuerzos del maestro por promover la IG, por tanto, el fomento de la IG en la escuela es obstaculizada y, en algunos casos, detenida por criterios de algunos padres de familia.

Sobre el feminismo, el conocimiento que las y los profesores tienen al respecto incluye desde definiciones acordes con la teoría hasta opiniones fundadas en sucesos cotidianos y noticias en medios de comunicación. Por un lado, se encuentran casos en que lo asocian a corrientes o movimientos que otorgaron visibilidad a las experiencias de las mujeres y que a su vez han sido ampliamente analizadas en estudios culturales; por otro lado, en el resto de las y los docentes, que es a su vez la mayoría, se encontraron puntos de vista que se disputan entre el reconocimiento de la desigualdad con mayor afectación a la mujer y el rechazo a la rebeldía o moda que, en su percepción, adoptan las mujeres para pertenecer a un grupo social sin haber experimentado violencia, abuso o sexismo

La heterogeneidad de conocimientos y opiniones sobre feminismo se debe a que es más común recurrir a información de redes sociales y medios de comunicación que usualmente exponen al feminismo como un movimiento que se presenta cada cierto tiempo en marchas y manifestaciones como el “8M”. Es notable que los profesores que poseen conocimientos formales -construidos en procesos estructurados y reconocidos como la publicación y revisión de textos- tienen un punto de vista más amplio y su disposición al cambio y el fomento de la igualdad es mayor, de igual manera, aquellos que se identifican con la comunidad LGBT asumen la igualdad como una práctica normalizada y fundamental para construir buenas relaciones interpersonales.

Siguiendo con las reflexiones de este estudio, en la dimensión afectiva se identificaron las emociones que experimentan las y los profesores ante experiencias de desigualdad propias y/o de otras personas, y cuando observan que hombres y mujeres actúan de formas diferentes a las que tradicionalmente se asocian a los géneros.

Un aspecto importante es que en esta investigación tres profesoras y un profesor compartieron experiencias de desigualdad por su género. De entrada, esto se puede tomar como un indicador de que las mujeres han padecido con mayor frecuencia alguna forma de desigualdad que deriva de actitudes machistas, especialmente en el trabajo, tales como la asignación de oportunidades laborales a hombres por encima de las mujeres, propuestas de hombres a mujeres para reunirse en lugares ajenos al trabajo con el argumento de discutir cuestiones laborales, la brecha salarial en algunas empresas y ciertas restricciones para cumplir con la maternidad y el trabajo.

También se identificó un caso de machismo en el núcleo familiar, donde el padre ejercía su masculinidad a través de un carácter fuerte y determinante, mismo que influyó en las posibilidades de vida que las mujeres de la familia tuvieron en diferentes ámbitos, como el educativo. Afortunadamente, la dinámica familiar de este testimonio cambió con el tiempo gracias a los cuestionamientos de algunos integrantes, logrando una modificación significativa en las creencias del padre respecto a los roles tradicionales que eran promovidos en el hogar. Se reflexiona en que el machismo ejerce una postura autoritaria hacia las mujeres delegando actividades específicas y restringiendo otras; de esta manera, las hijas internalizan ideas de sumisión y los varones un rol dominante. En una familia donde el hombre se muestra como figura de autoridad, se limita la participación activa de todos los miembros, afectando la relación entre padres e hijos. También se puede observar una relación con prácticas maternales donde las mujeres deben cumplir con la mayor parte de las labores domésticas, además de servir o cuidar a sus hijos y pareja; mientras que ellos proveen a la familia y adoptan conductas asociadas a la fortaleza, no obstante, también se resta participación del hombre en la dinámica familiar, limitando sus posibilidades de acción a la dependencia hacia la mujer en actividades cotidianas, familiares y domésticas. Este es un hecho que tiene afectaciones importantes para las familias, por lo tanto, para lograr el derecho humano de la igualdad, sería necesario que ocurran cambios en las percepciones y conductas de las personas como parte de una deconstrucción que sea capaz de impulsar una mirada crítica y cuestionamientos sobre los roles asignados en función del género.

Los efectos los estereotipos y roles de género no sólo son perjudiciales para las mujeres, también influyen en el bienestar emocional de los hombres, sus intereses personales,

su desarrollo personal y su interacción con otras personas. Las expectativas sociales frecuentemente obligan al hombre a ser fuerte, no mostrar vulnerabilidad, ser proveedor y líder, esto no sólo afecta su bienestar emocional, sino que limita su participación en actividades que pueden ser consideradas como femeninas y poner en duda su masculinidad. Se identifica que ciertas formas de desigualdad también son ejercidas por algunas mujeres, atribuyendo al hombre responsabilidades mayores con la justificación de que carecen de ciertas características físicas (como la fuerza) o simplemente se niegan a hacerlo. Se puede decir que, en estos casos, los hombres pueden sentirse presionados por adoptar el rol dominante en las relaciones interpersonales, ya sean entre amistades, familia o con la pareja, además, la represión de emociones y expresiones como la tristeza y el llanto obstaculiza el reconocimiento y manejo de los sentimientos y la comunicación de los mismos con otras personas, así como el surgimiento de presiones con efectos negativos para su salud física y mental.

Al indagar en sus emociones cuando presencian o escuchan de sucesos que denotan desigualdad, las y los docentes manifestaron sentir tristeza, frustración, enojo, coraje e impotencia. Como ya se mencionó anteriormente, y en correspondencia con las opiniones de los y las entrevistados en la dimensión cognitiva, los sucesos que generan dichas emociones negativas surgen en el ámbito laboral y familiar, en adición, se encuentra la existencia de un discurso recurrente sobre la presencia del machismo y sus limitaciones para el desarrollo personal y profesional de las mujeres. Al respecto, cabe resaltar que las limitaciones u obstáculos que enfrentan las mujeres se atribuyen a la falta de valores y la permanencia de la jerarquía patriarcal.

Las narrativas sobre este problema permiten evocar el término “techo de cristal”, el cual refiere a las barreras invisibles que impiden que las mujeres se inserten en posiciones de liderazgo o altos cargos, incluso cuando tienen las mismas capacidades o demuestran tener mayores competencias que sus compañeros hombres. Como se expresó en las entrevistas, se reconoce la existencia de situaciones en que algunos hombres subestiman el potencial de una mujer para ocupar ciertos cargos, obstaculizando sus oportunidades de desarrollo profesional y perpetuando la desigualdad.

En el reconocimiento de las injusticias que las mujeres han enfrentado, es fundamental reconocer la lucha del feminismo por poner de manifiesto que mujeres y hombres deben beneficiarse de la igualdad sustantiva. Esto involucra también una perspectiva trans incluyente, ya que todas las personas merecen que sus emociones y vivencias sean validadas, por lo tanto, las ideas de superioridad de las mujeres sobre los hombres y personas trans son ampliamente rechazadas.

El único aspecto al que las y los profesores demuestran actitudes negativas es hacia la iconoclasia, este rechazo parece estar vinculado con la percepción de que las manifestaciones generan rebeldía y desorden social. Como lo muestran en redes sociales y medios de comunicación, el feminismo es comúnmente retratado como un movimiento social, que beneficia única y exclusivamente a la mujer y que parece estar vinculado al rechazo total de creencias tradicionales para fomentar la rebeldía ante la opresión patriarcal y, entonces, ejercer el matriarcado. Esto podría explicar por qué algunas personas piensan que el feminismo es la oposición al machismo.

En la tercera y última dimensión, se analizaron los elementos que conforman las conductas como indicador de adoptar actitudes positivas o negativas hacia la IG. Sobre esta dimensión, es fundamental reconocer que una limitación de esta investigación es la comparación de las narrativas sobre la propia conducta y la forma en que son ejercidas durante la práctica docente dentro del aula, por consiguiente, es importante que se tome en consideración para investigaciones futuras que analicen el componente conductual de las actitudes.

Con base en la información obtenida, se puede decir que existe correspondencia entre esta y las dos dimensiones anteriores, ya que se observó consistencia en la narrativa de las entrevistas. Los y las profesores, en su mayoría, indican que aplican principios de IG en el trato diario con sus estudiantes, la asignación de tareas y la interacción en el aula parecen ser consideradas justas e igualitarias, sin distinción de género. Esto es benéfico para la creación de entornos inclusivos y respetuosos, donde mujeres y hombres tienen las mismas oportunidades de participación y aprendizaje. Este enfoque permite la construcción de una cultura de respeto y equidad dentro del aula.

Un desafío importante identificado es la limitación de la integración de la igualdad de género en ciertas asignaturas, como matemáticas, tecnología e inglés. Los profesores de estas materias, en su mayoría, tienen un enfoque más técnico y académico que dificulta la vinculación de los contenidos con temas sociales, como la desigualdad de género. Si bien es posible introducir elementos de IG en estas áreas, los docentes enfrentan obstáculos relacionados con el contenido especializado de las materias, que no siempre se presta para abordar cuestiones sociales de manera directa. En asignaturas como inglés, el foco en el dominio lingüístico y las reglas gramaticales a menudo lleva a priorizar los aspectos técnicos del aprendizaje del idioma, relegando la discusión sobre la igualdad de género a un segundo plano.

Aunado a lo anterior, el currículo de la NEM ofrece flexibilidad curricular, es decir, permite a las y los docentes trabajar los contenidos en el momento que consideren conveniente. Esta flexibilidad es positiva porque permite adaptar el enfoque de la enseñanza a las necesidades del aula, sin embargo, puede derivar en la repetición de enfoques y contenidos, lo que puede hacer que las y los estudiantes pierdan interés o no profundicen lo suficiente en temas clave. De igual manera, es posible que, al identificar contenidos de género, los y las profesores limiten su abordaje para evitar reacciones negativas en los padres de familia.

Este obstáculo se vincula con la falta de capacitación en materia de IG. Aunque las y los docentes se muestran dispuestos a promover la igualdad de género, la falta de capacitación y actualización docente en este ámbito puede limitar la profundidad con la que se abordan estos temas. La capacitación en IG parece ser importante para algunos, pero aún está lejos de ser una práctica común o sistemática. Sin una formación adecuada, los profesores pueden sentirse inseguros a la hora de integrar la IG de manera más integral en su enseñanza, en consecuencia, la IG pasa a ser un tema aislado o secundario, en lugar de una dimensión transversal que debe impregnarse en todo el currículo.

Para lograr el cambio que se pretende a través de la PG en la educación, sería útil emprender campañas que ayuden a modificar los roles asignados a las personas en función de la diferencia sexual y que los actores educativos, desde directivos hasta docentes, trabajen en conjunto para reorientar la forma en que enseñan a sus alumnos. Aunado a lo anterior, la

difusión e impulso a estas campañas es fundamental para que las y los profesores, tengan conocimiento de la oferta a la que pueden acceder para obtener las herramientas necesarias que demanda un currículo educativo con PG.

En algunas entrevistas piloto con directivos y profesores para tener un primer acercamiento al contexto educativo actual, se identificó que existe un distanciamiento entre autoridades y la comunidad escolar, situación que se confirmó durante el trabajo de campo. Esto representa un obstáculo para que el colectivo docente tenga conocimiento de talleres, cursos u otro tipo de programas que estén orientados a la IG. En adición, es probable que un docente no tome un curso sobre IG si se encuentra saturado de trabajo en su (s) escuela (s) de adscripción, o bien, que no perciba un beneficio para su labor docente.

Ahora bien, es conocido que la formación de docentes ha estado en manos de las Escuelas Normales, se considera preciso mejorar dichas estructuras escolares, abrir espacios que promuevan la discusión y ofrecer una formación docente pertinente para atender las necesidades de los estudiantes en cuestión de IG. En esta investigación se considera que los y las docentes son profesionales que pueden participar en el diseño y desarrollo de procesos de formación que los motiven a desempeñarse como educadores.

Durante las entrevistas, también se dialogó con los y las docentes sobre la manera en que integran la IG en sus actividades personales y familiares. Las narrativas reflejan diferentes formas de involucrar la IG en la vida cotidiana y se busca activamente promover la equidad en el hogar, por ejemplo, involucrar a todos los miembros de su familia en las tareas domésticas de manera igualitaria. En estos casos, se considera que la congruencia es clave, ya que facilita el reconocimiento de que las enseñanzas sobre IG en el ámbito educativo pueden perder efectividad si no se respaldan por un comportamiento coherente en su vida personal.

Si bien se perciben ciertas adaptaciones que las familias consideran apropiadas para reducir las desigualdades, la influencia de la asignación de tareas en función del sexo sigue vigente. Existen casos en que hombres y mujeres prefieren realizar ciertas actividades (por ejemplo, reparar un auto y limpiar la casa, respectivamente). El hecho de que un profesor haya mencionado que tiende a realizar algunas actividades por las costumbres que tenía en su núcleo familiar refleja un enfoque más tradicional de división de roles dentro del hogar,

que está influenciado por su historia de vida y las costumbres aprendidas. Este comportamiento está relacionado con la socialización de género que cada persona experimenta a lo largo de su vida.

Con todo, el hecho de que se generen reflexiones sobre estos hábitos, y que los profesores expresen abiertamente sus costumbres, sugiere que hay un proceso de autorreflexión en marcha y puede ser un primer paso para cuestionar, y eventualmente, modificar las prácticas relacionadas con los roles de género en el hogar. Cabe considerar que la adopción de actitudes más inclinadas a conductas tradicionales puede suponer un cambio que requiere un esfuerzo más profundo y un cuestionamiento continuo de las normas sociales internalizadas.

Finalmente, es preciso señalar que la presente investigación se centra en la educación secundaria, por ello, es importante que se emprendan investigaciones que analicen el empleo de la PG en otros niveles para construir un panorama más amplio y completo de las acciones educativas que las escuelas y su comunidad (alumnos, padres, directivos, profesores, etc.) emprenden para garantizar el derecho de la igualdad, o bien, qué áreas de oportunidad existen y deben trabajar. Es igualmente relevante incluir la diversidad de contextos socioeconómicos o zonas geográficas para incluir a escuelas privadas, religiosas y rurales. Esto abre una vía de análisis para realizar comparativos no sólo entre contextos sociales, sino también entre escuelas por sostenimiento, zona geográfica o religión.

Del mismo modo, esta investigación analizó los fundamentos de la NEM para garantizar la IG, no obstante, se considera oportuno contar con investigaciones que analicen los principios de igualdad en diferentes sistemas educativos, toda vez que existe un compromiso internacional con los ODS de la agenda 2030, por consiguiente, todo plan de estudios que adopte la PG debe establecer un compromiso explícito con el favorecimiento sistemático de la igualdad.

Referencias

Acuerdo 14/08/2022 [Secretaría de Educación Pública]. Por el que se establece el Plan de Estudio para la educación prescolar, primaria y secundaria. 19 de agosto de 2022.

https://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/22906/1/images/a14_08_22.pdf

Aigneran, M. (comp.) (2008). Técnicas de medición por medio de escalas. *La sociología en sus escenarios*, (18), 1-25.

<https://revistas.udea.edu.co/index.php/ceo/article/view/6552>

Álvarez, R. (2011) El diseño curricular como estrategia para la incorporación de la perspectiva de género en la educación superior. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLI(3-4), 45-64. DOI: 10.48102/rlee.2011.41.3-4.316

Ames, P. (Ed.). (2006). *Las brechas invisibles. Desafíos para una equidad de género en la educación*. Universidad Peruana Cayetano Heredia-IEP.
https://catedraunescodh.unam.mx/catedra/mujeres/menu_superior/Doc_basicos/5_biblioteca_virtual/3_d_h_mujeres/43.pdf

Amigot Leache, P. y Pujal i Lombart, M. (2009). Una lectura del género como dispositivo de poder. *Sociológica*, 24(70), 115-152.

<https://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v24n70/v24n70a5.pdf>

Apple, M. (2008). *Ideología y currículo*. Akal.
https://www.academia.edu/33210837/Apple_Michael_W_Ideologia_Y_Curriculo

Azorín Abellán, C.M. (2014). Actitudes del profesorado hacia la coeducación: claves para una educación inclusiva. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(2), 159-174.
<https://portalinvestigacion.um.es/documentos/63c0b3293df4c204fbb0183a>

Ballester Brage, L. (2004). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Universitat de les Illes Balears.
https://arodi.yolasite.com/resources/Basesmetodologicasdelainvestigacioneducativa_LIBROCOMPLETO2.pdf

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Biñol Turnes, P., Falces Delgado, C. y Becerra Grande, A. (2007). "Actitudes". En Morales Domínguez, J. F., Moya Morales, M. E., Gaviria, E., y Cuadrado Guirado, M. I. (Coords.), *Psicología Social*, (pp. 457-490). McGraw-Hill.
<https://pablobrinol.com/wp-content/uploads/papers/Actitudes.pdf>

Burke, P. (2006). De la representación a la construcción. En *¿Qué es la historia cultural?*, (pp. 97-124). Paidós.

Bourdieu, P. (2000). Una imagen aumentada. En *La dominación masculina*. Anagrama.

https://www.puees.unam.mx/curso2021/materiales/Sesion4/Bourdieu1999_LaDominacionMasculina.pdf

Cachón-Mediana, C. (2014). *La Reforma Curricular en la Educación Primaria: Un estudio sobre su implementación en el estado de Yucatán* [Tesis doctoral]. ITESO.
<https://rei.iteso.mx/items/bc224d54-c54e-4369-b4f4-34d195bb7f0c>

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (s.f.) *El marco teórico-conceptual de la evaluación de las políticas públicas*.
<https://www.diputados.gob.mx/bibliot/publica/inveyana/polisoc/dps22/4dps22.htm>

Cambiasso, M. (10-11 de noviembre de 2011). *La teoría de la estructuración de Anthony Giddens: un ensayo crítico*. VI Jornadas de Jóvenes Investigadores. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Argentina. <https://www.aacademica.org/000-093/291.pdf>

Capella Riera, J. (2004) Políticas educativas. *Educación*, 13(25), 7-41.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5056854>

Carreño Malagón, N. C. (2023). Análisis de las actitudes hacia la igualdad de género y prácticas coeducativas de los docentes de las instituciones educativas oficiales de la ciudad de tunja. En Bohórquez Aunta, C. A., Montoya Rojas, J. y Guerrero Arroyave, C. P. (Eds.) *Nuevas expresiones de la ciudadanía: género, migraciones y gobierno digital* (pp. 44-54). Universidad de Boyacá.
<https://libros.uniboyaca.edu.co/index.php/editorial-uniboyaca/catalog/book/89>

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Carmona Hernández, P. S., & López Pérez, R. (2013). Las políticas de igualdad de género. Elementos críticos para activar la responsabilidad masculina (2da ed.). GENDES.
<https://epctd97yr4j.exactdn.com/wp-content/uploads/2022/11/GENDESpoliticapublica2013.pdf>

Carrillo Montenegro, R. (2006). La capacitación docente en género: para construir hechos de equidad desde las aula. En Ames, P. (Ed.). *Las brechas invisibles. Desafíos para una equidad de género en la educación* (pp. 303-321). Universidad Peruana Cayetano Heredia-IEP.
https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/libreria_cm_archivos/pdf_170.pdf

Castillo Vergara, I. (2025). Retos y dificultades docentes ante la implementación del Plan de Estudio 2022 desde los Consejos Técnicos Escolares. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 30(104), 165-189.
<https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v30n104/1405-6666-rmie-30-104-165.pdf>

Clement, J. (2014). Managing mandated educational change. *School Leadership & Management*, 34(1), 39-51. DOI: 10.1080/13632434.2013.813460

Cobo, R. y Triviño, B. R. (2020) *Breve diccionario de feminismo*. Titivillus.

Colás Bravo, M.P. y Jiménez Cortés, R. (2006). Tipos de conciencia de género del profesorado en los contextos escolares. *Revista de Educación*, 340, 415-444.
<https://idus.us.es/handle/11441/24639>

Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH) (2023). *La Cámara de Diputados aprueba la igualdad jurídica de la mujer*.
https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2023-10/FRN_NOV_14-1.pdf

Concha López, R. F., y Mujica Johnson, F. N. (2021). Sobre las políticas educativas de género: perspectiva internacional y chilena. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, VIII, 1-18. <https://doi.org/10.46377/DILEMAS.V8I.2760>

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Connell, R. (2015). *Masculinidades* (2da ed.). Programa Universitario de Estudios de Género. <https://www.eme.cl/wp-content/uploads/2015-connell-masculinidades.pdf>

Connell, R. (2002). *Gender*. Polity Press. <https://archive.org/details/gender0000conn>

Christensen, C. A. y Massey, D. (1989). Perpetuating Gender Inequity: Attitudes of Teacher Education Students. *Australian Journal of Education*, 33(3), 256-266. <https://doi.org/10.1177/168781408903300305>

De la Pascua Sánchez, M. J. (2013). Natalie Z. Davis o la historia de las mujeres desde una historia renovada. *Historia Social*, (75), 95-112. <http://www.jstor.org/stable/23496317D>

Della Ventura González, A. F. (2015). *Género, identidad y performatividad en Judith Butler*. Universidad de La Laguna. <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/2642/GENERO,+IDENTIDAD+Y+PERFORMATIVIDAD+EN+JUDITH+BUTLER.pdf?sequence=1>

Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The Psychology of Attitudes*. Harcourt Brace.

Fraser, N. (1996). Redistribución y reconocimiento: hacia una visión integrada de justicia de género". *Revista Internacional de Filosofía Política*, (8), 19-40. https://www.mujeresenred.net/IMG/pdf/Nancy_Fraser.pdf

García-Leiva, P. (2005). Identidad de género: modelos explicativos. *Escritos de Psicología*, (7), 71-81.

Garduño Rubio, T. (2023). Marco curricular para la nueva escuela mexicana. *El Cotidiano*, enero-febrero (237), 33-45

Giddens, A. (1991). Género y sexualidad. En *Sociología* (pp. 131-160). Alianza. https://www.academia.edu/43996589/Anthony_Giddens_G%C3%A9nero_y_Sexualidad?auto=download

Giménez, G. (2007). Estudios sobre la cultura y las identidades sociales. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes e Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, pp. 53-91.

Gobierno de México (2019) Reforma 2019 a los artículos 3°, 31° y 73° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, *Perfiles Educativos*, 41(165), 186-208. DOI: 10.22201/iisue.24486167e.2019.165.59496

Gómez Ramírez, I. A. (2024) Las mujeres trans* frente al mercado de trabajo calificado en Aguascalientes. Un acercamiento a la violencia laboral [tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Aguascalientes]. Repositorio institucional. <http://bdigital.dgse.uaa.mx:8080/xmlui/bitstream/handle/11317/2962/471903.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Hernández Fernández, J. (3 de julio de 2019). La “nueva escuela mexicana”, ¿una “cuarta transformación” en materia educativa?. *Nexos*. <https://educacion.nexos.com.mx/la-nueva-escuela-mexicana-una-cuarta-transformacion-en-materia-educativa/>

Hernández Gómez, J. G (2017) *Nuevos enfoques vs. viejas prácticas. El impacto de la Perspectiva de Género en la metodología de trabajo de docentes de Educación Básica, en el Siglo XXI*. XIII Congreso Nacional sobre Empoderamiento Femenino, Pachuca, Hidalgo, México.

Huamani Cahua, Serruto Castillo, Rivera Flores y Aguilar Del Carpio (2020). Actitud hacia la igualdad de género: un estudio comparativo en adolescentes de la ciudad de Arequipa, Perú. *Universidad, ciencia y tecnología*, 24(99), 17-23. <https://es.scribd.com/document/640763534/Actitudes-hacia-la-Igualdad-de-Genero-Un-estudio-comparativo>

Instituto Jalisciense de las Mujeres (2008). *Mujeres y hombres ¿Qué tan diferentes somos? Manual de sensibilización en perspectiva de género*. Instituto Jalisciense de las Mujeres-INMUJERES. <http://cedoc.inmujeres.gob.mx/ftp/Jalisco/jal04.pdf>

Instituto Nacional de Desarrollo Social (7 de junio de 2018). *Dirección General Adjunta de Igualdad de Género*. México. <https://www.gob.mx/indesol/acciones-y->

[programas/direccion-general-adjunta-de-igualdad-de-genero-52697#:~:text=La%20DGAIG%20trabaja%20para%20propiciar,de%20Proyectos%20Estrat%C3%A9gicos%20\(DDPE\).](#)

Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI) (25 de mayo de 2023). Encuesta Nacional sobre Discriminación, ENADIS [comunicado de prensa]. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2023/ENADIS/ENADIS_Nal22.pdf

Jiménez Rodas, J. A., & Morales Herrera, M. D. (2022). Repertorios discursivos sobre la transformación de la masculinidad. Tensión y fuga, y gestión de sí. *Athenea Digital. Revista De Pensamiento E investigación Social*, 22(2), 1-19. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2981>

Jular Alba, R. Martín Ramos, P. y Martín Ramos, P. (2021). Attitude towards gender equality and coeducation among Secondary School teachers: a case study in Madrid, Spain. *Journal of Research in Educational Psychology*, 19(3), (491-508). DOI: 10.25115/ejrep.v19i55.3751

Kimmel, M. (2011). The gendered society. Oxford University Press.

<https://xyonline.net/sites/xyonline.net/files/2019-09/Kimmel%2C%20The%20gendered%20society%20%282011%29%20Chs%201-5%20only.pdf>

Lagarde, M. (2005). Los cautiverios de las mujeres: madres, esposas, monjas, putas, presas y locas. UNAM.

https://www.academia.edu/39724053/Lagarde_Marcela_Los_cautiverios_de_las_mujeres

Lagarde, M. (1996). El género. La perspectiva de género. En *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. (pp. 13-38). Horas y horas. https://catedraunescodh.unam.mx/catedra/CONACYT/08_EducDHyMediacionEscolar/Contenidos/Biblioteca/Lecturas-Complementarias/Lagarde_Genero.pdf

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Lamas, M. (2016). Género. En Moreno, H. y Alcántara, E. (Eds.) *Conceptos clave en los estudios de género*, (pp. 155–170). UNAM.
https://www.ses.unam.mx/curso2020/materiales/Sesion14/Lamas2016_Genero.pdf

Lamas, M. (2013) (Coord.). *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual.* Miguel Ángel Porrúa.
<https://www.legisver.gob.mx/equidadNotas/publicacionLXIII/El%20genero.%20La%20construccion%20cultural%20de%20la%20diferencia%20sexual.pdf>

Lamas, M. (1996). La perspectiva de género. *Revista de Educación y Cultura*, (47), 216-229.

Lazo Muñoz, A. (2020). Inclusión de género, un desafío en la educación secundaria. En Trujillo Holguín, J. A.; Ríos Castillo, A. C. y García Leos, J. L. (Coords.). *Desarrollo profesional docente: reflexiones y experiencias de inclusión en el aula*. (pp. 53-65). Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R. <https://ensech.edu.mx/wp-content/uploads/2024/01/TP05-1-04-Lazo.pdf>

Leñero Llaca, M. (2011). *Equidad de género y prevención de la violencia en secundaria.* SEP

Ley General de Educación de 2019. La presente Ley garantiza el derecho a la educación reconocido en el artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y en los Tratados Internacionales de los que el Estado Mexicano sea parte. 30 de septiembre de 2019. DOF 30-09-2019.
<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>

Ley General de Educación de 1993. Esta Ley regula la educación que imparten el Estado - Federación, entidades federativas y municipios-, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios. 3 de noviembre de 1993. Gaceta del Gobierno No. 86
<https://legislacion.edomex.gob.mx/sites/legislacion.edomex.gob.mx/files/files/pdf/gct/1993/nov031.pdf>

Ley General para la Igualdad entre Hombres y Mujeres de 2006. La presente Ley tiene por objeto regular y garantizar la igualdad de oportunidades y de trato entre mujeres y

hombres. 2 de agosto de 2006. DOF 16-12-2024.

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

Ley Reglamentaria del Artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. La presente Ley es reglamentaria del artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de mejora continua de la educación. 30 septiembre de 2019. DOF 30-09-2019.

https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LRArt3_MMCE_300919.pdf

López Pardina, T. (2012). De Simone de Beauvoir a Judith Butler: el género y el sujeto.

Pasajes: Revista de pensamiento contemporáneo, (37), 101-107.

<https://core.ac.uk/download/pdf/71045157.pdf>

Lovell, T. (2000). Thinking Feminism with and against Bourdieu. En B. Fowler (Ed.), *Reading Bourdieu on Society and Culture* (pp. 27-48). Oxford

Martínez Rizo, F. (2019). *El nuevo oficio del investigador. Una introducción metodológica*. Universidad Autónoma de Aguascalientes.

McLaren, P. (2005). *Capitalists and Conquerors: A Critical Pedagogy Against Empire*. Rowman & Littlefield.

Montesó Curto, P. (2014). Dificultades para el avance de las mujeres. Diferentes teorías sociológicas. *Enfermería global*, (36), 265-274.

https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1695-61412014000400014

Morales Domínguez, J. F., Moya Morales, M. E., Gaviria, E., y Cuadrado Guirado, M. I., *Psicología Social*. McGraw-Hill. <https://pablobrinol.com/wp-content/uploads/papers/Actitudes.pdf>

Muñoz, B. (2017). *La enseñanza de la igualdad de género en la educación secundaria: Un análisis de los enfoques pedagógicos de los docentes*. Ediciones del Congreso.

Nazareno Saxe, F. (2015). La noción de performatividad en el pensamiento de Judith Butler: queerness, precariedad y sus proyecciones. *Estudios Avanzados*, (24), 1-14. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10265/pr.10265.pdf

Niño Patiño, N. (2019). Perspectiva y enfoque de género: herramienta para la toma de decisión judicial. *Revista Temas Socio Jurídicos*, 38(77), 11-28.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8991914>

Nussbaum, M. (2001a). *Upheavals of Thought: The Intelligence of Emotions*. Cambridge University Press.
https://www.academia.edu/84562504/Martha_C_Nussbaum_UPHEAVALS_OF_TOUGHT_THE_INTELLIGENCE_OF_THE_EMOTIONS

Nussbaum, M . (2001b). *El cultivo de la humanidad*. Andrés Bello.

Observatorio Económico México ¿Cómo Vamos? (2021). *Semáforos Económicos de México*. <https://mexicocomovamos.mx/mercado-laboral-y-genero/>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2021). *Políticas de educación y equidad de género: estudios sobre políticas educativas en América Latina*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379491?posInSet=24&queryId=40280402-78b5-4995-baec-11790aae0a9c>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020) “Teachers’ attitudes on gender affect student education experiences”. En *A new generation: 25 years of efforts for gender equality in education*, (pp. 45-49).
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374514/PDF/374514eng.pdf.multi>

Organización Mundial de la Salud (2018). *Género y salud*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/gender>

Organización Mundial de la Salud (s.f.) *Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivo 5: Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas*.
<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/gender-equality/>

Orozco Corona, M. E. (2010). Perspectiva de género en la acción gubernamental: competitividad, salud, educación y seguridad ciudadana. En *Méjico estatal. Calidad de Gobierno y rendición de Cuentas en las Entidades Federativas*. Centro de

Investigación y Docencia Económicas. <https://repositorio-digital.cide.edu/handle/11651/1475>

Parsons, W. (2007). *Políticas públicas: una introducción a la teoría y la práctica del análisis de políticas públicas.* FLACSO. <https://igualdad.cepal.org/es/digital-library/politicas-publicas-una-introduccion-la-teoria-y-la-practica-del-analisis-de-las>

Pérez Rivera, M. L. (2025). La perspectiva de género interseccional. *Sin contraseñas*, 3(9), 61-66. <https://revistadigital.univim.edu.mx/revistas/>

Proaño Reyes, G. (2019). Masculinización de las mujeres en la sociedad moderna: más allá del equilibrio. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, (14), 67-80. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6976733>

Quijano Velasco, M., & Vallejo Tapia, S. (2023). Formación docente con perspectiva de género: implicaciones y perspectivas. En Sánchez Mendiola, M., Martínez Hernández, A. M. & Torres Carrasco, R. (Eds.), *Formación docente en las universidades*, (pp. 417–432). Universidad Nacional Autónoma de México.

Real Academia Española (s.f.). *Género. “Diccionario de la Lengua Española”*. Edición del tricentenario. Recuperado el 10 de mayo de 2024 de <https://dle.rae.es/g%C3%A9nero>

Rebollo Catalán, M. Á., García Pérez, R., Piedra, J., & Vega, L. (2011). Gender culture assessment in education: teachers' attitudes to gender equality. *Revista de Educación*, 355, 521–546. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2010-355-035>

Rescia Chinchilla, L. y Veitch Forbes, M. (2017). Reflexiones sobre la concepción de género de un grupo de docentes de educación secundaria. En Cordero Cordero, T. (Comp.) *Reflexiones desde la investigación socio-educativa en contextos de exclusión* (pp. 161-191). Universidad de Costa Rica. https://www.academia.edu/68697139/Reflexiones_desde_la_investigaci%C3%B3n_socio_educativa_en_contextos_de_exclusi%C3%B3n

Reyes Rodríguez, A. L. y Pease, M. A. (2020). Creencias docentes: el enfoque de género en la educación y la educación exual en secundaria. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, (12), 153-186. <https://doi.org/10.34236/rpie.v12i12.145>

Romero Gutiérrez, L. (2018). La escuela secundaria ante el reto de la igualdad. Docentes al habla. *Cuestiones de género: de la igualdad a la diferencia*, (13), 231-340.
<https://doi.org/10.18002/cg.v0i13.5382>

Sales Gelabert, T. (2013). Feminismo, democracia y ciudadanía; de la crítica a la democracia patriarcal a la política democrática radical feminista. *Astrolabio*, (15), 72-79.
<https://www.raco.cat/index.php/Astrolabio/article/view/275038>

Sánchez Díaz, M. F. (2020). Las políticas públicas de igualdad de género en México Public Policies for Gender Equality in Mexico. *Revista Internacional de Derechos Humanos*, 10(1), 57–94. <https://riu.ustral.edu.ar/bitstream/handle/123456789/2021/696-Las%20politicas%20publicas.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Santamaría Monjaraz, B. (Coord.) (2017). *La incorporación de la perspectiva de género. Conceptos básicos*. Cámara de Diputados.

Santos Guerra, M. A. (1997). Currículum oculto y construcción de género en la escuela. *Cooperación educativa*, (42-43), 14-27.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2344685>

Sauri Riancho, D. M. (1996). El Programa Nacional de la Mujer. *Revista de Administración Pública*, (97), 155-165. <https://revistas-colaboracion.juridicas.unam.mx/index.php/rev-administracion-publica/issue/view/1170>

Segato, R. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia*. Universidad Nacional de Quilmes. <https://storage.googleapis.com/pjecz-gob-mx/Derechos%20Humanos%20e%20Igualdad%20de%20G%C3%A9nero/Biblioteca%20Digital/Las%20estructuras%20elementales%20de%20la%20violencia/rita-segato-las-estructuras-elementales-de-la-violencia.pdf>

Serret, E. y Méndez Mercado, J. (2011). Sexo, género y feminismo. (Vol. 1). Suprema Corte de Justicia de la Nación. [https://atlasdegenero-semujeres.edomex.gob.mx/sites/atlasdegenero-semujeres.edomex.gob.mx/files/files/2%20Serret%2C%20M%C3%A9ndez...Sexo_género_feminismo%20\(1\).pdf](https://atlasdegenero-semujeres.edomex.gob.mx/sites/atlasdegenero-semujeres.edomex.gob.mx/files/files/2%20Serret%2C%20M%C3%A9ndez...Sexo_género_feminismo%20(1).pdf)

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS
Scott, J. (2008). Género e historia. CFE.

<https://www.legisver.gob.mx/equidadNotas/publicacionLXIII/Joan%20Scott%20-%20G%C3%A9nero%20e%20Historia.pdf>

Scott, J. (1986). Gender: A Useful Category of Historical Analysis. *The American Historical Review*, 91(5). 1053-1075. <https://genderstudiesgroupdu.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/07/scott-gender.pdf>

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2022). *Marco curricular y plan de estudios 2022 de la Educación Básica*.
<https://drive.google.com/file/d/1EpLpsWWUfq7eDXNfej66knMREJd2nkvX/view>

Secretaría de Educación Pública (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. Recuperado de: <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADcica.pdf>

Secretaría de Educación Pública (2016). *Aprendizajes clave para la formación integral. Formación Cívica y Ética*.
<https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/secundaria/fcye/V3-FCyE.pdf>

Secretaría de Educación Pública (18 de abril de 2015). SEP instrumenta acciones para incorporar la perspectiva de género en el Sistema Educativo Nacional [comunicado]. <https://www.gob.mx/sep/prensa/comunicado-095-sep-instrumenta-acciones-para-incorporar-la-perspectiva-de-genero-en-el-sistema-educativo-nacional?state=published>

Secretaría de Educación Pública (2014). *Plan de estudios 2011*. México

Secretaría de Educación Pública (2006). *Formación Cívica y Ética. Programas de estudio 2006*. México. <https://issuu.com/cilume/docs/fce>

Secretaría de Educación Pública (2007). *Plan de estudios 2006* (2 ed.). México.
<https://efmexico.files.wordpress.com/2008/04/planestudios2006.pdf>

Secretaría de Educación Pública (2001). Programa Nacional de Educación 2001-2006. México. <http://planeacion.uaemex.mx/InfBasCon/2001-2006.pdf>

SITEAL (2019). *Educación y género.*

https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_informe_pdfs/siteal_educacion_y_genero_20190525.pdf

Smart, B. (2000). Michel Foucault. En George Ritzer (Ed.), *The Blackwell Companion to Major Social Theorists*. Malden, Oxford: Blackwell Publishers, pp. 630-650.

Solís Sabanero, A. (2016). La perspectiva de género en la educación. En Trujillo Holguín, J. y García Leos, J. (Eds.) *Desarrollo profesional docente: reforma educativa, contenidos curriculares y procesos de evaluación*, pp. 99-107. Escuela Normal Superior Prof. José E. Medrano R.
<https://didacticaespecializada.com.mx/plataforma/pdf/force/Perspectivadegenero.pdf>

Stromquist, N. P. (2006). “La dimensión de género en políticas educativas”. En Ames, P. (Ed.). *Las brechas invisibles. Desafíos para una equidad de género en la educación* (pp. 29-47). Universidad Peruana Cayetano Heredia.
https://catedraunescodh.unam.mx/catedra/mujeres/menu_superior/Doc_basicos/5_biblioteca_virtual/3_d_h_mujeres/43.pdf

Suberviola Ovejas, I. (2012). Coeducación: Un derecho y un deber del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 15(3), 59-63.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217026228011>

Subirats, M. (2017). *Coeducación, apuesta por la libertad*. Octaedro.
<https://traficantes.net/sites/default/files/pdfs/9788499219318.pdf>

Tatar, M., & Emmanuel, G. (2010). Teachers' Perceptions of Their Students' Gender Roles. *The Journal of Education Research*, 94(4), 215-224.
<https://doi.org/10.1080/00220670109598755>

Torregrosa, J. (1968). El estudio de las actitudes: perspectivas psicológicas y sociológicas. *Revista Española de Opinión Pública*, Enero-Marzo (11), 155-165.
<https://www.jstor.org/stable/40181005>

Ubillos, S., Mayordomo, S., & Páez, D. (2004). Capítulo X. Actitudes: Definición y medición. Componentes de la actitud. Modelo de la acción razonada y acción planificada. En Fernández Sedano, I., Ubillos Landa, S., Mercedes Zubieta, E. y Páez Rovira, D. (Eds.), *Psicología social, cultura y educación*, (pp. 301–326). Pearson Educación.

ONU Mujeres (s.f.). *Glosario de Igualdad de Género*.

<https://unidaddegenerosgg.edomex.gob.mx/sites/sgg.edomex.gob.mx/files/files/glosario%20de%20g%C3%A9nero.pdf>

Valcárcel, A. (2004). *La política de las mujeres*. Cátedra.

Valencia Aragón (2014). Políticas públicas, educación, capacitación y sensibilización en equidad de género. *Espacio I + D. Innovación más Desarrollo*, III(6), 91-121. DOI: 10.31644/IMASD.6.2014.a05

Valencia Ávila, J. R. (2016). *Análisis de las actitudes hacia la igualdad de género y prácticas coeducativas del profesorado de preparatoria, básica elemental y básica media de instituciones fiscales de la parroquia Atacames* [Trabajo de grado]. Pontificia Universidad Católica del Ecuador. <https://repositorio.puce.edu.ec/items/72b62901-1686-401a-b6f7-dd7f2ad7ce73>

Velasco Miranda, A. (2021). The Transversalization of the Gender Perspective in the Educational Curriculum. *South Florida Journal of Development*, 2(3), 4374–4386. <https://doi.org/10.46932/sfjdv2n3-044>

Vélez González, E. (Coord.) (1999). *La intervención escolar en la construcción del género*. Junta de Andalucía. <https://files.core.ac.uk/download/pdf/51406134.pdf>

Vizuete-Salazar, X. P., & Lárez-Lárez, A. R. (2020). Perspectiva de género en Educación Básica Superior y Bachillerato. Alteridad. *Revista de Educación*, 16(1), 130-141. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n1.2021.10>

Anexos

A. Guía de entrevista

Doctorado en Estudios Socioculturales
M.I.E. Paulina Araceli Romo Rodríguez



Profesores de secundaria ante la inclusión de la igualdad de género en el currículum de la Nueva Escuela Mexicana

Guía de entrevista

Bloque I. Introducción: presentación e información para el profesor o profesora sobre el estudio y el tratamiento de la información

Mi nombre es Paulina Romo, soy Maestra en Investigación Educativa, desde hace 5 años me he dedicado a la investigación en la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Actualmente estoy cursando el quinto semestre del doctorado en estudios socioculturales en la misma institución.

Como parte de mis estudios, estoy realizando una investigación para conocer la forma en que las y los profesores se posicionan frente a la igualdad de género. Es importante mencionar que no se evaluará su práctica docente o su desempeño, por tanto, no hay respuestas correctas o incorrectas.

Para resguardar la información, se grabará la entrevista en audio, que será útil para sistematizar y analizar los datos obtenidos. El tratamiento de la información recogida garantizará, siempre, el anonimato y confidencialidad del participante, además, se empleará únicamente para los fines ya descritos.

Posterior al análisis de datos, se solicitará su colaboración para validar la transcripción de esta entrevista, es decir, para que usted verifique que se haya reportado correctamente lo que usted mencionó. Al finalizar el estudio, se le enviará un informe de resultados con el objetivo de que conozca cómo se usó la información.

Antes de comenzar la entrevista ¿tiene algún comentario o duda que quisiera resolver?

Bloque II. Datos de identificación

1. Generalidades.
 - a. Sexo
 - b. Género
 - c. Edad
 - d. Estado civil (soltera(o), casada(o), unión libre...) e hijos
 - e. Responsabilidades personales-familiares (ser proveedores, trabajar doble jornada, cuidado de los hijos, etc.)
2. Años de servicio y trayectoria docente
3. Formación superior (universitaria o normalista)
4. Materia (s) que imparte
5. Escuela (s) de adscripción y dirección (secundaria técnica o general y número).
 - a. Características del contexto de inserción de la escuela (urbano/rural, nivel socioeconómico, etc.)

Bloque III. Preguntas sobre igualdad de género.

Descripción: las preguntas que haré a continuación tienen como fin orientar el diálogo para conocer su opinión respecto a la incorporación de la igualdad de género en el ámbito educativo, así como su impacto en el trabajo docente y su vida cotidiana en general.

PREGUNTA 1: ¿Qué opina de los contenidos que fomentan reflexiones basadas en la igualdad de género?

- ¿En qué medida considera que la igualdad de género en las escuelas ayuda reducir las desigualdades entre hombres y mujeres?
- ¿En qué medida considera que la igualdad de género abonará a la vida académica y personal de sus estudiantes?

PREGUNTA 2: ¿Qué tan preparado se siente para el abordaje de la igualdad de género en sus clases?

- ¿Ha promovido diálogos sobre igualdad, desigualdad y/o discriminación de género con sus estudiantes? ¿Qué tipo de temas han surgido?
- ¿Qué tipo de resistencias ha percibido en la sociedad y padres de familia (si es el caso) respecto a la inclusión de la igualdad de género?

PREGUNTA 3: En el trato cotidiano con sus estudiantes ¿considera que las y los trata de la misma manera? ¿Podría señalarme algunos ejemplos? (Ejemplo: bromear con los hombres, pero no con las mujeres)

- ¿Ha experimentado dificultades interactuando con sus estudiantes dada la forma en que ellas y ellos viven su género? ¿Cuáles?

PREGUNTA 4: en su escuela ¿Qué acciones han emprendido para promover la igualdad de género en su labor educativa? (Ejemplo: establecer a la igualdad de género como un mecanismo de acción que promueva una buena convivencia escolar)

- ¿Ha intervenido para atender alguna situación de desigualdad o discriminación dentro y fuera de la escuela?
- ¿Ha tomado algún curso o capacitación en temas de igualdad de género? ¿Cómo aplica lo aprendido en la vida diaria?

PREGUNTA 5: ¿Qué características físicas y conductuales considera como masculinas y femeninas? (Por ejemplo: la mujer trabaja por el hogar y la construcción de la familia; una mujer puede ser sensible, pero también tener fortaleza)

- Algunas personas pueden considerar que existen comportamientos específicos para hombres y mujeres ¿qué opina de esto?
- ¿Qué opina de los roles de género que socialmente se atribuyen a hombres y mujeres? (Ejemplo: que las mujeres sean cuidadoras y los hombres proveedores)

Doctorado en Estudios Socioculturales
M.I.E. Paulina Araceli Romo Rodríguez



- ¿Cuál es su reacción cuando observa que una persona actúa fuera de las costumbres tradicionales para mujeres y hombres? (Ejemplo: que las mujeres posterguen el matrimonio y/o la maternidad, o bien, que uno o ambos no sean parte de su plan de vida)

PREGUNTA 6: ¿Cómo define usted la igualdad de género? (Ejemplo: la igualdad de género es tener los mismos derechos y oportunidades sin importar que una persona sea mujer u hombre)

- ¿En qué medida lo considera importante para el desarrollo personal y social de las mujeres y los hombres?

PREGUNTA 7: Algunas personas han señalado que hombres y mujeres deben tener acceso a las mismas oportunidades, tanto en lo personal como en lo profesional. ¿Qué piensa de esto? (Ejemplo: repartir actividades domésticas por igual, tener las mismas posibilidades de trabajar, etc.)

- ¿Considera que hombres y mujeres enfrentan los mismos retos en su vida diaria?

PREGUNTA 8: ¿Qué emociones experimenta cuando escucha u observa sucesos que denotan discriminación o desigualdad por razones de género? (Ejemplo: exigir a un hombre que sea proveedor y se dedique mayormente al trabajo; exigir a una mujer que se dedique al hogar y cuidado de los hijos, si los tiene)

- ¿Han surgido temas de desigualdad de género en sus charlas con familiares, amigos o colegas?

PREGUNTA 9: En su historia de vida ¿qué obstáculos ha experimentado por ser mujer/hombre?

- ¿Qué emociones emergen?

PREGUNTA 10: ¿Qué reacción tiene cuando observa que las mujeres se manifiestan por motivos de desigualdad y discriminación? ¿Se siente identificado/a con sus causas?

- ¿Ha escuchado sobre el feminismo? En caso de responder afirmativamente: ¿Cómo lo define? ¿Qué opinión tiene al respecto?

Bloque IV. Cierre

Agradezco infinitamente su participación en este estudio. Para finalizar, es de vital importancia conocer su opinión respecto a las preguntas realizadas.

- ¿Cómo se siente con las preguntas que le realicé? ¿Qué opinión tiene de ellas?
- ¿Qué reflexiones surgen con esta entrevista?

B. Carta de consentimiento informado



CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROFESORES

Yo _____ manifiesto mi disposición para participar en la investigación “Profesores de secundaria ante la inclusión de la igualdad de género en el currículo de la Nueva Escuela Mexicana” y responder a las preguntas que se planteen en una entrevista. Recibí información sobre la dinámica a seguir durante y después de mi participación, asimismo, expreso que autoricé la grabación de audio para que el investigador (a) pueda transcribir las ideas que se hayan compartido. Sé que todos los datos que se compartan se usarán bajo un seudónimo y ningún detalle personal será revelado. La información recogida se usará, exclusivamente, para los fines de esta investigación.

Estoy enterado (a) de que recibiré una copia de la transcripción de entrevista, así como un reporte de los resultados de la investigación una vez que ésta haya concluido. Entiendo que puedo dirigirme a la Mtra. Paulina Romo para resolver cualquier duda al correo paulina.romo@edu.uaa.mx.

Por último, acepto que recibí una copia del presente documento.

FIRMA DEL PARTICIPANTE