

# Aportes en el estudio de género en dos contextos Latinoamericanos

ISBN: 978-607-8662-84-5



**Cómite científico:**

*Dra. Gloria Martha Palomar Rodríguez - México*  
*Dra. Ma. de los Ángeles Cristina Villalobos Martínez - México*  
*Dra. Anabel Naranjo Paz - Cuba*



# **APORTES EN EL ESTUDIO DE GÉNERO EN DOS CONTEXTOS LATINOAMERICANOS**

## **COORDINADORAS**

**GLORIA MARTHA PALOMAR RODRÍGUEZ**

Universidad de Guadalajara/Centro Universitario de Tonalá/ México. Red Durango de Investigadores Educativos.

**MA. DE LOS ÁNGELES CRISTINA VILLALOBOS MARTÍNEZ**

Universidad de Guadalajara/ Sistema de Educación Media Superior/ Preparatoria Regional de Puerto Vallarta /México. Red Durango de Investigadores Educativos.

**ANABEL NARANJO PAZ**

Universidad de Holguín/ Cuba. Red Diseño y Atención a las oportunidades de Género en la Educación Superior, Red Iberoamericana de investigación en trabajo, género y vida cotidiana.

## **AUTORES**

Adriana Berenice Torres Valencia

Gloria Martha Palomar Rodríguez

Elibí Godínez Cerda

Ma. de los Ángeles Cristina Villalobos Martínez

Anabel Naranjo Paz

Susana García Tandrón

Wanda Lázara Domínguez Rodríguez

Daniela Villanueva Rivas

María de la Luz Ortiz Vázquez

Aida del Carmen Ríos Zavala

Francisca Cardoza Batres

Paola Berenice Guzmán Rodríguez

Erika Michelle González López

Raquel Ávila Rodríguez

Samantha Yadira Niebla Moreno

Teresita del Niño Jesús Carrillo Montoya

Karel Antonio Rodríguez Zúñiga

María Del Carmen Díaz Rodríguez

Lidia María Romero Pupo

Francisca Susana Callejas Ángeles

David Alfredo Domínguez Pérez



**Primera edición:** junio 26 de 2024

**Editado:** en México

**ISBN:** 978-607-8662-84-5

**Editor:** Red Durango de Investigadores Educativos A.C.

**Correctora de Estilo:**

**Diseño de Portada:** Israel Rodríguez Cervera

**Comité Científico:**

Gloria Martha Palomar Rodríguez  
Ma. de los Ángeles Cristina Villalobos Martínez  
Anabel Naranjo Paz

No está permitida la impresión o reproducción total o parcial por cualquier otro medio, de este libro sin la autorización por escrito de los editores. La inclusión de los capítulos se realizó mediante dictaminación a doble ciego por parte del comité científico.

## INDICE

<b>RESUMEN</b> .....	4
<b>PRÓLOGO</b> .....	6
<b>Redes de apoyo social en mujeres sobrevivientes de violencia intrafamiliar en Jalisco, México</b> .....	10
Adriana Berenice Torres Valencia Gloria Martha Palomar Rodríguez Elibí Godínez Cerda Ma. de los Ángeles Cristina Villalobos Martínez	
<b>Taller de Reflexión Grupal: vía para la equidad de género</b> .....	28
Anabel Naranjo Paz Susana García Tandrón Wanda Lázara Domínguez Rodríguez Daniela Villanueva Rivas	
<b>Igualdad de Género, Empoderamiento y la no Violencia en Niñas y Mujeres de la ByCENED</b> .....	49
María de la Luz Ortiz Vázquez Aida del Carmen Ríos Zavala Francisca Cardoza Batres Paola Berenice Guzmán Rodríguez	
<b>La influencia de la Educación Básica en la elección de carrera de Ingenieras Mecatrónicas</b> .....	68
Erika Michelle González López Raquel Ávila Rodríguez	
<b>Liderazgo Femenino Académico en las Universidades, un Análisis del Estado del Arte con IRaMuTeQ7</b> .....	89
Samantha Yadira Niebla Moreno Teresita del Niño Jesús Carrillo Montoya	
<b>Religión-Género: Apuntes para los profesores de las Ciencias Sociales</b> .....	112
Karel Antonio Rodríguez Zúñiga María Del Carmen Díaz Rodríguez Lidia María Romero Pupo	
<b>Elementos de la cultura que limitan la participación de las estudiantes en espacios escolares</b> .....	121
Erika Michelle González López	
<b>La cuestión de género desde la perspectiva del docente universitario: su vivencia y experiencia profesional</b> .....	141
Francisca Susana Callejas Ángeles David Alfredo Domínguez Pérez	

## RESUMEN

Esta recopilación de ocho artículos permitirá al lector al análisis de investigaciones donde la variable del género adquiere relevancia significativa para visibilizar la brecha que persiste en el logro de la igualdad sustantiva en distintos escenarios del acto social, lo que le permitirá encontrar diversas perspectivas con respecto a temas de actualidad en la investigación educativa.

Las investigaciones analizadas dan cuenta de la perspectiva de dos países latinoamericanos, Cuba y México, que, aunque en contextos distintos, convergen los discursos y actos sociales dirigidos hacia la comunidad femenina, así como la integración paulatina de nuevos modelos de género que proporcionan nuevas alternativas y amplían las maneras en las que se pueden vivenciar los roles sociales asociados con las características biológicas de los cuerpos, así como la promoción de conductas disruptivas que invitan a la convivencia más armónica y equitativa en las comunidades.

Se inicia con la relevancia de las redes de apoyo social para la recuperación de mujeres sobrevivientes de violencia intrafamiliar, como expresión relevante de la diferencia de género en una comunidad y la reincorporación de las mujeres afectadas apoyadas por estas redes sociales para potenciar su desarrollo como seres humanos. También se hace una revisión de los aspectos de género y el empoderamiento de jóvenes en edad universitaria para la promoción de la equidad de género en las nuevas generaciones.

Este empoderamiento femenino a través de la educación va más allá, incluso, en difusión y sensibilización en temas de igualdad de género, empoderamiento femenino en la prevención de la violencia relacionada por diferencias de género, al mismo tiempo que se reconoce la necesidad de formar organismos o comités que den atención y seguimiento a los casos que vulneren a la población femenina. Al mismo tiempo, abre la posibilidad y favorece la inserción de las niñas, adolescentes y mujeres en edad universitaria en carreras denominadas, tradicionalmente, como varoniles, como son aquellas denominadas STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas, por sus siglas en inglés), en las que cada vez se muestran más interesadas en cursar en igualdad de situaciones que los hombres. Con énfasis en la importancia de fomentar su elección desde la educación básica.



Otra variable de análisis fue el liderazgo femenino y la búsqueda de posiciones de mando y jerárquicas en igualdad de condiciones entre hombres y mujeres con base en el mérito y las competencias mostradas, principalmente, en el nivel superior de educación, libres de discriminación de género.

También la cultura y la religión son áreas de relevancia para analizar con una perspectiva de género, que favorece la comprensión de este fenómeno social a partir del análisis y la interpretación del discurso social, así como la importancia que el profesorado aborde esta temática desde las aulas para su análisis crítico y constructivo, que fomente el diseño de estrategias y políticas educativas más incluyentes.

Estas investigaciones, que se encuentran plasmadas, en el interior de este documento, fueron dictaminadas a doble ciego para llevar al lector al análisis de los discursos y prácticas sociales con perspectiva de género.

Gloria Martha Palomar Rodríguez

Ma. de los Ángeles Cristina Villalobos Martínez

Anabel Naranjo Paz

## PRÓLOGO

En los escenarios latinoamericanos explorados en esta obra, se hace evidente la discriminación histórica de que han sido objeto las mujeres en los diversos aspectos de sus vidas, solamente debido a su género. Es lamentable percatarse que esa discriminación se manifiesta en diversos ámbitos como el familiar, laboral, educativo, social e institucional, entre otros, que tiene como origen los prejuicios, estereotipos y actitudes que se han arraigado y transmitido a lo largo de generaciones en una sociedad preferencialmente influenciada por el patriarcado.

Ahora bien, esta situación se agrava en México, tal como lo revela el Informe Global sobre la Brecha de Género 2023 (Fondo Económico Mundial, 2023) que evalúa las disparidades entre hombres y mujeres en áreas como el trabajo, la economía, la educación, la salud y la política. En México, según este informe, la brecha de género se cerró con un avance del 76.5%, dejando un rezago del 23.5%, lo que sitúa al país en el puesto 33 a nivel mundial y en el 6º lugar en Latinoamérica, sin embargo, ello representa un retroceso en comparación con el año anterior, cuando ocupó los puestos 31 y 4 respectivamente.

Por otro lado, es oportuno destacar que una de las manifestaciones más lacerantes de esa relación asimétrica de poder entre hombres y mujeres es la violencia que las mujeres enfrentan diariamente en México, en sus diferentes expresiones que puede ir desde bromas hirientes hasta la violencia feminicida, por lo que debe estar atento a las consecuencias psicológicas que esto trae consigo en las víctimas, así como las responsabilidades y acciones que deben ser desplegadas, no solo las autoridades públicas, sino también por los diversos sectores de la sociedad que identifiquen y/o presenten esos escenarios de desigualdad por cuestión de género, en armoniosa coadyuvancia como respuesta a esas indeseables situaciones, a lo cual, por supuesto, no debe ser ajena la academia y la investigación educativa.

En este sentido, los esfuerzos llevados a cabo en el campo de la investigación educativa son siempre bienvenidos, pues además del rigor académico que los acompaña, buscan contribuir con aportaciones científicas a los procesos transformadores para reducir la brecha de género existente y así alcanzar la tan anhelada equidad de género como preámbulo de la igualdad sustantiva a la que aspira toda sociedad incluyente y respetuosa de los derechos humanos.

En tal virtud, la obra que tiene en sus manos estimado lector se adentra en el esfuerzo central de visibilizar a la mujer en aras de alcanzar la equidad entre mujeres y hombre, por lo que en el primer capítulo se resalta la relevancia de las redes de apoyo y de contención destinadas a mujeres que han sufrido violencia familiar, exponiendo conclusiones alarmantes sobre el origen y calidad de ese apoyo que invitan a reflexionar seriamente sobre ello.

En el segundo capítulo, con la visión y experiencia cubana, se enfatiza la importante labor que los docentes deben desempeñar en la evolución de las instituciones educativas con la finalidad de transitar hacia la igualdad de género, por lo que sugieren la implementación de instrumentos novedosos que vale la pena experimentar, con el fin de promover la equidad de género en la enseñanza superior.

Por su parte, en el capítulo tercero de esta magnífica obra el lector encontrará un relevante análisis realizado en la comunidad que integra la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango con el objetivo de identificar cómo es que perciben la igualdad de género, el empoderamiento y la prevención de la violencia contra mujeres y niñas en la citada institución, lo que les permitió arribar a resultados por demás interesantes y que debemos conocer, pues servirán de guía para implementar acciones concretas en aras de alcanzar la equidad y dar seguimiento a la violencia de género que se presente.

En el cuarto capítulo, el estimado lector encontrará un artículo crucial al resaltar cómo es que la educación básica basada en métodos tradicionales, en estereotipos arraigados y en la asignación de roles tradicionales influye en la selección de carreras profesionales, especialmente las relacionadas a ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM por sus siglas en inglés), por lo que nos invita a reflexionar sobre la formación docente y su papel en la construcción de una nueva autopercepción de las estudiantes que modifique en forma positiva la selección de las carreras profesionales en las áreas reseñadas.

En el capítulo quinto, se plasma un análisis cualitativo que se basa en datos de investigaciones científicas sobre el liderazgo académico femenino que fueron analizados mediante el software IRaMuTeQ 7, mismo que reveló información significativa que impulsa la profundización de la investigación académica para contribuir a la identificación

de factores que faciliten el acceso de las mujeres a roles de liderazgo sin enfrentar discriminación alguna.

En el capítulo sexto, los autores provenientes de la Universidad de Holguín, Cuba, aportan, con precisión, un estudio que tiene su epicentro en la religión de la Santería o Regla de Osha, con el propósito buscar alternativas para reducir la brecha de género que actualmente beneficia a los hombres debido a tradiciones culturales arraigadas y la estructura patriarcal prevalente en la sociedad, ofreciendo conclusiones que resultan interesantes propuestas que, sin duda, contribuyen al fin propuesto, esto es, reducir la brecha de género.

Por su parte, en el capítulo séptimo, de manera excelsa los autores abordan un tema vital para los procesos transformadores para alcanzar la equidad de género, pues su estudio se enfoca en los entornos escolares donde persisten diferencias de género debido a los elementos culturales que restringen la participación de las niñas en actividades escolares por estereotipos y establecen sugerencias relevantes para crear estrategias y políticas educativas más inclusivas en el entorno escolar.

Finalmente, en el capítulo octavo, los autores ofrecen una visión de los profesores universitarios sobre cuestiones de género que se basa, en su mayoría, en patrones educativos tradicionales, misma que se refleja en las experiencias cotidianas y en la expresión de opiniones sobre la equidad de género, por lo que proponen una estrategia plausible para acelerar el cambio de paradigma en el tema que nos ocupa.

Así pues, estimado lector, debemos tener muy claro que la equidad de género no es simplemente una meta que alcanzar, sino un compromiso vital e ineludible y cada investigación aquí presente, es un testimonio, una pieza del rompecabezas que revela las distintas realidades, desafíos y avances en la búsqueda de un mundo donde las mujeres tengan las mismas oportunidades, independientemente de su género.

Desde reflexiones profundas hasta análisis punzantes, estas páginas contienen las voces de académicos e investigadores comprometidos con la causa de la equidad de género y se constituyen como reflexiones que invitan a la acción, a la introspección y al diálogo abierto y constructivo y buscan abrir puertas a la comprensión, la investigación y el enriquecimiento del entendimiento colectivo sobre la importancia de eliminar las barreras que limitan el pleno desarrollo de las mujeres.



En tal virtud, expreso mi reconocimiento y admiración por cada uno de los autores de las investigaciones en comento por la calidad y rigor académicos de sus aportaciones y, en verdad, espero que esta obra inspire, motive y despierte un compromiso renovado con la causa de la equidad de género, porque solo juntos, con empatía y acción, podemos construir un mundo donde la igualdad sustantiva sea una realidad palpable para cada uno de nosotros.

Juan Guillermo Toro Lerma  
Durango, Durango, diciembre de 2023

# Redes de apoyo social en mujeres sobrevivientes de violencia intrafamiliar en Jalisco, México

## Social support networks for women survivors of domestic violence in Jalisco, Mexico<sup>1</sup>

**Adriana Berenice Torres Valencia**

Centro Universitario de la Ciénega. Universidad de Guadalajara  
<https://orcid.org/0000-0002-1585-9753>

**Gloria Martha Palomar Rodríguez**

Centro Universitario de Tonalá. Universidad de Guadalajara  
<https://orcid.org/0000-0002-4502-0190>

**Elibí Godínez Cerda**

Centro Universitario de la Ciénega. Universidad de Guadalajara  
<https://orcid.org/0000-0003-3265-4802>

**Ma. de los Ángeles Cristina Villalobos Martínez**

Universidad de Guadalajara

<https://orcid.org/0000-0002-6533-0735>

### Resumen

Se llevó a cabo un trabajo cualitativo, transversal- descriptivo, con el objetivo de identificar las redes de apoyo social que intervinieron en la recuperación de mujeres mayores de edad receptoras de violencia, que acudieron de forma voluntaria y recibieron apoyo psicológico en una institución pública de Jalisco, México. Los datos se recabaron con una ficha de datos sociodemográficos y la aplicación de un instrumento de apoyo social mediante entrevistas semiestructuradas. Entre los principales resultados las mujeres señalaron que la principal fuente de apoyo fue la red de apoyo formal (institucional) y de las redes que tuvieron menor apoyo fue la familiar. Lo anterior de acuerdo con autores tiene origen en un discurso estructural que tiene que ver con la desigualdad entre hombres y mujeres como parte del orden social fundamentado en la ideología patriarcal. Además, señalaron que el tipo de apoyo mayormente recibido fue el emocional seguido del apoyo informativo. El 69% afirmaron sentirse muy satisfechas de los servicios institucionales que les brindaron apoyo y orientación. Se considera la importancia de organizar intervenciones para solucionar el problema de la violencia intrafamiliar coordinando intervenciones concretas a nivel macrosocial que puedan transformar las redes de relaciones de forma positiva para potenciar el desarrollo de los seres humanos de forma equitativa.

**Palabras Clave:** Apoyo social y violencia intrafamiliar.

### Abstract

Qualitative, cross-sectional, and descriptive research was developed with the aim of identifying the social support networks involved in the recovery of women who experienced domestic violence. Those women received psychological support at a public institution in Jalisco, Mexico. Data were collected using a sociodemographic data sheet and a social support tool through semi-structured interviews. Women indicated that the main support was the institutional network and the lowest was their own family. This could be related in a structural discourse that has to do with the inequality between men and women as part of the social order based on patriarchal ideology. Furthermore, they mentioned that the type of support mostly received was emotional followed by information support. Sixty-nine percent said they were very satisfied

---

<sup>1</sup> El presente artículo es original, resultado de investigación aplicada. Este trabajo se realizó con financiamiento del proyecto de investigación 224326 otorgado por el Programa para Exbecarios PROMEP (PRODEP).

with the institutional services that provided support and guidance. The importance of organizing interventions to solve the problem of domestic violence by coordinating specific interventions at the macro-social level that can transform the network of relations in a positive way to enhance human development in an equitable manner.

**Keywords:** Social support, domestic violence

## Introducción

El estudio de la violencia contra las mujeres se inicia desde los años setenta en el siglo XIX, se formaliza en el siglo XX y se empieza a conceptualizar como un problema social debido a las aportaciones del feminismo, en la Cuarta Conferencia Mundial sobre las Mujeres en Beijing (1995) la violencia contra la mujer (VCM) “todo acto de violencia de género que resulte, o pueda tener como resultado un daño físico, sexual o psicológico para la mujer, inclusive las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de libertad, tanto si se producen en la vida pública como en la privada” (Organización de las Naciones Unidas, 1996; s/p).

En la actualidad es considerado un problema de salud pública debido al aumento creciente de los indicadores de violencia, así como al resultado de diversos estudios que señalan el impacto en la vida cotidiana en la mujer, y la comorbilidad con padecimientos, enfermedades físicas o mentales, por ejemplo: lesiones físicas incapacitantes o en algunos casos letales; síndrome de estrés postraumático, depresión, consumo de sustancias tóxicas, etc. El impacto en los niños, niñas y adolescentes que son testigos de las interacciones violentas (Orozco, Jiménez, Cudris, 2020; Sanza, Rey & Otero, 2014; Barreras & Salazar, 2017; Walker, Mineo, Condado & Agrawal, 2021; Larizgoitia, 2006) se considera como un tipo de maltrato debido a las secuelas en su salud mental.

Por otra parte, el apoyo social se refiere a “la ayuda real o percibida por una persona por parte de sus familiares, amigos, compañeros de trabajo, vecinos, etc., tanto en el plano emocional como en el instrumental”, p. 528. (Plazola-Castaño, Ruíz- Pérez & Montero-Piñar, 2008). Diversos estudios señalan la importancia del apoyo social como preventivo de Violencia ya que las mujeres que refieren no contar con apoyo social tienen mayores probabilidades de sufrir violencia por parte de su pareja (Coker, Smith, Thompson, McKeown & Bethea, 2002). Es por lo que surgió la necesidad de estudiar la percepción de redes sociales en mujeres sobrevivientes de Violencia.

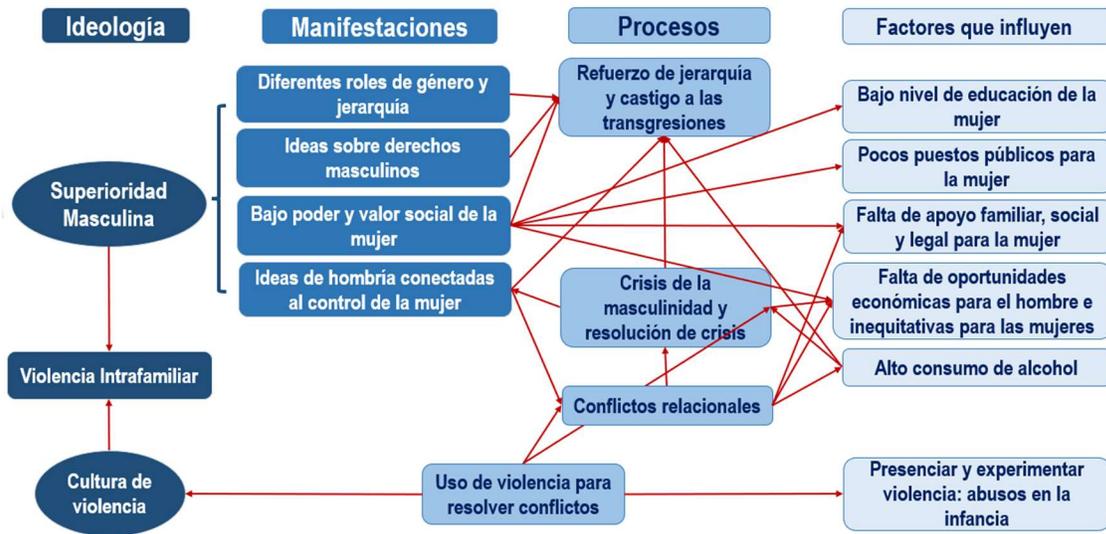
Las estimaciones de la Organización Mundial de la Salud (WHO) señalan que las mujeres entre 15-49 años han sido receptoras de violencia en un 31% a lo largo de su vida, y han sufrido violencia física o sexual por su marido, pareja íntima o por otros varones: extraños, amigos, compañeros, maestros, vecinos o por algún miembro de su familia. Y en un 30% señalan haber vivido en los últimos doce meses y a lo largo de su vida ambas (World Health Organization, 2021).

Ahora, bien se observa como a nivel global las mujeres, niños y niñas son receptoras de violencia, esta situación en nuestro país se ha incrementado debido al aumento de violencia a nivel social. En acuerdo con WHO (2021) se considera que el 24% de mujeres ha vivido violencia a lo largo de su vida y un 10 % en los últimos 6 meses.

Diversos autores puntualizan el aumento creciente de la violencia contra las mujeres en diferentes contextos. Sin embargo, resaltan características como el bajo índice de desarrollo del país, violencia y crisis sociales que pueden aumentar la violencia contra las mujeres como es evidente en México (Rojas, 2014; Barreras & Salazar, 2017; Baena, Carmona, & Renfigio, 2020).

Es un fenómeno complejo que requiere un abordaje transdisciplinar, sin embargo, diversos autores coinciden que su origen es estructural y tiene que ver con la desigualdad entre hombres y mujeres como parte del orden social fundamentado en la ideología patriarcal (véase figura 1).

**Figura 1.**  
*Culturalización de la violencia*



Fuente: Jewkes R. (2002). *Intimate partner violence causes and prevention*. (Torres y Hernández, 2009. Trans.).

Como puede observarse, se tiene de fondo al patriarcado como sistema simbólico que determina un conjunto de prácticas cotidianas que niegan los derechos de las mujeres y reproducen el desequilibrio e inequidad entre ambos sexos. Prácticas que se han naturalizado y son aprendidas en el ámbito de la cultura como parte del ideario social en nuestras comunidades (Cano & Aguilar, 2013), que pueden tener como escenario el privado (al interior de los hogares) como en la esfera pública.

Así pues, se considera que la violencia doméstica (VD) tiene lugar dentro del hogar y puede involucrar a padres e hijos, hermanos, compañeros de cuarto; es decir, personas que comparten el mismo techo con o sin un vínculo romántico. Mientras que la violencia de pareja ocurre entre parejas románticas que pueden o no vivir en el mismo techo, es un daño físico, sexual o psicológico causado por una pareja o cónyuge actual o anterior que incluye cualquier incidente de comportamiento violento, amenazante o abuso entre adultos en relaciones heterosexuales o del mismo sexo, forman parte de un continuum de violencias que viven las mujeres en un hogar (Walker, Mineo, Condado & Agrawal, 2021; Moorer, 2021).

A este respecto y para los fines de la presente investigación se utiliza el concepto de violencia intrafamiliar (VIF) como sinónimo de violencia doméstica (VD) y violencia de pareja (VP), debido a que los efectos y las secuelas en las receptoras son similares. Los tipos de agresiones que se pueden manifestar son: lesiones físicas infringidas de manera intencional (mutilaciones, fracturas, etc.), emocional (humilla verbalmente, insultar, manipulación, negar el habla, negar comida, enojar fuertemente, amenazas) intimidación (empujar, jalonear, aventar objetos, amenaza verbal, amenaza de muerte, amenaza con arma, tratar de pegar con el puño o con objetos, destruir y/o golpear objetos, maltrato de mascotas); sexual (actos que atentan contra la libertad sexual de la persona y lesionan su dignidad y la patrimonial (Norma Oficial Mexicana, 2009).

De acuerdo con lo anterior el presente análisis tuvo como objetivo la exploración del fenómeno de la violencia intrafamiliar desde la percepción de las sobrevivientes sobre su problemática y sobre las redes de apoyo que les ayudaron a superar la problemática.

Teniendo en cuenta que diversos autores han mencionado la importancia de las redes de apoyo social para aumentar el ajuste social, el nivel de incluso prevención de diversas problemáticas sociales (Torres, AB., 2013; Matud, Aguilera, Marrero., Moraza, & Carballeira, 2003) en la problemática de las violencias hacia la mujer se observa una relación significativa entre el aislamiento de la red y la evolución de la conducta maltratante por parte del agresor, así como para perpetuar la violencia, al reforzar la aceptación, la percepción de impunidad (para el agresor, reforzando que la víctima siga con el agresor, o limitando que lo abandone (Rourera, Blázquez & Pozo, 2022; Sanza, B., Rey, & Otero, 2014. Torres, A.B & Hernández, 2009; Boira, Carbajosa & Méndez, 2016).

En el estudio realizado por Plazola, Ruíz y Monero (2008) identificaron que las mujeres que refirieron tener apoyo social tenían una probabilidad un 89% menor de haber sido maltratadas que las que refirieron no tenerlo.

Además, refieren que entre quienes refirieron haber sido maltratadas en el pasado, las que afirmaron tener apoyo tenían una probabilidad menor de volver a ser maltratadas por una pareja distinta que las mujeres sin apoyo, de aquí la importancia de la presencia de apoyo social en mujeres como preventivo de violencia.

Como expresa Torres, AB (2013) el concepto de red fue creado por Barnes en 1954 este hace referencia a un grupo de personas que suponen un sentimiento de conexión y asistencia real, estos vínculos sirven para desarrollar competencias adaptativas en el manejo de problemas cotidianos, crisis o estrés psicosocial. Promoviendo el manejo equitativo de los recursos materiales, sociales y psicológicos, promoviendo el empoderamiento de las personas y comunidades.

Por otra parte, las redes de apoyo social comprenden desde los factores micro sociales como la familiar, sistemas de apoyo informal, los grupos de ayuda mutua hasta los factores macrosociales como la ideología dominante en este caso la ideología patriarcal, el tipo de política social que señala las estrategias de las redes formales (institucionales). Al mismo tiempo es importante enfatizar en las dos características de las redes de apoyo social, a saber:

- a) estructural, el conjunto de contactos personales por medio de los cuales el sujeto mantiene su identidad social
- b) procesual, que se refiere a la categoría de apoyo, y se refleja en las actividades expresivas, ayuda material y otros servicios tales como información y contactos sociales, desde los parientes, conocidos, amigos personas significativas e individuos vinculados a servicios (Gracia, 1997; Valdenegro, 2005).

En segundo lugar, señalar la clasificación del apoyo social de acuerdo con la fuente que lo proporciona (Torres, 2013; Gracia 1997; Speck & Attneave, 2000)

- A. La red social informal es un conjunto de personas, miembros de una familia, vecinos, amigos y otras personas, que son capaces de aportar una ayuda y un apoyo tan reales como duraderos para un individuo o una familia, se construyen de forma espontánea.
- B. Redes formales cuando las organizaciones e instituciones logran realizar una actuación conjunta.

Por último, es importante considerar el tipo de apoyo recibido y la satisfacción de este, para valorar si lograron satisfacer sus necesidades que impulsan a las receptoras de VI a activar- reactivar su agencia relacional y empoderamiento.

En el presente análisis se evaluaron las siguientes categorías (Louro, 2005; Navarro, 2004; Pérez y Zorama 2004; González, 2000 citado en Torres, 2013):

- I. Apoyo emocional: Se refiere a aspectos como la intimidad, apego, confort, cuidado, validado en su identidad.
- II. Apoyo instrumental: Contempla el apoyo material, financiero, ayuda en gestiones o realización de actividades cotidianas.
- III. Apoyo de informativo: implica consejo, guía o información pertinente a la situación que facilita su resolución y/o afrontamiento.
- IV. Apoyo espiritual conjunto de atenciones emocionales, afectivas, de apoyo y reconocimiento.

Por consiguiente, es importante para generar un modelo explicativo y de intervención eficaz para la violencia intrafamiliar identificar no sólo cómo se origina a nivel estructural, sino también a nivel micro social (a través del aislamiento de la red, el silencio, perpetuar y normalizar la violencia), sino también el rearticular acciones para movilizar las redes para poder finalizar el círculo de la violencia.

## **MÉTODO**

Este trabajo se llevó a cabo mediante una investigación cualitativa de corte transversal descriptivo que tuvo como objetivo explorar la valoración de las redes de apoyo social de las entrevistadas en torno al fenómeno de la violencia intrafamiliar y sus redes de apoyo social.

### **Participantes**

La muestra se conformó por 16 mujeres usuarias del servicio de atención para violencia intrafamiliar en un municipio de Jalisco.

La población se percibe como clase media. Son usuarias de los servicios otorgados por institución pública especializada en intervención para violencia intrafamiliar localizada en una ciudad del centro del occidente de México. Las unidades de atención a la violencia intrafamiliar se encuentran ubicadas en diferentes municipios del estado de Jalisco, dirigidas a la población que vive esta problemática. La intervención se realiza por solicitud

directa o por reporte o derivación de otra institución para niños, niñas y adolescentes, mujeres y hombres mayores de edad y adultos mayores. La unidad proporciona un abordaje transdisciplinar mediante la asesoría y atención psicológica, jurídica y de trabajo social.

El resultado del diagnóstico psicosocial y redes de apoyo social (González, I. Torres A.B, 2012; Torres AB, 2013) identificó la Violencia Intrafamiliar como la sexta problemática vivida en el municipio. Se continuó con la línea de investigación para profundizar en el conocimiento del fenómeno de la violencia intrafamiliar en nuestra población y proporcionar alternativas de intervención.

Se identificaron las instituciones de apoyo formal para la intervención y tratamiento para las personas que viven el problema de violencia intrafamiliar, se concertó cita con las autoridades de la institución donde se les presentó mediante oficio los principales objetivos de la investigación, aceptaron y brindaron el apoyo para que se realizarán las entrevistas.

La presente investigación se centró en mujeres mayores de edad receptoras de violencia que acudieron a la institución de forma voluntaria y recibieron el apoyo psicológico como criterio de inclusión (podría haber recibido o no el jurídico y trabajo social).

La entrevistadora estuvo durante el periodo de seis meses en el área de psicología donde solicitaba a las usuarias participar en la investigación, se explicaban los objetivos, si accedía a participar de forma voluntaria se procedía a dar lectura y firma del conocimiento informado. Para recabar la información, se realizó una entrevista de aproximadamente dos horas.

Se excluyeron menores de edad, personas que no participaron de forma voluntaria, que no tuvieran sus funciones mentales conservadas.

### **Instrumento**

Para elaborar el instrumento, el equipo de investigación, en la fase preparatoria del estudio realizó sesiones de trabajo donde se reflexiona y clarificó los temas de interés para abordar las variables que se han considerado importantes para la presencia de la violencia intrafamiliar de acuerdo con la línea de investigación del estudio de otros fenómenos psicosociales.

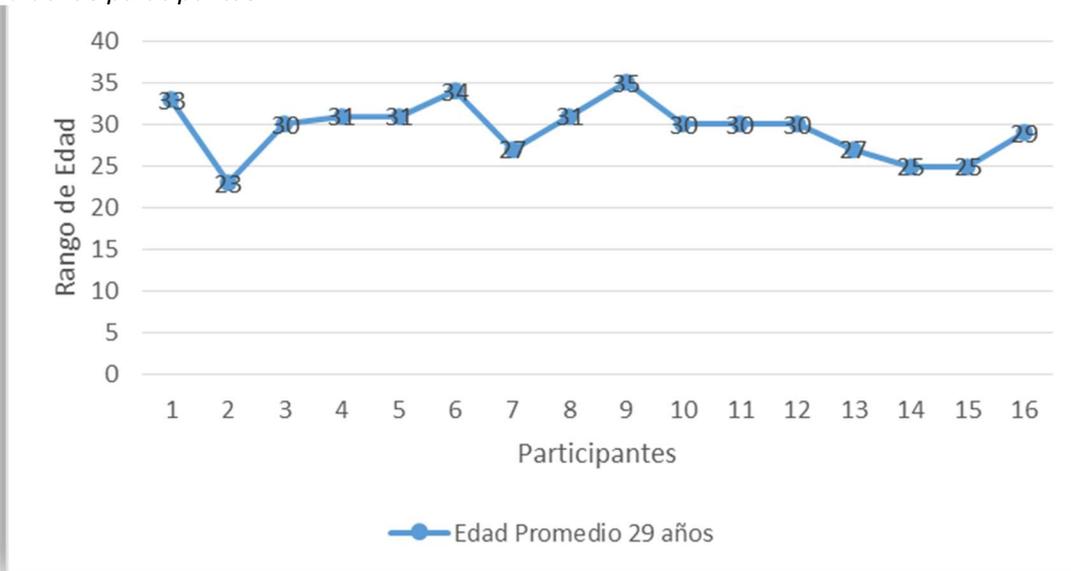
Se diseñó una entrevista semiestructurada donde se formularon preguntas para recuperar la información sociodemográfica. En la entrevista semiestructurada se utilizó el genograma como instrumento generativo, el cual permite tener en mente a todos los miembros de la familia, los sucesos, relaciones y formas de funcionamiento familiar (Torres, AB., y Estrada, C, 2019; McGoldrick y Gerson, 2000).

La prueba de apoyo social permite analizar el nivel funcional y estructural de las redes sociales de apoyo los elementos que se puedan evaluar son: el tipo de apoyo percibido, tipo de red, frecuencia de contacto, disponibilidad y satisfacción (Torres, A.B., 2013; Herrera González & Soler, 2003; Herrera & González, 2002; Pérez & Zorana, 2004).

### Resultados y Discusión

Se observó que la mayoría de las entrevistadas fueron mujeres con un promedio de 29 años (ver figura 2), coincide con los datos de la World Health Organization (2021) en cuanto a la edad promedio en que se encuentran mayor número de mujeres que viven violencia intrafamiliar, los tipos de la violencia que refirieron fueron: agresiones físicas (lesiones leves y graves), sexual (la de mayor frecuencia señala es ser forzadas a tener relaciones sexuales coitales), psicológico (ofensas verbales, amenazas intimidación, celos, “prohibir amistades y visitar familiares”) y violencia económica.

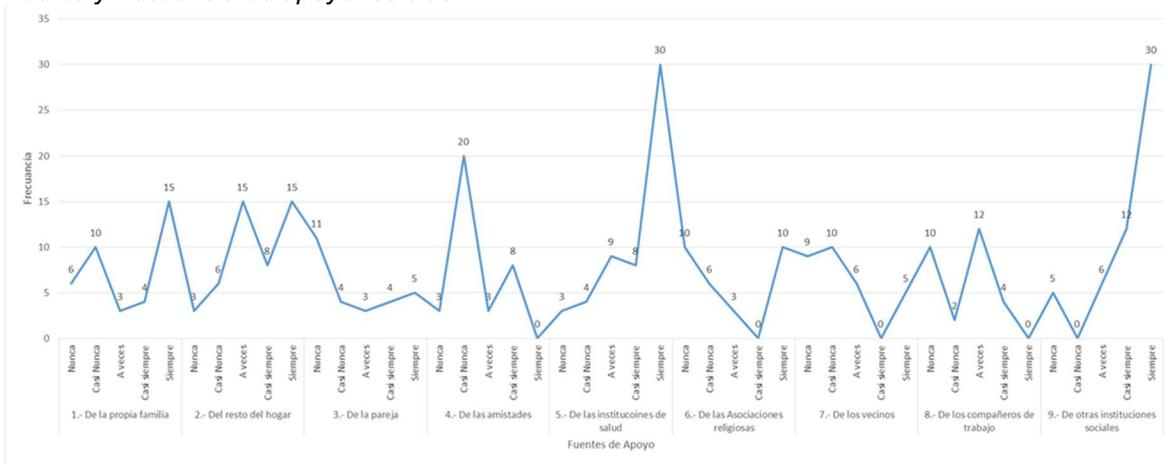
**Figura 2.**  
*Edad de las participantes*



Los estudios previos (Klein, 2015; Gracia & Herrero, 2006) señalan la relación que existe entre la falta de apoyo social y el problema de la violencia intrafamiliar, por lo tanto, es importante destacar que la principal fuente de apoyo para las sobrevivientes de ViF es el apoyo formal recibido de la institución especializada. Por lo que se debería fomentar la creación de un mayor número de apoyo institucional con personal capacitado que brinde la orientación y atención requeridas para la recuperación de las mujeres víctimas de violencia doméstica, así como de sus hijos e hijas, que las retire y proteja de su agresor. Así como la parte procesual, es decir, la frecuencia para recibir el apoyo es constante, lo cual facilita que salgan de la situación de maltrato coincide con lo afirmado por Sanza, Rey & Otero (2014) (ver figura 3).

**Figura 3.**

*Fuente y frecuencia de apoyo recibido*

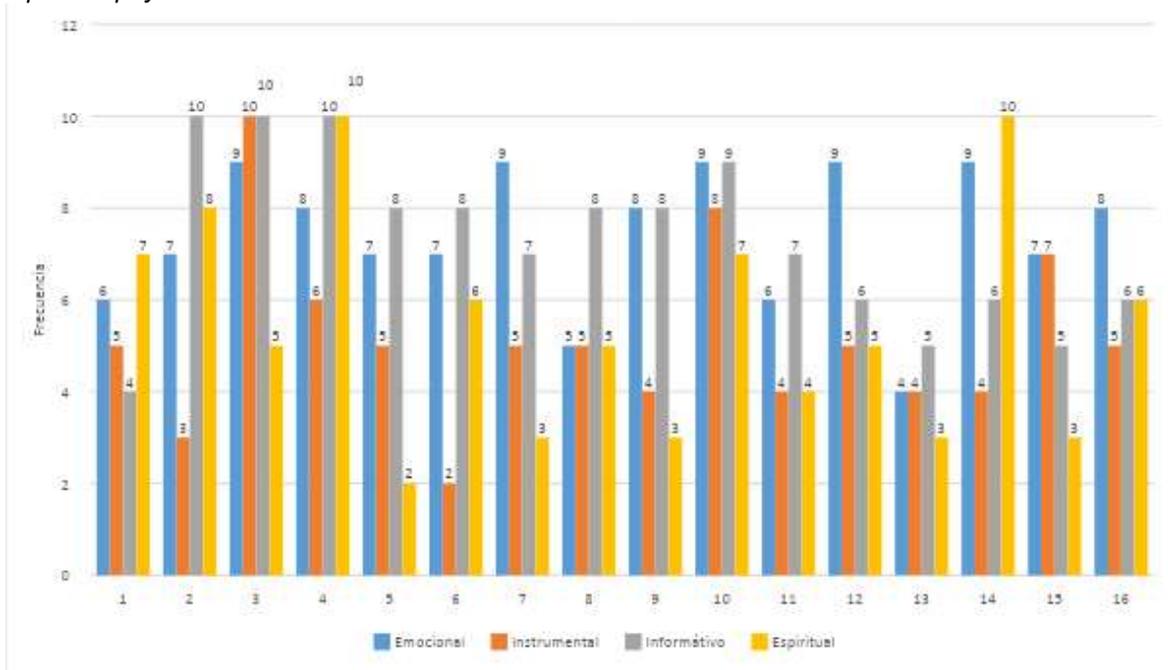


Es importante destacar la falta de apoyo de parte de sus familiares cercanos y amistades, se señala como primera fuente de apoyo emocional e informativo a la red formal. En contraste con lo señalado por Matud, Aguilera, Marrero, Moraza, y Carballeira (2003). Que destaca la relevancia de las amistades en general y, sobre todo de una amiga en particular, así como los hijos parecen ser una fuente de apoyo importante para la mujer maltratada, a la familia en general y la madre y los hermanos en particular. Otra fuente de apoyo citada con bastante frecuencia son los profesionales de los diversos centros de atención a la mujer maltratada, aunque su papel más relevante es el de dar información y consejo, probablemente es porque, en la cultura de los países de primer mundo se han disminuido la cultura patriarcal en mayor medida que en los países en vías de desarrollo como es el nuestro.

Lo anterior coincide con lo afirmado por Boira, Carbajosa y Méndez (2016). El apoyo que brinda a la víctima la familia, los amigos y el vecindario en ocasiones es ambivalente e incluso culpabilizador.

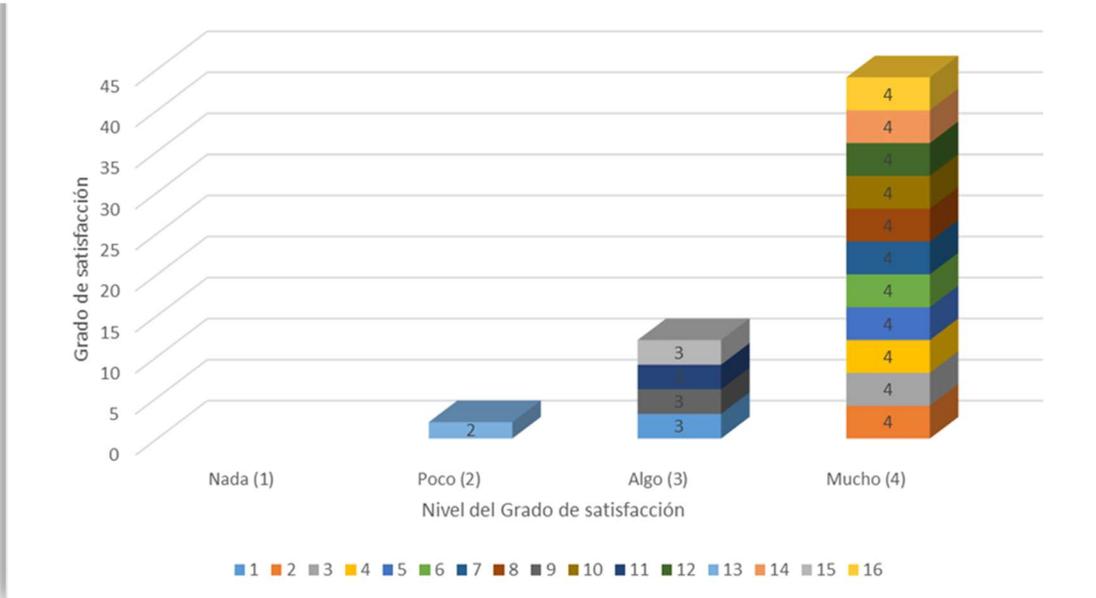
En cuanto al tipo de apoyo recibido es el apoyo emocional e informativo el que tiene mayor alcance (ver figura 4). Sin embargo, señala Hobfoll (1986) la importancia de evaluar la asistencia económica, legal e incluso en algunos casos un lugar en donde refugiarse de los ataques del agresor.

**Figura 4.**  
*Tipo de apoyo recibido*



Por último, el valorar la satisfacción del apoyo recibido se encuentran altamente satisfechas por el apoyo percibido, lo cual, coincide por lo señalado con Matud, et. al. (2003), encontrado en varios estudios que el apoyo social percibido tiene más impacto en la salud que el apoyo social recibido. En estos casos en particular el 69% reportan haber terminado la relación con el agresor (divorciadas, separadas). Refieren sentirse satisfechas por la orientación y seguimiento, a sus casos de forma integral, de acuerdo con lo señalado (Plazola, Ruíz & Monero, 2008 Barreras & Salazar, 2017; Boira Carbajosa, & Méndez, 2016), la relevancia del apoyo social para la recuperación de mujeres víctimas de maltrato (ver figura 5).

**Figura 5.**  
*Satisfacción del servicio recibido*



Es importante resaltar la labor que realiza esta institución y la importancia que el Estado proporcione el presupuesto necesario para la capacitación de los profesionales en el área de violencia de género, así como implementar estrategias tanto en los medios de comunicación, escolares y actividades comunitarios en donde se fomente la igualdad entre hombres y mujeres, se erradique la cultura de violencia sustentada en la jerarquía patriarcal a través de medidas para modificar la situación estructural, legales o de política pública, como lo menciona Olamendi (2019).

## **Conclusiones**

Este trabajo es el resultado de la línea de investigación de los autores, así como, de la experiencia profesional en la intervención psicosocial en esa problemática, la limitación del estudio es la cantidad de la muestra lo cual, no nos permite generalizar a la población mexicana. Sin embargo, a diferencia de otros estudios se logró observar la relación directa entre el apoyo social percibido por las sobrevivientes de VIF para romper con la relación con el generador de violencia e impulsar el empoderamiento (capacidad de la gestión de recursos personales y comunitarios para su desarrollo integral).

A través de las instituciones sociales en este caso la especializada en VI un espacio de atención transdisciplinar como un espacio de interacción de discursos colectivamente construidos, promotoras del cambio, serían estos espacios los sitios propicios para modificar, desaprender y resignificar las prácticas asociadas al género, reconstruyendo, con ello la identidad de sus individuos y sus pautas de conducta.

En suma, se considera importante también la articulación de los cambios estructurales de la cultura patriarcal por una parte en donde todas las instituciones sociosanitarias tengan una capacitación para transformar los supuestos sociales referentes al sexo biológico, visibilizar los desequilibrios de poder entre ellos y construir nuevos fundamentados en los derechos humanos, el respeto del cuerpo y el respeto del Otro. Igualmente, por los medios de comunicación en donde los casos de Violencia de género sean “analizados” desde esta perspectiva y no con una explicación reduccionista de características individuales tanto para la víctima como para el generador de violencia.

Es importante destacar el trabajo que se tiene que realizar a nivel social y comunitario para el cambio de estos constructos arraigados en nuestra cultura, debido que, a través de los amigos, vecinos, compañeros se construye el sentido de pertenencia e integración, o, por el contrario, se es rechazado, culpado o avergonzado, es decir, “sometido” a cumplir con los mandados socialmente establecidos a la mujer (receptora de violencia).

A diferencia de otros problemas psicosociales analizados la principal red de apoyo es la familia tanto extensa como creada en el caso de la VIF no. Probablemente, porque en muchos de los casos existe el patrón de violencia intergeneracional, así como los valores y mitología familiar donde se conserva y perpetúa la estructura patriarcal.

Para finalizar es importante organizar intervenciones para solucionar el problema de la violencia intrafamiliar coordinando intervenciones concretas a nivel macrosocial que puedan transformar las redes de relaciones de forma positiva para potenciar el desarrollo de los seres humanos de forma equitativa.

### Referencias Bibliográficas

- Barreras, C. Salazar, V. (2017). Efecto de una intervención socioeducativa en mujeres víctimas de violencia intrafamiliar en una unidad de medicina familiar de Ciudad Obregón, Sonora, México. 24(4) 165-168- <https://doi.org/10.1016/j.af.2017.05.003>
- Baena, G., Carmona, J. & Renfigio, C. (2020). Propuesta de intervención sobre la violencia intrafamiliar: abordaje de acuerdo con la función y sentido del fenómeno violento presente en la dinámica familiar. *Estudios de Psicología*, 37, 1-13. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e180104>
- Boira, S; Carbajosa, R., y Méndez, R. (2016). Miedo, conformidad y silencio. La violencia en las relaciones de pareja en áreas rurales de Ecuador. *Psychosocial Intervention*. 25(1) 9-17
- Cano, R. y Aguilar, N. (2013). El género como construcción social. Una mirada sobre la educación. Desde: [https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos\\_digitales/6207/canoponmesa11.pdf](https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/6207/canoponmesa11.pdf)
- Coker AL, Smith PH, Thompson MP, McKeown RE, Bethea L, Davis KE. (2002). Social support protects against the negative effects of partner violence on mental health. *J Women's Health Gend Based Med.*;11:465-76
- Gracia, E. (1997). El apoyo en la intervención comunitaria. España: Paidós.
- González, I., & Torres, A. B. (2012). Acontecimientos de mayor impacto en la salud familiar en el municipio de Ocotlán. *Revista electrónica de psicología Iztacala*, 1326-1344. 15(4). Recuperado a partir de <https://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/34740>
- Herrera, P., González, I. y Soler, S. (2003). Metodología para evaluar el impacto de los acontecimientos vitales de la familia en la salud familiar. *Revista de Medicina Integral*, 18. 1-2

- Herrera, P. & González, I. (2002). La crisis normativa en la adolescencia y su repercusión familiar. *Cubana Medicina General Integral*, 313-316.
- Gracia, E. & Herrero, J. (2006). La comunidad como fuente de apoyo social: evaluación e implicaciones en los ámbitos individual y comunitario. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(2), [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0120-05342006000200007&lng=pt&tlng=es](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-05342006000200007&lng=pt&tlng=es).
- Hobfoll, S. E. (1986). The ecology of stress and social support among women. En S. E. Hobfoll (ed.), *Stress, social support, and women* (pp. 3-14). Nueva York: Hemisphere
- Jewkes R. (2002). Intimate partner violence causes and prevention. *Lancet*. 359(9315):1423-9. doi: 10.1016/S0140-6736(02)08357-5
- Larizgoitia, I. (2006) La violencia también es un problema de salud pública. *Gaceta sanitaria* 20 (1) 63-70 <https://doi.org/10.1157/13086028>
- Klein, R. (2015) Responding to intimate violence against women. The role informal networks. Cambridge University press.
- Matud M., Aguilera, L., Marrero, R., Moraza, O., & Carballeira, M. (2003). El apoyo social en la mujer maltratada por su pareja. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 3(3), 439-459.
- Moorer, O. (2021). Violencia de pareja vs. Violencia doméstica. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/violence-against-women>
- Norma Oficial Mexicana. (2009). Violencia familiar, sexual y contra las mujeres: criterios para la prevención y atención. NOM-046-SSA2-2005. [Internet] México: *Diario Oficial de la Federación*; 2009. Disponible en: [http://www.inm.gob.mx/static/Autorizacion\\_Protocolos/SSA/Violencia\\_familiar\\_sexual\\_y\\_contra\\_las\\_mujeres\\_criterios\\_par.pdf](http://www.inm.gob.mx/static/Autorizacion_Protocolos/SSA/Violencia_familiar_sexual_y_contra_las_mujeres_criterios_par.pdf)
- Olamendi, P. (2019). El derecho a la igualdad. *Pluralidad y Consenso*. 9(39): 38-45. Desde: [http://bibliodigitalibd.senado.gob.mx/bitstream/handle/123456789/4494/Pluralidad\\_39.pdf?sequence=1](http://bibliodigitalibd.senado.gob.mx/bitstream/handle/123456789/4494/Pluralidad_39.pdf?sequence=1)

- Organización de las Naciones Unidas. (1996). "Informe de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer. Beijing, 4 al 15 de septiembre de 1995", *Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer, Naciones Unidas, Nueva York*
- Orozco, K., Jiménez, L. & Cudris, L. (2020). Mujeres víctimas de violencia intrafamiliar en el norte de Colombia. *Revista De Ciencias Sociales*, 26(2), 56-68. <https://doi.org/10.31876/rcs.v26i2.32422>
- Plazola-Castaño, Juncal, Ruiz-Pérez, Isabel, & Montero-Piñar, María Isabel. (2008). Apoyo social como factor protector frente a la violencia contra la mujer en la pareja. *Gaceta Sanitaria*, 22(6), 527-533. Recuperado en 11 de septiembre de 2023, de [http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0213-91112008000600005&lng=es&tlng=es](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0213-91112008000600005&lng=es&tlng=es).
- Pérez, V. y Zorana, L. (2004). Comportamiento del sistema de redes en familias que sufren de conducta suicida. *Cubana de Medicina General Integral*, 20-26
- Rojas, Ma. (2014). La violencia contra las mujeres en las noticias en México: el tratamiento acrítico y dispar de un grave problema social. *Acta sociológica* 65 (37) 37-64 [https://doi.org/10.1016/S0186-6028\(14\)70236-1](https://doi.org/10.1016/S0186-6028(14)70236-1)
- Rourera, P., Blázquez, C. & Pozo, C (2022) Guía FMC Violencia de género: Detección y atención desde la consulta de atención primaria. *Formación médica continuada en atención primaria* 30(9) 1134-2072 <https://doi.org/10.1016/j.fmc.2022.10.009>
- Sanza, B., Rey, L., & Otero, L. (2014). Estado de salud y violencia contra la mujer en la pareja. *Gaceta sanitaria* 28(2) 102-108 <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2013.08.004>
- Speck, R, & Attneave, C. (2000). *Redes familiares*. Amorroutu: Buenos Aires
- Torres, A. B. & Estrada, C. (2019). Vulnerabilidad estructural y vulnerabilidad relacional. Historias de personas drogodependientes. *Revista Electrónica De Psicología Iztacala*, 22(1). Recuperado a partir de <https://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/rep/article/view/68991>
- Torres, A.B. (2013). *La familia estresores vitales y su correlación con el apoyo social*. Tesis doctoral. Universidad de Oviedo, España
- Torres, AB. (2009). *Calidad de vida y salud familiar en el Municipio de Ocotlán* Suficiencia Doctoral. Universidad de Oviedo, España

- Torres, AB. y Hernández, E. (2009). Recuperando la imagen de sí misma: abordaje sistémico de las mujeres con interacciones difíciles. En: Giraldo, R. y Hernández, Ma. (Comp.) *Violencia familiar*. Ed. Universidad del Rosario, 52-68
- Valdenegro, A. (2005) Factores Psicosociales asociados a la delincuencia juvenil. *Psyché*, 14, 33-42
- Walker, I., Mineo, M., Condado, L. & Agrawal, N. (2021). Domestic Violence and Its Effects on Women, Children, and Families. *Pediatric Clinics of North America* 68 (2) 455-464 <https://doi.org/10.1016/j.pcl.2020.12.011>
- World Health Organization. (2021). Violence against women prevalence estimates, 2018: WHO Region of the Americas fact sheet. *World Health Organization*. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/341592>

## **Taller de Reflexión Grupal: vía para la equidad de género** **Group Reflection Workshop: a way to learning gender equity.**

**Anabel Naranjo Paz**

Universidad de Holguín, Cuba

<https://orcid.org/0000-0003-3358-3612>

**Susana García Tandrón**

Universidad de Holguín, Cuba

<https://orcid.org/0000-0001-7675-5408>

**Wanda Lázara Domínguez Rodríguez**

Universidad de Holguín, Cuba

<https://orcid.org/0000-0002-2829-2506>

**Daniela Villanueva Rivas**

Universidad de Holguín, Cuba

<https://orcid.org/0000-0001-7098-7769>

### **Resumen**

A través de los contenidos morales y sociales de los estereotipos de hombres y mujeres, en un contexto histórico-social concreto, se construye de manera activa y única en un incesante proceso de interacción del sujeto con su entorno y sujeto-sujeto, la subjetividad masculina y femenina. Desde su rol profesional el profesorado juega un importante papel en las transformaciones que la institución educativa pueda llevar a cabo en función de la equidad de género. De ahí que la preparación al personal docente en los contenidos del enfoque de género desde su formación inicial permite la profesionalización de su rol en coherencia ética entre el discurso equitativo y su modo de actuación. Se expone en el presente artículo el Taller de Reflexión Grupal como una vía en el proceso de aprendizajes de equidad de género en la Enseñanza Superior. Los datos que se exponen forman parte de la sistematización de experiencias con profesionales en formación inicial de carreras de corte pedagógico. Los estudios de caso realizados y el registro de la práctica pedagógica de las investigadoras permiten llegar a conclusiones en lo referente a las potencialidades del Taller de Reflexión Grupal hacia el logro de la equidad de género.

**Palabras claves:** aprendizajes de equidad de género, formación del profesional; transversalización del enfoque de género.

### **Abstract**

Through the moral and social contents of the stereotypes of men and women, in a concrete historical-social context, the male subjectivity is actively and uniquely built in an incessant process of interaction of the subject with his environment and subject-subject, the male subjectivity, and feminine. From their professional role, teachers play a significant role in the transformations that the educational institution can conduct based on gender equality. Hence, the preparation of teaching staff in the contents of the gender approach from their initial training allows the professionalization of their role in ethical coherence between the equitable discourse and their mode of action. The Group Reflection Workshop is exposed in this article as a way in the process of learning gender equity in Higher Education. The data presented are part of the systematization of experiences with professionals in initial training of pedagogical careers. The case studies conducted and the recording of the pedagogical practice of the researchers allow us to reach conclusions regarding the potential of the Group Reflection Workshop towards the achievement of gender equality.

**Keywords:** learning gender equity; professional training, gender mainstreaming.

## **Introducción**

La igualdad entre mujeres y hombres es un principio jurídico universal reconocido en diversos textos internacionales. La "Declaración Universal de los Derechos Humanos", de 1948, señala la igualdad de derechos entre hombres y mujeres, y la no distinción de los derechos y libertades según sexo. En 1979, en la Asamblea General de Naciones Unidas se proclama la "Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer". Las instituciones escolares como parte y reflejo de las sociedades patriarcales históricamente constituyen uno de los lugares de educación y aprendizaje que reproduce y multiplica los modelos sexistas que promueven la formación de una personalidad, acrítica, a la cual no escapa la Enseñanza Superior. La equidad de género es abordada a partir de diferentes objetos de investigación, en las Ciencias de la Educación, la Pedagogía familiar, refiere su incidencia en procesos de socialización de género diferenciado a partir de modelos sexistas en esta área se encuentran investigaciones de: De Lauretis (1991), León (1994), Alfonso (1994, 1996), Álvarez (1996-actualidad) Castro (1996-2019), Bravo (1998-2006), Scout y Barbieri (1999), Arés (1999-actualidad), García (2000- actualidad), Ruiz (2003-06), Ferreiro(2000-actualidad), Naranjo (2000- actualidad). En las investigaciones, relacionadas con las Ciencias Pedagógicas desde los procesos educativos se declara cómo se transmiten los modelos estereotipados de género a través del currículo explícito y el oculto, el sexismo en las escuelas constituye un microcosmo del sexismo en la sociedad manifestadas en las investigaciones de: McDonald (1980), Kessler (1985), Askew y Ross (1991), González (1997 - 2017), Álvarez (1997-actualidad), Valle (2000-17), Ascuy (2001 ), García (1998-actualidad), Ferreiro(1999-actualidad) Cárdenas (1998-actualidad), Naranjo (1999-actualidad), Leyva (2010- actualidad), Tandrón (2012-actualidad), Rosales(2014-actualidad).

El objetivo del artículo es demostrar las potencialidades del Taller de Reflexión Grupal como vía para los aprendizajes de equidad de género en la formación de profesionales de la educación. Se parte de definir qué se entiende por transversalización del enfoque de género en la formación de profesionales y aprendizajes de equidad de género. Se exponen los elementos metodológicos que guiaron la investigación y finalmente se presentan los resultados y las conclusiones de la investigación.

¿Qué se entiende por transversalización del enfoque de género en la formación de profesionales?

En 1997 el Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas (ECOSOC) definió por primera vez el concepto de Transversalización del Enfoque de Género en los siguientes términos: transversalizar el enfoque de género es valorar las implicaciones que tiene para hombres y mujeres cualquier acción que se planifique, ya se trate de legislación, políticas o programas en todas las esferas políticas, económicas y sociales, de manera que no se perpetúe la desigualdad. El objetivo final es conseguir la equidad entre los géneros.

En los procesos educacionales, el término transversalizar está relacionado con contenidos que cobran relevancia desde el punto de vista social y que es necesario introducir, con el fin de potenciar el carácter transformador de la educación. González (1994), afirma: “La transversalidad es el espíritu, el clima y el dinamismo humanizador que ha de caracterizar a la acción educativa escolar”. Por otra parte, Palos (1998) plantea “...son temas determinados por situaciones problemáticas o socialmente relevantes, generados por el modelo de desarrollo actual, que atraviesan o envuelven el análisis de la sociedad, y del currículum en el ámbito educativo, desde una dimensión ética y en toda su complejidad conceptual”. Las investigaciones de González (1994 -1995), Gutiérrez (1995), Palos (1998), Rodríguez (1995), Yus (1993, 1994, 1996), exponen algunas características fundamentales de este tema:

- Poseen relevancia social y capacidad de respuesta a problemáticas de radiante actualidad.
- Facilitan la vinculación con el entorno, con las instituciones, con la vida cotidiana.
- Están atentos y abiertos a la dinámica del cambio y contienen una gran carga valorativa y ética.
- Representan una opción sugerente “una fisura” en el sistema tradicional.

En la presente investigación se establece la transversalización del enfoque de género en la formación de profesionales como: contenidos que atraviesan el currículum explícito y el oculto, encaminados a visibilizar las relaciones existentes entre los géneros en el contexto escolar y desarrollar estrategias que promuevan formas de vida desde relaciones equitativas, responsables y de justicia social, entre el estudiantado y el profesorado de uno y otro sexo en todos sus contextos de actuación. (Naranjo, 2010)

Desde esta óptica el enfoque de género pasaría a formar parte del sistema de conocimientos y aprendizajes que debe ser transversalizado en los procesos educativos, lo que posibilita:

- Visualizar las distintas formas en las que se trasmite desde la escuela la discriminación por género.
- Concebir el proceso pedagógico para que desarrolle al ser humano, desde relaciones de género basados en la tolerancia y el respeto a la diversidad individual, grupal y sociocultural.
- Potenciar la escuela abierta a la sociedad a la cultura, que favorezca el desarrollo consciente y autónomo de nuevas formas de pensar, sentir y actuar desde la construcción de la masculinidad y la feminidad.
- Incide en el sistema de relaciones con la familia y la comunidad con procesos de orientación desde posiciones y relaciones de género para la equidad social.
- Logra en el profesorado una constante actualización en los contenidos del enfoque de género y la educación, que le permita la dirección del proceso pedagógico, como mediadores, facilitadores de aprendizajes de equidad.

Se considera que el reto de la transversalización del enfoque de género en la educación se establece más allá del proceso pedagógico, su valor educativo radica en ser utilizado como instrumento que accione actitudes y valores en todos los espacios de interacción humana, debe establecer la relación dialéctica entre el saber académico y el saber vital: entre el Aprender a Aprender y el Aprender a vivir y a convivir. Su intencionalidad en la formación de profesionales de la educación tiene un marcado carácter ideológico, busca el cambio de actitudes y comportamientos desde el respeto hacia el otro género y a largo plazo, la construcción de una nueva escala de valores desde la equidad de género congruentes con principios éticos diferentes a los que están generados por los modelos sexistas.

La transversalización del enfoque de género debe propiciar, potenciar y desarrollar aprendizajes que le permita al profesional en formación desde los aprendizajes básicos para la vida (Delors J, 1996):

- Aprender a vivir consigo mismo: En la medida en que sea capaz de aprender a conocerse, autoestimarse y auto aceptarse, aprendiendo a actuar de manera voluntaria y autónoma, dándole sentido, dirección u orientación de valores a su vida, a través de su proyecto de vida.
- Aprender a convivir: Desarrollar habilidades para la comunicación y la interacción social, que armonicen con la comprensión, el respeto hacia los demás, la tolerancia y la solidaridad.
- Aprender a afrontar la vida: La búsqueda a soluciones de la vida cotidiana, afrontar ambos polos de la vida el yo y el mundo, de manera creativa, reflexiva, con confianza y acciones prácticas para resolver las situaciones y problemas en cada momento con dignidad. Desarrollar la capacidad de resiliencia.

Se sustenta que, en la formación inicial de profesionales de la educación, la transversalización del enfoque de género debe fluir en todo el proceso pedagógico desde lo explícito y el currículo oculto, como parte del proyecto educativo, para contribuir a una educación del género que potencie al ser humano y tribute a procesos de construcción y reconstrucción de la identidades masculinas y femeninas en pos del crecimiento personal, a una visión más humana y equitativa de las relaciones entre hombres y mujeres.

Va más allá de las relaciones que se puedan establecer desde la interdisciplinariedad y la multidisciplinariedad; permite realizar una mirada holística de la categoría género desde el vínculo sociedad-cultura-educación, al propiciar una reinterpretación de los procesos educativos en un marco histórico concreto, que admita lo relativo y transformable en la cultura como elemento esencial de las relaciones sociales que inciden en la conciencia social y la individual.

### ¿A qué llamamos aprendizajes de equidad de género?

La formación de profesionales de la educación impone nuevos retos, el atender a su profesionalización y a la misión social que le corresponde desarrollar al ser "...el único agente socializador que posee la calificación profesional necesaria para ejercer la función educativa en el marco del sistema nacional de educación, (...) por el cumplimiento de esa función se le exige y evalúa profesionalmente y (...) su actuación profesional ha de

responder a determinadas normas morales que se recogen en el código de ética pedagógico.”(Miranda y Páez, 2002)

En la investigación se tomó en consideración el aprendizaje no como simple proceso cognoscitivo, informativo, intelectual, restringido al ámbito escolar; sino como proceso que abarca además lo vivencial, el saber hacer, el descubrimiento y la construcción de la subjetividad a partir de las características individuales de cada ser humano, que inciden en su crecimiento personal.

De modo que se habla de aprendizajes de equidad género como: proceso de apropiación de contenidos, vivencias, valores y formas del ser y quehacer masculino y femenino, en un contexto histórico-social concreto, que le permita al ser humano, conocerse y aceptarse a sí mismo y a los demás, sobre bases de respeto, tolerancia y relaciones equitativas y le propicia su crecimiento personal y su desarrollo humano. (Naranjo 2010)

Desde el punto de vista pedagógico, los aprendizajes para la equidad de género permiten al profesorado reconocer cómo influyen sus experiencias y aprendizajes personales en las relaciones que establece con sus alumnas y alumnos, además de llevar adelante un proceso pedagógico que potencie las relaciones de equidad entre los géneros. Si el profesional de la educación en formación es preparado desde y para desarrollar un proceso pedagógico, que potencie los aprendizajes para la equidad de género, podrá incidir en la formación de la personalidad de sus estudiantes e influir en contextos de actuación tan importantes como la familia, principal institución socializadora del individuo. Los elementos antes expuestos, permiten declarar las **ventajas** de asumir en la formación de profesionales de la educación una concepción que promueva la equidad de género:

- Desde esta concepción se prepara al futuro profesional de la educación para desarrollar un proceso pedagógico, que potencie al ser humano.
- Desarrollar aprendizajes para la equidad que favorezcan relaciones humanas intra e intergenérica desde la tolerancia y el respeto a la diversidad individual.
- Eleva la profesionalización del egresado al convertirlo en un agente de cambio, transformador activo capaz de prevenir y/o enfrentar con éxito problemas sociales como: la drogadicción, el alcoholismo, el tabaquismo, la discriminación y la violencia de género.

- Se prepara para detectar los sesgos sexistas en los contextos donde actúa y en la personalidad de sus estudiantes, de manera que pueda ejercer su función orientadora desde postulados de equidad que lleven a la eliminación a nivel individual, familiar y social de la discriminación de género.
- Incidir en la construcción de la masculinidad y feminidad desde posiciones y relaciones de género sobre la base de la equidad, el crecimiento personal y el desarrollo humano.

Saber aprender, a convivir consigo mismo, aprender a convivir y aprender a afrontar la vida, es un reto para los educadores a partir de su crecimiento personal, llevar estos aprendizajes a sus estudiantes desde lo significativo, para desarrollar sus potencialidades de seres humanos, desde el respeto a la diversidad, la tolerancia y la responsabilidad hacia sí mismo y los demás, acorde con el momento histórico social que le corresponde vivir, es la gran meta para la educación.

## **Métodos**

La investigación forma parte del proyecto de investigación “La formación psicopedagógica de profesionales para el desarrollo social” (I+D) (I+D-E), de la Universidad de Holguín, entre sus objetivos está la transversalización del enfoque de género en la formación inicial del profesional de la educación a través de los procesos sustantivos de la institución. La experiencia que se expone se enmarca en el proceso sustantivo de Extensión Universitaria a través del cual se desarrollaron las sesiones del Taller de Reflexión Grupal con estudiantes en formación inicial de carreras de corte pedagógico. La triangulación de métodos teóricos, empíricos y estadísticos-matemáticos, permitieron establecer las relaciones lógicas esenciales para la determinación de debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades, en función del logro de los aprendizajes de equidad de género. La aplicación del Taller de Reflexión Grupal permitió realizar un estudio de casos múltiples, el que se explica en este apartado. A continuación, se exponen los argumentos referidos a la metodología seguida para la determinación de los indicadores para realizar el diagnóstico de las necesidades de aprendizajes de equidad de género, el desarrollo del Taller de Reflexión Grupal y del estudio de casos.

Indicadores para realizar el diagnóstico de las necesidades de aprendizajes de equidad

### de género.

El diagnóstico de las necesidades de aprendizaje de equidad de género es entendido como el sistema de conocimientos, valores, puntos de vistas, vivencias que se tiene del ser y quehacer masculino y femenino en un contexto histórico-social concreto. (Naranjo 2011). La determinación de estas necesidades permite trabajar en función de la equidad de género a partir de la transformación de modos de actuación desde modelos sexuales no sexistas que propicien el crecimiento personal y el desarrollo humano. Se determinaron como indicadores:

- El desarrollo de conocimientos y valores personales del profesional en formación inicial de la educación sobre los modelos de feminidad y masculinidad sustentados en la equidad que se contraponen a los estereotipos sexistas de género.
- El desarrollo de conocimientos y valores personales del profesional en formación inicial de la educación sobre las formas de relación entre hombres y mujeres en el contexto familiar, escolar y social.
- El desarrollo de conocimientos y valores sobre la educación de la sexualidad y el enfoque de género.

### El Taller de Reflexión Grupal

El taller de reflexión grupal constituye un proceso de aprendizaje en grupo, socialmente activo, donde se relaciona lo social con lo individual. Está comprendido para que el estudiantado desarrolle habilidades que les permita desde el punto de vista psicosocial enfrentar exitosamente las exigencias, cambios y desafíos de la vida diaria, aumentando su capacidad de resiliencia, sobre la base de relaciones de género equitativas. A través de sus sesiones de trabajo se le presta especial importancia a la incidencia del grupo en el desarrollo de la personalidad, al convertirse este en un lugar de intermediación entre la estructura social y la estructura individual. Desde esta concepción el objetivo principal del taller es valorar la construcción del ser y el quehacer femenino y masculino en un contexto histórico social concreto y la incidencia de la escuela en el cambio hacia la equidad de los géneros. Propone transformar conocimientos, saberes, actitudes y valores en relación con la condición de género, la posición de género y las relaciones de género.

Se elaboran sus sesiones de trabajo con el propósito de promover la participación para que aporten sus conocimientos, movilicen sus actitudes y estilos de comunicación, enriquezcan sus conocimientos y modo de actuación en torno al ser y quehacer femenino y masculino, así como, la reflexión en relación con el papel que juegan desde su rol profesional en la conducción de un proceso pedagógico para la equidad. El contenido de cada sesión de trabajo se estableció teniendo en cuenta las necesidades básicas de aprendizaje de género, están compuestas por un momento inicial, el planteamiento temático, la elaboración y el cierre.

Persigue el crecimiento personal a través del fortalecimiento del:

- ser: reflexionar, construir, reconstruir la subjetividad masculina y femenina sobre la base de la equidad de género.
- querer/se: promover la autoestima alta, la autoaceptación, el auto respeto y la autonomía.
- deber: estimular las modificaciones de actitudes hacia el otro género sobre bases equitativas.
- poder: fomentar la toma de decisiones y el empoderamiento, desde el respeto a las opiniones y la tolerancia.
- aprender: generar un aprendizaje permanente aprender a aprender para la equidad de género.

Para las valoraciones generales del impacto de los talleres se tuvo en cuenta indicadores propuestos por Rodríguez (1998), sistematizado por Hernández (1999) y Naranjo (2010):

- Amplitud: implica la posibilidad de participación, temas que se tratan dentro de las actividades y la comunicación teniendo en cuenta a la utilización de un lenguaje sexista o no y al mensaje que se trasmite positivo o negativo.
- Tolerancia: se enmarca en la aceptación del otro (a), en el respeto al criterio diferenciado, en la receptividad ante críticas y comentarios no sexistas.
- Movilidad: se refiere a la evolución o no que tengan en su comportamiento y en el debate las y los profesionales en formación de la educación a partir del sistema de conocimientos recibidos. Para un mejor trabajo de este último indicador establecimos los siguientes parámetros:

- Movilidad alta: cuando su comportamiento y valoraciones, a lo largo de la realización de las sesiones del taller, exponen elementos de modificación del comportamiento hacia una educación de género desde modelos sexuales no tradicionales.
- Movilidad media: cuando su comportamiento y valoraciones, en el transcurso del taller, demuestran la confluencia entre estereotipos sexuales tradicionales de género y no tradicionales.
- Movilidad baja o ninguna: cuando su comportamiento y valoraciones en las sesiones de trabajo del taller, mantienen una construcción de género desde los estereotipos sexuales tradicionales.

### El estudio de casos

Se realizó un estudio de casos múltiples a profesionales en formación inicial de carreras de corte pedagógico, participes de las sesiones del Taller de Reflexión Grupal con el objetivo de profundizar en cómo se ha construido la masculinidad y la feminidad en los profesionales en formación, así como, el impacto educativo del taller.

La selección de caso fue intencional, atendiendo a la representación del género femenino y masculino (3 del género femenino y 3 del género masculino) y el lugar de residencia (3 de la zona rural y 3 de la zona urbana). Para el diagnóstico inicial se realizaron encuestas, entrevistas y técnicas de evaluación y exploración como test de Rotter, los diez deseos, la técnica de alternativas múltiples y escala valorativa. Para la construcción del caso se asume la siguiente estructura:

- Aspectos generales.
- Evidencias de aprendizajes de equidad de género.
- Conclusiones de cada caso.

### **Resultados**

La aplicación de técnicas de evaluación y exploración permitió conocer las características de la masculinidad y la feminidad del estudiantado de la muestra, sus

prejuicios, tabúes y estereotipos sexuales que persisten en la formación de sus personalidades.

Se reveló la socialización diferenciada de hombres y mujeres, exponente de modelos sexuales tradicionales, lo que se evidencia en las cualidades que deben poseer mujeres y hombres:

Mujeres: delicada, tolerante, sensible, protectora, creativa, responsable, dulce, limpia, sencilla, conformista, honesta, trabajadora, inteligente, resistente, independiente, tierna.

Hombres: fuerte, inteligente, dominante, agresivo, responsable, resistente, independiente, decidido, tenaz, caballeroso, trabajador, delicados, tiernos, tolerante

Al realizar una valoración de estos aspectos se evidencia que aun cuando Cuba es considerado uno de los países progresistas en cuanto a los avances en la emancipación de la mujer y la búsqueda de equidades, subyace con un trasfondo patriarcal, una educación que a partir del sexo (biológico), construye modelos estereotipados del cómo *debe ser* el hombre y la mujer, con una concepción androcéntrica. Se socializan a nivel social, familiar y escolar modelos estereotipados que generan relaciones de poder.

Estos elementos se corroboran en el cuestionario dos, el cual evidenció la construcción diferenciada que la sociedad trasmite y realiza desde la etapa prenatal al hombre y a la mujer, distinguiéndose los símbolos transmitidos de manera tradicional a través del color de la ropa, los juguetes, los espacios para el juego. Asignaron de forma diferenciada el espacio dónde ambos géneros despliegan sus actividades, “las *niñas* en los espacios internos y los *niños* en los externos”, lo que da referencia para la futura división sexual del trabajo establecida a nivel familiar, de escuela y muchas veces social.

La comunicación como categoría esencial en la formación y desarrollo de la personalidad, juega un importante papel en la socialización del individuo, a través de ella se expresan puntos de vista, sentimientos, modos de pensar, normas, pautas sociales, de un momento histórico-social concreto, que regulan el modo de actuación del sujeto.

Pero también sirve la comunicación para condicionar determinados modos de actuación, prejuicios, tabúes, que inciden en la conformación de la identidad de género. Ante la pregunta ¿Qué se le dice a un niño o una niña ante un llanto o un golpe? Se constató la manera diferenciada que se trata a niños y niñas, al condicionar las manifestaciones de

los sentimientos, reprimirlos en “él” y expresarlos espontáneamente en “ella”, en “ellos” potencia agresividad.

La valoración de los elementos de las identidades de género y los roles de género se realizó teniendo en cuenta: cualidades que poseen, actividades que consideran deben realizar, ventajas y desventajas por ser hombre / mujer, exigencia que consideran les hace la sociedad por ser hombre / mujer, cánones sociales que según sus criterios deben cambiar e inciden en la construcción de sus masculinidades y feminidades.

El modelo estereotipado culturalmente, de cómo debe ser una mujer, *femenina*, marca la construcción de las identidades de las futuras egresadas de la educación, en su modo de actuación, comunicación, al expresarlo a través de sus roles de género en sus contextos de actuación.

Las evidencias así lo demuestran al exponer que entre las cualidades que poseen son “cariñosas, independientes, cuidadosas, pacientes, dedicadas, hermosas, sencillas”. La mayor ventaja de ser mujer es: “poder ser madre”. La mayor desventaja de ser mujer: “ser las que sufren, ser débil, estéril, recibe la mayor carga de trabajo, y “las pautas de la sociedad no nos dan la libertad necesaria”. Las actividades para realizar por ser mujer: “cocinar, decorar, estudiar, limpiar, actividades que no impliquen fuerza para que no sea tosca, fregar, leer” La identidad masculina, erguida bajo preceptos patriarcales presenta características que la distinguen, si bien se puede decir que redonda una que otra vez en cualidades de independencia y fortaleza.

Sin embargo, estas se convierten en consistentes y definitorias, con roles instrumentales proveedores, protectores, más racionales que emocionales, demostrado en este diagnóstico. Las cualidades que poseen la identifican por ser: “agresivo, independiente, brusco, fuerte, trabajador, dominante, cuidadoso, cariñoso, paciente”. La mayor ventaja de ser hombres es: “hacemos lo que queremos, tener varias mujeres, no parir, ser cabeza de hogar” y la mayor desventaja: “ser homosexual, feo, realizar trabajos forzados, ser estéril”. Entre las actividades que consideran deben realizar por ser hombres están: “deporte, trabajos forzados, cooperar en algunas tareas del hogar”.

El 70% (21 encuestados(as) ,13 hombres y 8 mujeres) plantean que por condición natural “el hombre debe ser dominante”; 90% (27 encuestados(as) ,14 hombres y 13 mujeres), que “los bebés necesitan más la cercanía de la madre que la del padre”; 50% (15

encuestados(as) ,10 hombres y 5 mujeres), consideran que se debe seguir la tradición de que la mujer dependa del hombre.

Como seres sociales la familia y la escuela inciden en la construcción de las identidades de género y la asunción de roles, este aspecto no es ajeno en la formación del futuro egresado y egresada.

En el caso de los muchachos, los 17 encuestados, exponen que reciben un tratamiento diferenciado por parte de sus padres – “me trata como hombre, un poco más rudo que a mi hermana-” y sus madres – “cariñosa, comunicativa, dulce- “; no así, en el caso de las muchachas (13) donde expresan tratarlas sin diferencia “-con mucha ternura, cariño, con más cuidado, con amor-”.

Las actividades, asignadas en el seno del hogar, también están marcadas por la inequidad, sólo cinco de los encuestados, contestaron esta pregunta y exponen que “a veces ayudan, buscan agua, votan la basura”, dos de ellos, exponen que “limpian y cocinan”. En el caso de ellas bien delimitadas estas tareas: “lavar, limpiar, fregar”. Declaran que la escuela les asigna actividades atendiendo a su sexo, los estudiantes expusieron, “chapear, cargar agua, trabajos fuertes”; por su parte las estudiantes, exponen “limpiar, estudiar, barrer, acomodar el aula, arreglar el mural”.

No obstante, expresan los(as) 30(100%) profesionales en formación, la necesidad del cambio ante aspectos como: igualdad de oportunidades en el ejercicio profesional para hombres y mujeres, en una mayor participación en las tareas del hogar por parte de los hombres, así como, en la crianza de los hijos e hijas, en la asunción de decisiones familiares asumidas de manera compartida.

A partir del resultado del diagnóstico de las necesidades de aprendizajes de género se desarrolló el Taller de Reflexión Grupal, el que realizó en diez sesiones de trabajo, el contenido de cada una se relacionó teniendo en consideración las necesidades básicas de aprendizajes de equidad del estudiantado, a partir de los resultados del diagnóstico realizado. La valoración del taller permite precisar:

- La evaluación sistemática en cada sesión permitió observar cambios cualitativos en los (las) profesionales en formación en cuanto a sus criterios sobre la construcción de lo masculino y lo femenino y en la modificación de actitudes hacia el otro género.

- En las sesiones tres y cuatro el debate permitió revelar cómo a través de la familia y la escuela se transmiten y perpetúan modelos estereotipados, a partir del sexo, perpetuando la condición de género lo que limita el desarrollo de su personalidad y el papel que juegan como futuros educadores para las transformaciones en la construcción del ser y quehacer femenino y masculino y en potenciar un proceso pedagógico desde el respeto a la diversidad.
- Las sesiones cinco y seis permitió profundizar en lo individual sobre cómo se ha llevado a cabo la construcción de género en cada uno (a):
  - el análisis de la asignación y asunción de cualidades inherentes a hombres y mujeres permitió evidenciar las diferencias en la condición de género y su incidencia en la posición de género, resultó importante en el debate, el análisis de la violencia en todas sus manifestaciones como aprendizaje social condicionado muchas veces por los patrones sexuales masculinos (agresivos) y los femeninos (conformistas, tolerantes) estas últimas en la mayoría de los casos como víctimas,
  - trabajar la autoestima y la capacidad de resiliencia, expresaron servirles de ayuda en el proceso de reconstrucción de su identidad de género y en el contenido de los roles de género (posición de género), además, en las relaciones con el otro género. Por el impacto de este contenido se trabajó en dos sesiones, la segunda desde lo vivencial y el autodiagnóstico de los (as) integrantes del grupo.
- La sesión siete resultó de especial significación al constatar la incidencia que tiene la comunicación en la legitimación y reproducción de patrones sexuales portadores de inequidades, permitió poder reflexionar sobre:
  - el uso del lenguaje y la utilización de la palabra como elemento esencial en la construcción de la subjetividad masculina y femenina,
  - a través de la comunicación se transmiten patrones del ser y quehacer femenino y masculino,
  - analizar la comunicación como una representación androcéntrica de la realidad,
  - la necesidad de una comunicación desde preceptos de equidad dónde se visualice al hombre y la mujer.
- La sesión ocho relacionada con las ITS y el VIH/sida permitió analizar sobre la base de los estereotipos tradicionales de género como se puede convertir esto en un factor

de riesgo para contraer algunas de estas infecciones y el VIH/sida, de igual manera modos de actuación que lleven a la violencia de género, el tabaquismo y el alcoholismo.

- En la sesión nueve expresaron las distintas maneras desde su rol profesional en las que podían contribuir a la conducción de un proceso pedagógico para la equidad de género, a partir de establecer las relaciones entre los contenidos tratados y las actividades que pueden desarrollar para promover una educación no sexista, sus propuestas quedaron recogidas en el “Decálogo para la equidad”
- La sesión de trabajo diez permitió realizar una valoración del taller, el 100% de los y las participantes declaran satisfacción con el contenido tratado y la preparación que obtuvieron a partir de la realización del taller, tanto para su vida personal como para el desempeño de su profesión, exponen, además, la necesidad de continuar la profundización en las temáticas analizadas.
- La valoración de la construcción de las masculinidades y las feminidades del estudiantado de la muestra demostró:
  - de las y los 30 estudiantes (13 género femenino, 17 género masculino), manifestaban una educación de género sexista 7 (5 género femenino, 2 género masculino),
  - 17 (11 género masculino, 6 género femenino) manifestaban elementos de cambios en la educación de género hacia una transición de un modelo no sexista,
  - 6 (2 género femenino, 4 género masculino) evidenciaban en sus modos de actuación y reflexiones modelos de educación de género no tradicionales, expuestos a lo largo de la experiencia de aplicación de la concepción.
- Al concluir el taller 13 estudiantes (5 género femenino, 8 género masculino), manifestaron a través de los debates y su modo de actuar, una movilidad alta hacia una reconstrucción de la condición, posición y relación de género desde modelos equitativos; 9 estudiantes (5 género femenino, 4 género masculino) expresaron una movilidad media y 2 estudiantes (1 género femenino, 1 género masculino) no manifestaron ninguna movilidad.
- En el estudiantado donde no se logró movilidad en cuanto a la condición de género, aun cuando en sesiones de trabajo participaron activamente, manifestaron respeto hacia la opinión de los demás, se considera que la influencia cultural y familiar está

fuertemente arraigada en su identidad de género con estereotipos de géneros tradicionales expresión de la cultura patriarcal y androcéntrica.

En la búsqueda de profundizar en los resultados del diagnóstico y la incidencia del Taller de Reflexión Grupal se realizó un estudio de casos múltiples, se exponen a continuación dos ejemplos de ellos.

*Caso # 1.* E N Z, de género masculino reside en el municipio Calixto García, en la zona rural. Convive en una familia ampliada con el padre, la madre, una hermana y la abuela. Las condiciones de vida familiar objetivas son buenas, la comunicación intrafamiliar es buena, aunque predomina el estilo autoritario y la educación sexista desde el modelo patriarcal y androcéntrico, que marcó su condición de género.

Perduran prejuicios y estereotipos sexuales, que se manifiestan al establecer de manera bien marcada concepciones sexistas sobre las cualidades y actividades para hombres y mujeres, lo cual se manifiesta en testimonios y resultados de algunas pruebas, donde aparecen expresiones como: las cualidades que deben tener los hombres son: inteligentes, agresivos, fuertes, independientes, resistentes, tenaces. “El hombre por condición natural debe ser dominante”. “El hombre debe: siempre mantener su sexo en alto”. “Por ser hombre no puedo expresar abiertamente mis sentimientos”. “Los bebés necesitan más la cercanía de la madre que la del padre”. Durante el desarrollo de la experiencia lo caracterizó la comunicación impositiva e hipercrítica, con un lenguaje sexista sobre los temas tratados, establece relaciones de inequidad con sus compañeras, al punto de subestimarlas por ser mujeres y con los muchachos que no coinciden con sus criterios.

No obstante, la disposición para integrarse de manera activa a las actividades evidenció cierto nivel de sensibilización, a pesar de su arraigo y en algunos momentos logró dar argumentos no sexistas y la comunicación fue variando hacia lo positivo, lo cual emerge como una condición básica de su nivel de escolarización.

*Conclusiones* Es un profesional en formación que manifiesta una asunción de los roles tradicionales, basada en una educación de género sexista, caracterizada por la autoafirmación de su masculinidad sobre una base patriarcal. No mostró movilidad en los estereotipos de género, influenciado por el modelo sexual tradicional familiar. Se aprecian ciertas modificaciones derivadas de la reflexión sobre el proceso de socialización de

género donde ha construido su masculinidad. En general, existen modificaciones, pero no se aprecia cambio. Se reafirma el carácter sistemático, gradual y paulatino de la educación de género.

Caso # 2 R S D, del género femenino reside en el municipio de Holguín en la zona urbana. Convive con su mamá y su papá ambos intelectuales, familia nuclear. Las condiciones de vida familiar son buenas, mantiene una comunicación intrafamiliar sobre la base del respeto que se corresponde con modelos sexuales no tradicional.

Su identidad de género se ha conformado en un proceso de socialización basado en la equidad. Manifiesta que tanto el género femenino como el masculino deben tener las mismas cualidades y realizar las distintas actividades sin diferenciación, incluyendo las tareas del hogar, al tener como patrón modelos no tradicionales de educación de género en la familia.

Los testimonios reflejan por ser mujer puedo: “ser cariñosa, inteligente, estudiosa, independiente”, “prepararme para llegar a ser una buena madre”, “puedo desempeñar cualquier actividad que me proponga”. “Además, la necesidad de modificar los roles asignados a hombres y mujeres” para poder lograr una igualdad entre ambos y no discriminar tanto a las mujeres”. Manifestó a través de las clases y los talleres de reflexión grupal la aceptación del contenido relacionado con el enfoque de género y la importancia de este para eliminar los prejuicios y la discriminación a ambos géneros.

Estableció una comunicación asertiva y empática sobre la base de la equidad, consideró importante el debate y los contenidos de los núcleos teóricos para el desarrollo de su labor profesional y personal.

*Conclusiones* A lo largo del estudio mantuvo argumentos y valoraciones no existas que posibilitaron la reflexión grupal sobre conductas machistas en cuanto a la relación entre coetáneos y en la pareja. Constituyó una líder positiva en el desarrollo de las reflexiones interpersonales y la tolerancia hacia criterios sexistas. Estableció de manera armónica la relación entre condición de género, posición de género y la relación de género, sobre bases equitativas, de respeto y tolerancia hacia las demás personas y hacia sí misma.

Evidenció la asunción de modelos de educación de género no tradicional, manifestado en su modo de actuación a lo largo de la experiencia. Se produce un proceso de

reafirmación de sus aprendizajes de equidad de género, de ampliación de conocimientos y vivencias para su implementación desde sus roles profesionales.

### **Discusión y conclusiones**

Como recurso metodológico se utiliza la triangulación de los métodos, Diagnóstico de las necesidades de aprendizajes de equidad de género, el Taller de Reflexión Grupal y el Estudio de caso. La triangulación (Elliott y Adelman, 1976; Elliott, 1978) es un procedimiento para organizar diferentes tipos de datos en un marco de referencia o relación más coherente, de manera que se puedan comparar y contrastar. Elliott (1978) analiza la triangulación como una teoría del método para la autoevaluación dentro de un sistema profesional-democrático de rendición de cuentas en el aula: “La triangulación implica la obtención de relatos acerca de una situación de enseñanza desde tres puntos de vista bastante distintos: los correspondientes al profesor, a los alumnos y a un observador participante (...)”

Se muestran a continuación los resultados de la triangulación de métodos, así como las limitaciones del estudio y aportaciones al campo del conocimiento

La valoración del diagnóstico expone que persisten en el estudiantado, creencias, tabúes, modos de actuación, saberes, proyectos y estilos de vida contrapuesto, anclados en la construcción de subjetividades masculinas y femeninas desde modelos sexuales estereotipados e inequitativo, asociado a los procesos de socialización diferenciado de hombres y mujeres y exponente de las pautas sexistas en la sociedad cubana actual.

El Taller de Reflexión Grupal su evaluación general permite demostrar el impacto positivo de sensibilización del enfoque de género en los (as) participantes a partir del reconocimiento del género como construcción histórico-social-concreta y las posibilidades de cambio, de reinterpretación y reconstrucción de las subjetividades masculinas y femeninas, incidiendo en el cambio de la posición y relación de género.

El estudio de casos realizado sirvió para constatar la presencia de la diversidad de modelos de socialización de género en la familia: modelo tradicional, transicional y no tradicional, que constituye la causa principal en la construcción de la masculinidad y la feminidad.

Se puede concluir que la investigación constituye una vía de contextualización y enriquecimiento de la teoría pedagógica de género. Por otro lado demostró la necesidad de continuar profundizando en el sistema de influencias educativas en el logro de una educación de género para la equidad; realizar nuevas investigaciones en el área de la orientación familiar desde un enfoque de género que permita junto a la escuela establecer un sistema de influencias educativas potenciadora del respeto y la tolerancia, en la búsqueda de una educación de género para la equidad y se evidenció la incidencia de la identidad de género en la proyección profesional, que reafirma la importancia de la transversalización del enfoque de género en la formación de profesionales de la educación.

En lo referente a la educación de género para la equidad, lo que no se aprende, no se sensibilice, no se reconstruya en la personalidad pasará a formar parte del currículo oculto y el omitido, legitimando las pautas sexistas de la sociedad.

## **Referencias**

- Álvarez, M (2008). Cátedras de la mujer en Cuba, experiencias de transversalización de género. Editorial de la Mujer. La Habana. Cuba.
- Barbieri, T (1999). Certezas y malos entendidos sobre la categoría género. Serie de estudios básicos sobre género. Instituto Interamericano sobre derechos humanos.
- Barrios, D (2003). Resignificar lo masculino: guía de supervivencia para varones del siglo XXI. México: Vila Editores
- Bergallo, Paola; Magnelli, Mariela. y Cerra, María Emilia (2022). Manual de transversalización de la perspectiva de género. Buenos Aires: Fundar. <https://www.fund.ar>.
- Bustamante, M (2005). Módulo de investigación para la atención a aulas multigradas y escuela. UCP Público "Túpac Amaru". Tinta. Perú
- Corona, A (2022). La construcción de referentes de género y sus implicaciones en la violencia de género en las Universidades. *Revista Punto Género* N°18. 270-300. <https://revistapuntogenero.uchile.cl/index.php/RPG/article/view/69397>.
- Delors, J. (1997). La Educación Encierra un Tesoro. Informe de la Comisión de la UNESCO para la Educación del siglo XXI. Santillana –UNESCO.

- Espinosa, J. (2013). La evaluación sensible al género: Una herramienta para mejorar la calidad de la ayuda. Begoña Leyra y Ana Pérez (Eds.). Cuadernos de género, nº 2. Madrid: Instituto Complutense de Estudios Internacionales
- García, A; Ferreiro, Y. y Naranjo, A. (2022). Experiencias significativas de inclusión desde la educación de género de jóvenes y adultos. Mamakuna. *Revista de Divulgación de Experiencias Pedagógicas*. 56-67.
- García, S y Rosales, M (2015). Naranjo. A., García. S y Rosales. M. Consideraciones sobre la construcción de la masculinidad y la feminidad en estudiantes de carreras pedagógicas en Holguín. *EFDeportes*. 19(202)
- Hernández, C y Verduzco, I (2023). Estudio de las identidades masculinas. Cómo se aprende a ser hombres en la Ciudad de México. iQUAL. Revista de igualdad de género e igualdad No 6. 221-245. <http://dx.doi.org/10.6018/igual.496381>
- Lizana, V (2023). Competencias sobre género en educación superior. *GénEroos*. 1(1). 192-225. <https://revistasacademicas.ucoj.mx/index.php/generos/article/view/996>
- Miranda, T y Páez, V (2002). Ante los nuevos retos: cambios curriculares en la formación del profesional de la educación. Edición Dirección de Ciencia y Técnica, Ministerio de Educación. La Habana. Cuba.
- Naranjo, A (2010). La transversalización del enfoque de género en la formación de profesionales de la educación, desde las potencialidades de la disciplina Formación Pedagógica General. [Tesis sin publicar]. Universidad de Ciencias Pedagógicas “José de la Luz y Caballero”. Holguín. Cuba
- Naranjo, A. (2010). Educación: una mirada desde la transversalización del enfoque de género. La construcción de la sexualidad y los géneros en tiempos de cambio. España: Ediciones Aurelia
- Naranjo, A. (2014). La formación del profesional desde el enfoque de género: una necesidad en el contexto Educativo cubano. *Revista Digital*. Buenos Aires. 19(192)
- Naranjo, A. (2023). El enfoque de género en la formación de profesionales: experiencias en la Universidad de Holguín. Cuba. Memorias del Simposio STEM Miami 2022. Vol. 2. 3-11

- Naranjo, A., et al. (2021). Aportes y experiencias sobre la transversalización del enfoque de género en la formación de profesionales. *Mujeres en Cuba una Revolución en marcha*. Cuba: Editorial de la Mujer.
- Podems, P (2010). Feminist Evaluation and Gender Approaches: There's a Difference? *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, 14 (6), 1-17
- Robaldo, M (2011). La homoparentalidad en la deconstrucción y reconstrucción de familia. Aportes para la discusión. *Revista Punto Género* N°1. 171 – 183
- Rodríguez, L; Caminotti, M y Vegas, M (2020). “Políticas de mainstreaming en Montevideo, Rosario y Morón”. *Revista Pilken*. 23(1)
- Schongut, N (2012). La construcción social de la masculinidad: poder, hegemonía y violencia. *Revista Psicología, Conocimiento y Sociedad*. 2(2), 27-65. Recuperado de <https://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/article/view/119>



# Igualdad de Género, Empoderamiento y la no Violencia en Niñas y Mujeres de la ByCENED

## Gender Equality, Empowerment and Non-Violence in Girls and Women of the ByCENED

**María de la Luz Ortiz Vázquez**

Universidad Juárez del Estado de Durango  
<https://orcid.org/0000-0003-2535-7789>

**Aida del Carmen Ríos Zavala**

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango  
<https://orcid.org/0000-0001-6179-1705>

**Francisca Cardoza Batres**

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango  
<https://orcid.org/0000-0003-4735-5629>

**Paola Berenice Guzmán Rodríguez**

Universidad Juárez del Estado de Durango

### Resumen

El objetivo fue desarrollar un diagnóstico social que permitiera identificar los conocimientos y la percepción de la población adscrita a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango (ByCENED) en términos de igualdad de género, empoderamiento y no violencia. Los resultados que se presentan son de la primera fase de un proyecto mayor orientado a la promoción de la igualdad de género y el empoderamiento de todas las mujeres y las niñas en la ByCENED y la no violencia. Fue un estudio cuantitativo, no experimental, exploratorio y descriptivo, sin manipulación de variables y se orientó a la descripción de igualdad institucional de género; la población estuvo integrada por 167 personas afiliadas a la institución, en su rol de estudiantes de nivel licenciatura, personal directivo, docente, administrativo y de apoyo; los instrumentos que se emplearon fueron: *Cuestionario Igualdad Institucional, Encuesta Percepción y Expectativas de la Igualdad de Género, Encuesta Igualdad de Género y Prevención de la Violencia*. Los resultados permitieron determinar que es necesario el fortalecimiento y la difusión de la normatividad orientada a la igualdad de género a nivel institucional, que permita a toda la comunidad identificar los reglamentos y legislatura que norman nuestra institución en este aspecto, se hacen indispensables los espacios de formación y sensibilización en temas de igualdad de género, empoderamiento y prevención de la violencia, además se reconoce la importancia de la creación de un organismo o comité que den atención y seguimiento a los casos de violencia de género.

**Palabras Clave:** Igualdad de género, violencia, mujer.

### Abstract

The objective was to develop a social diagnosis that would identify the knowledge and perception of the population attached to the "Benemerita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango" (ByCENED) in terms of gender equality, empowerment, and non-violence. The results presented are from the first phase of a larger project aimed at promoting gender equality and the empowerment of all women and girls in ByCENED and non-violence. It was a quantitative, non-experimental, exploratory and descriptive study, without manipulation of variables and was oriented to the description of institutional gender equality; The population was made up of 167 people affiliated to the institution, in their role as undergraduate students, managerial, teaching, administrative and support staff; the instruments used were: Institutional Equality Questionnaire, Gender Equality Perception and Expectations Survey, Gender Equality Survey and Violence

Prevention. The results allowed to determine that it is necessary to strengthen and disseminate the regulations aimed at gender equality at the institutional level, which allows the entire community to identify the regulations and legislature that regulate our institution in this regard, training and awareness spaces on gender equality issues are indispensable, Empowerment and prevention of violence, it also recognizes the importance of the creation of an agency or committee to give attention and follow-up to cases of gender violence.

**Key Words:** Gender equality, violence, women.

## **Introducción**

La incorporación de igualdad institucional en los marcos normativos, estructuras poblacionales y políticas oficiales de las Instituciones de Educación Superior (IES) ha sido, desde hace algunos años, una tarea a desarrollar para quienes están al frente de dichos organismos. Es por lo que se han delineado acciones para garantizar la eliminación de cualquier tipo de discriminación, ya sea a razón de género o de cualquier otra índole apoyados en la perspectiva de género y de derechos humanos.

En este marco, habría que distinguirse entre igualdad y equidad de género pues se han convertido en rutas de reflexión y acción en diferentes contextos. En primera instancia, la igualdad de género plantea la igualdad de derechos, responsabilidades y oportunidades de mujeres y hombres, considerando sus intereses, necesidades y prioridades desde la diversidad que existe entre los diferentes grupos que conforman ellas y ellos. Por su parte, la equidad de género asume la imparcialidad en el trato que reciben mujeres y hombres de acuerdo con sus respectivas necesidades, ya sea con un trato igualitario o con uno diferenciado pero que se considera equivalente en lo que se refiere a los derechos, beneficios, obligaciones y posibilidades (Organización de las Naciones Unidas, Mujeres [ONU Mujeres], 2015).

Si entendemos los derechos humanos como el conjunto de prerrogativas interrelacionadas, interdependientes e indivisibles sustentadas en la dignidad humana, inherentes a todos los seres humanos, sin distinción de nacionalidad, lugar de residencia, sexo, origen nacional o étnico, color, religión, lengua, o cualquier otra condición podemos situar su importancia fundamental para el desarrollo integral de la persona (Comisión Nacional del Derechos Humanos, 2022), por lo que se han incorporado dentro del orden jurídico nacional, en nuestra Constitución Política y tratados internacionales. Sin embargo, pese a la visibilidad que se han dado en documentos oficiales a los derechos

de las mujeres y niñas, muchas de ellas siguen viviendo una cruel desventaja en los diferentes ámbitos de su vida, ello ha generado la necesidad de abrir nuevas rutas que permitan colocar en el centro nuevamente el tema de derechos humanos en relación con la cuestión de género.

Es así como, la perspectiva de derechos humanos y género se incorporan en mandatos legales, muestra de ello es la Ley general de acceso a las mujeres a una vida libre de violencia, propuesta inicialmente en el 2007, (con última reforma en 2003):

“cuyo objeto es establecer la coordinación entre la Federación, las entidades federativas, las demarcaciones territoriales de la Ciudad de México y los municipios para prevenir, sancionar y erradicar las violencias contra las mujeres, adolescentes y niñas, así como los principios y mecanismos para el pleno acceso a una vida libre de violencias, así como para garantizar el goce y ejercicio de sus derechos humanos y fortalecer el régimen democrático establecido en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (Ley General de Acceso a las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, Diario Oficial de la Federación, 2023, p.1)”.

La tarea encomendada a las instituciones educativas se deja ver, entre otros apartados, en el Capítulo tres, sección cinco, fracción uno, en donde se planea como tarea de la Secretaría de Educación “Definir en las políticas educativas los principios de igualdad, equidad y no discriminación entre mujeres y hombres y el respeto pleno a los derechos humanos” (2023, p. 33). Dicha tarea se ha comenzado a visibilizar a través de las diferentes acciones implementadas en las Instituciones de Educación Superior (IES) y han comenzado a transformar la vida institucional de hombres y mujeres a lo largo de nuestro país. Un claro ejemplo, ha sido la Declaratoria Caminos para la Igualdad de Género en las Instituciones de Educación Superior de la RENIES-Igualdad, propuesta desde el año 2009 en diferentes reuniones con representantes de las IES e impulsado por el Programa de Estudios de Género de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG), la Comisión de Equidad y Género de la Cámara de Diputados y el Instituto Nacional de las Mujeres (Centro de Investigaciones y Estudios de Género, 2021). Como producto de estos esfuerzos, se ha planteado el objetivo de orientar sobre los ejes de acción que se requieran impulsar para construir al interior de las instituciones relaciones libres de discriminación y violencia por motivos de género.

La igualdad en las instituciones educativas, organismos públicos y centros laborales<sup>2</sup> ha sido una tarea pensada desde el mismo lente logrando sumar esfuerzos cada vez más consistentes, al menos en sus planteamientos.

Uno de los logros más representativos lo ha realizado el Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES) a partir de la creación del Programa de Cultura Institucional para la Igualdad (PCI, 2013-2015) que buscó ser un referente para que diversas instituciones públicas dieran inicio a la creación de un plan de acción orientado a institucionalizar la perspectiva y transversalidad de género a favor de la igualdad sustantiva de mujeres y hombres, teniendo como ejes rectores: la corresponsabilidad, el clima laboral, atención al hostigamiento y acoso sexual (Programa de Cultura Institucional para la Igualdad 2013-2015).

En apego a la política de igualdad laboral y no discriminación, la Secretaría del Trabajo y Previsión Social (STPS) comenzó a implementar a partir del 2009 la Norma Mexicana NMX-R-025-SCFI-2009<sup>1</sup> para la igualdad laboral entre mujeres y hombres, cuya finalidad ha sido evaluar y certificar las prácticas en materia de igualdad laboral y no discriminación en los diferentes centros de trabajo; además de dar cumplimiento a la normatividad nacional e internacional en materia de igualdad y no discriminación laboral, previsión social, clima laboral adecuado, accesibilidad, ergonomía y libertad sindical (Instituto Nacional de Ecología y Cambio Climático, 2020).

La tarea pendiente de las IES se vislumbra operativa, en el sentido de generar acercamientos situados y contextuales que permitan identificar el estado que guarda la igualdad de género en cada institución, y así promover acciones que respondan a problemas y necesidades particulares orientadas a brindar condiciones de mayor igualdad entre mujeres y hombres, en correspondencia a las tres vertientes de la transversalidad de la perspectiva de género: 1) Institucionalización y fortalecimiento de los estudios de género, 2) Transversalidad de la perspectiva de género en los currículos, 3) Acciones, programas y políticas institucionales diseñadas específicamente para generar cambios positivos en las relaciones de género (Martínez et al., 2015).

De tal manera, y sumándose a las acciones emprendidas por las IES en materia de igualdad de género y la no violencia, la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango (ByCENED) asume el compromiso social de impulsar la construcción de ambientes educativos en donde permee el principio de igualdad al interior de sus diversas comunidades. Una de las acciones que se plantean para el logro de dicho objetivo es la aplicación del proyecto *La igualdad de género y el empoderamiento de todas las mujeres y las niñas en la ByCENED y la No violencia*, cuyo objetivo es promover la igualdad de género y el empoderamiento de todas las mujeres y las niñas en la ByCENED y la no violencia; se implementó con participación de la población estudiantil, docente, personal administrativo y de apoyo durante el ciclo 2022-2023, siendo una de las diversas acciones contempladas en el plan de igualdad institucional.

Para fines del presente documento, solo se presentan los resultados cuantitativos de la fase de evaluación diagnóstica cuyo objetivo fue identificar los conocimientos y la percepción de la población adscrita a la ByCENED en términos de igualdad de género, empoderamiento y no violencia. En correspondencia a la tercer vertiente de la transversalidad de la perspectiva de género *Acciones, programas y políticas institucionales diseñadas específicamente para generar cambios positivos en las relaciones de género*, en la ByCENED, se ha iniciado el camino hacia la transversalidad de igualdad de género, que implica como primer paso realizar un diagnóstico de las condiciones de igualdad de género, empoderamiento y no violencia, que permita definir y proponer estrategias que impacten positivamente en todas y todos los integrantes de la institución.

## **Métodos**

El diagnóstico social, como proceso de medición y descripción ayuda a identificar no solo conocimientos sino percepciones, problemas, necesidades, centros de interés, factores asociados y oportunidades de mejora en determinados contextos y poblaciones lo que permite generar un acercamiento a diversas realidades con fines de intervención (Aguilar y Ander-Egg, 2001). Dicho estudio se llevó a cabo en la ByCENED, situada en la ciudad de Durango, Dgo., México de octubre a diciembre del 2022. Fue un estudio cuantitativo,

no experimental, exploratorio y descriptivo (Rodríguez et al., 2019), no hubo manipulación de variables.

La recogida de datos se realizó mediante la selección de informantes clave que pudieran proporcionar información respecto a la manera en la que se vive la igualdad institucional y la violencia de género, por lo cual se tuvo un acercamiento con Personal Directivo (PD), Personal Directivo, Docente, Administrativo, y de Apoyo (PDDAyA) y a la Población Estudiantil (PE) de las diferentes licenciaturas.

Instrumentos aplicados:

**-Cuestionario Igualdad Institucional.** Es un instrumento cuantitativo que se aplicó a ocho integrantes del equipo directivo en formato digital (Formulario de Google). Para su diseño se integraron 52 preguntas que retomaron los ejes presentes en el “índice de igualdad de género” (Observatorio Nacional para la Igualdad de Género en las Instituciones de Educación Superior [ONIGIES], 2020), estos son: Legislación, Igualdad, Corresponsabilidad, Estadísticas, Lenguaje, Sensibilización, Estudios de Género y no violencia. La selección del instrumento se realizó considerando el contexto de su surgimiento, pues está directamente relacionado con el entorno educativo y ha sentado un precedente cuando se busca evaluar la presencia de fenómenos como la igualdad entre hombres y mujeres dentro de las instituciones educativas. Sin embargo, el análisis no se realiza a manera de índice, pues no se dio una ponderación a los ítems de respuesta.

**-Encuesta Percepción y Expectativas de la Igualdad de Género.** Es un instrumento diseñado en formato digital (Formulario de Google), que consta de 29 preguntas integradas en los siguientes ejes temáticos: igualdad de género, igualdad de género en la ByCENED, violencia de género, expectativas de la igualdad de género. Buscó explorar las maneras en que directivos, docentes, administrativos y personal de apoyo perciben la igualdad en la vida cotidiana, en el ambiente laboral además de situaciones de violencia.

**-Encuesta Igualdad de Género y Prevención de la Violencia.** Es un instrumento diseñado en formato digital (Formulario de Google). Las preguntas se organizaron en los siguientes ejes temáticos: percepción de la igualdad de género, violencia y no violencia. Tuvo como objetivo identificar la percepción de las y los estudiantes respecto a la

igualdad de género, las situaciones de violencia en su contexto educativo y las alternativas que lleven a la no violencia.

### **Cuidados Éticos.**

En el presente estudio se llevaron a cabo acciones orientadas a garantizar la protección de los derechos de los participantes. Se cuidó el compromiso con la privacidad y la confidencialidad de los datos, preservándose la identidad de los participantes de manera que pudieran responder a las preguntas libre y cómodamente; el llenado de estos fue de manera voluntaria.

### **Resultados**

El total de participantes fueron 167 integrantes de la comunidad ByCENED (131 mujeres y 36 hombres), 121 estudiantes de las diferentes licenciaturas que se ofertan en la institución (99 mujeres y 22 hombres), que hasta el semestre febrero a julio de 2022, cursaban de primero a séptimo semestre y 38 trabajadora/es entre personal directivo, docente, administrativo y de apoyo (25 mujeres y 13 hombres), con formación en ciencias de la educación y administración y una antigüedad que va de un mes a más de 15 años de servicio.

Los instrumentos fueron diseñados de acuerdo con el perfil de los participantes, en total fueron cinco instrumentos con participación variada en cada uno, como se muestra en la tabla 1.

**Tabla 1.**  
*Participantes por Instrumento*

Cuestionario	Encuesta: Percepción y expectativas de la igualdad de género	Encuesta: Igualdad de género y prevención de la violencia
8 personal en puesto directivo	38 personal en puestos directivo, docente, administrativo y de apoyo	121 estudiantes
M 7	M 25	M 99
H 1	H 13	H 22

Los datos generales de las y los informantes, en cada instrumento, nos permitieron comprender la manera en que perciben los ejes temáticos analizados en cada uno desde una posición de género. Como se aprecia, la participación fue mayor en mujeres.

El rango de edad de las personas en puesto directivo: docentes, personal en puesto administrativo y de apoyo va de los 30 a los 58 años, lo cual habla de una población joven, en su mayoría casadas/os o en unión libre (32); la proporción de grado académico es bastante equilibrada, 15 cuentan con doctorado, 15 con maestría, 16 con licenciatura. El instrumento *Igualdad institucional* lo respondieron siete mujeres y un hombre; la secretaria académica y coordinadoras/or de área, todos además frente a grupo. En la encuesta *Percepción y expectativas de la igualdad de género* participaron 13 hombres y 25 mujeres entre directivos, docentes, administrativos y personal de apoyo, algunas/os desempeñando dos funciones; casi la mitad son docentes (18).

Con una antigüedad que va de un año a más de 15 años, un dato interesante es que 17 de ellas/os tienen más de 15 años en la institución. En la *Encuesta Igualdad de género y prevención de la violencia*, dirigida al estudiantado, participaron 22 hombres, 99 mujeres en un rango de edad de 17 a 26 años, en su mayoría solteras/os (113), el resto están casados o viven en unión libre.

A continuación, se presentan los resultados de la evaluación diagnóstica, mismos que se han integrado en cuatro apartados: Igualdad institucional, violencia de género, y propuestas para una cultura de la no violencia.

### **Igualdad Institucional.**

En los tres primeros apartados del rubro de *Igualdad Institucional* se han integrado las respuestas emitidas por el PD al ser quienes están al frente de la normatividad institucional y quienes pueden ofrecer un panorama general de la manera en que se implementa la igualdad institucional. En el resto se incluyen datos obtenidos de los instrumentos dirigidos al PDDAyA.

En el eje “Legislación con perspectiva de género” se exploran los esfuerzos realizados desde la ByCENED para la incorporación de la perspectiva de género dentro de sus marcos normativos contrarrestando los mandatos tradicionales de la masculinidad y la feminidad (ONIGIES, 2020).

El conocimiento de la normatividad y legislación institucional, por parte de las ocho personas encuestadas, se auto percibe de la siguiente manera: media, por cuatro de

ellas; tres lo consideran alto; y una persona, lo identifica como bajo. Mientras que el principio de igualdad expuesto en el máximo documento normativo de la ByCENED solo lo reconocen cinco de las encuestadas, una de ellas percibe que no se plantea con claridad y dos más lo desconocen. Respecto a las normas oficiales para la igualdad de género, cuatro de ellas afirman que la ByCENED cuenta con dichas normas, tres lo desconocen y una persona menciona que no se cuenta con ello.

Por otra parte, cinco integrantes del PD identifican a órganos/áreas que emiten medidas y recomendaciones de igualdad de género para toda la institución, mientras tres lo desconoce. Los órganos referidos son el “Comité de Ética, la dirección, el responsable jurídico, coordinadoras de docentes y personal administrativo” (sic.), mencionan además que la Coordinación de Atención a Estudiantes (CoAtEs) está al frente del programa de igualdad de género. Respecto a la asignación de recursos, dos personas mencionan la existencia una instancia administrativa que cuenta con recursos para la implementación de estrategias de igualdad de género, mientras tres mencionan que no se cuenta con alguna y el mismo número dice que lo desconoce; quienes lo reconocen mencionan al comité de ética y la CoAtEs. En el mismo sentido, cuatro personas mencionan que existe una etiqueta para dichas acciones, el resto dice que no se cuenta con dicha etiqueta o lo desconocen.

Por último, cuatro de las personas encuestadas identifican en el programa del equipo directivo acciones a favor de la igualdad de género; mencionan aquellas orientadas a la igualdad de oportunidades y a la participación, también las realizadas desde el comité de ética “tal como lo establece su normativa” (sic.). Además, refieren que se llevan a cabo pláticas, conferencias y difusión en cuanto a valores, así como trabajo en conjunto con la CoAtEs y un Programa de Igualdad de Género. Para el resto de los encuestados no se llevan a cabo acciones o lo desconocen.

En el eje de *Corresponsabilidad familiar* se intenta conocer las estrategias identificadas en las políticas oficiales de la ByCENED que promueven la corresponsabilidad en las labores domésticas y de cuidado que tradicionalmente han asumido las mujeres generando condiciones de desigualdad en su ejercicio laboral, trayectorias académicas y profesionales (ONIGIES, 2020).

Respecto a la inclusión de estrategias o programas en la política oficial de la ByCENED, encaminadas a promover la corresponsabilidad y conciliación entre la vida laboral y personal, las/el encuestadas/do mencionan que las actividades que se realizan en cada área se rigen de acuerdo “al reglamento interior y políticas de calidad de la institución” (sic.).

Se han realizado algunas acciones vinculadas a la Norma 035, también se aplican las normas establecidas desde el gobierno federal y estatal en materia de igualdad de género. Por ejemplo, mencionan que “se aplica conforme a derecho los permisos de cuidados maternos, los periodos de lactancia, las incapacidades por gravidez etc.” (sic.). Entre otras de las acciones, se mencionan la revisión del reglamento interno e identificación de estrategias que promueven la corresponsabilidad.

Con respecto al eje de *Estadísticas y diagnósticos con perspectiva de género*, cuatro de quienes integran el PD mencionan que se realizan estadísticas o diagnósticos con enfoque de género, mientras el resto lo desconocen.

Por otra parte, dos personas de quienes respondieron mencionan que se emite un anuario oficial con la información de sexo desagregada por académicos, administrativos y estudiantes de toda la estructura, dos desconocen el dato y el resto menciona que no se emite. Además, solo dos mencionan que se realiza periódicamente una encuesta oficial representativa para conocer las condiciones de igualdad de género, cinco afirman que no se realizan y una lo desconoce.

En el eje *Lenguaje incluyente y no sexista* se identifican las acciones de la ByCENED en la promoción del uso incluyente y no sexista del lenguaje en los diferentes espacios de interacción, ya sean oficiales o cotidianos de docentes, estudiantes, administrativos y personal de apoyo (ONIGIES, 2020).

El 52.6% de PDDAyA reconoce que, al interior de la ByCENED, se promueve el lenguaje incluyente, lo que coincide con lo mencionado por seis integrantes del PD. Sin embargo, de estos últimos solo dos identifican un documento oficial para el uso del lenguaje incluyente, el resto menciona que no se cuenta con él o que no existe, en la misma proporción. Entre las y los estudiantes, la percepción de la promoción del lenguaje incluyente fue de 31.4% afirmativo, un 30.6% negativa y el 38.6% lo desconoce. Por otra parte, la mayoría del equipo directivo (siete) coinciden en que se emiten títulos

profesionales utilizando redacción en femenino, en su mayoría desconocen cuándo se comenzaron a emitir, solo una persona refirió que desde 1995.

Dentro del eje *Investigaciones y estudios de género*, se identifica la manera en que los estudios de género se han configurado como un campo disciplinar en la ByCENED a través de grupos o cuerpos académicos, así como la incorporación de asignaturas con perspectiva de género dentro de los planes de estudio de las diferentes licenciaturas (ONIGIES, 2020).

En la línea de estudios e investigación con enfoque de género la mitad del PD coincide en que se llevan a cabo, aunque solo una refiere que se realizan actividades curriculares orientadas a los estudios de género; solo el 14.9% de PDDAyA identifican dichas actividades, lo cual coincide con las respuestas dadas por la población estudiantil quienes las identifican en un (15%).

Sin embargo, se identifican espacios de reflexión, formación y/o actualización orientados a la igualdad de género, el 47.4% de PDDAyA y la mitad del PD (tres) dicen que estos espacios se crean periódicamente. Por su parte, solo el 15% de los estudiantes los identifican. Entre las áreas que coordinan dichos espacios se menciona al curso de educación inclusiva y atención a la diversidad, festivales, tutorías, al consejo estudiantil y al apoyo externo que se gestiona por parte de profesores y/o coordinadores.

En el eje de *Sensibilización en género*, la mitad (cuatro) de los integrantes del PD mencionan que se abren espacios de sensibilización en género como conferencias, campañas, charlas y talleres. En el mismo sentido, más de la mitad de PDDAyA (55%) logra identificar dichos espacios, contrario a la población estudiantil quienes solo en un 30% lo refieren. Directivos y estudiantes coinciden que COATES es la encargada de promover dichas acciones, aunque también se menciona al consejo estudiantil, al área de tutorías y la sociedad de alumnos.

La intención del eje de *no violencia* es identificar las acciones y mecanismos contemplados en la política o programas oficiales de la ByCENED para identificar, atender, sancionar y dar seguimiento a los casos de violencia de género, y particularmente se orienta conoce la accesibilidad de dichas acciones o mecanismos para la comunidad en general (ONIGIES, 2020).

La mayoría (siete) de quienes integran el PD mencionan que existe un organismo interno que brinda atención y seguimiento a casos de violencia de género, mientras que el 47.4% de PDDAyA; solo el 11.6% de estudiantes tiene conocimiento de dicho organismo, el 14.9%. PDDAyA refieren que es el comité de ética mientras que el estudiantado menciona que es el área de orientación educativa (psicología) pedagogía, la COATESy el comité de ética.

Respecto a las acciones que las y los participantes identifican al interior de la institución en materia de prevención y atención a las violencias de género, el 57.9% PDDAyA considera que se llevan a cabo actividades orientadas a toda la población para prevenir la violencia de género, solo dos personas del PD reconocen que se trabaja con todo el personal, tres de ellos mencionan que solo se trabaja con estudiantes, hubo quienes lo desconocen o mencionan que no se trabaja. El 38% de las y los estudiantes, perciben que las actividades para prevenir la violencia de género están orientadas a toda la población.

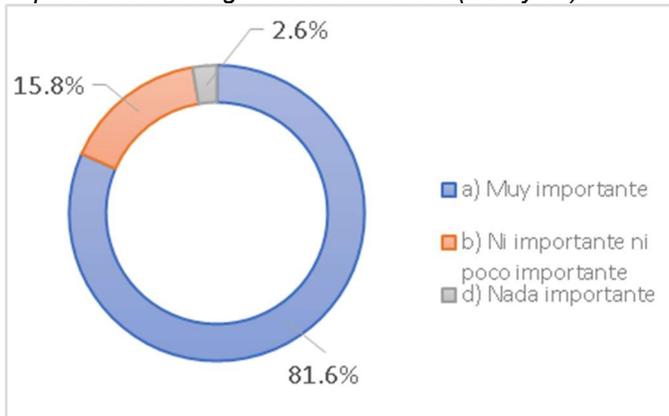
## Igualdad de Género.

Este eje tiene la tarea de conocer percepción de la comunidad ByCENED en temas de igualdad y las formas de segregación por sexo en diferentes áreas de la institución (ONIGIES, 2020).

La percepción de la igualdad de género se evaluó tanto en personal directivo, docente y administrativo como en la población estudiantil de la ByCENED. El mayor porcentaje de PDDAyA consideran que es muy importante la igualdad de género, lo que coincide con el alto porcentaje del estudiantado, lo que nos da un indicador muy preciso de la importancia y relevancia que se otorga a este tema dentro de la institución tanto por el personal como por los estudiantes, como se muestra en las figuras 1 y 2.

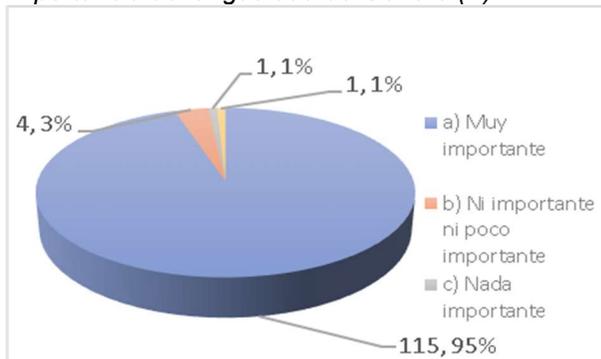
**Figura 1**

*Importancia de la Igualdad de Género (DDAyPA).*



**Figura 2**

*Importancia de la Igualdad de Género (E).*



Respecto a la igualdad de derechos, el 89.5% de PDDAyA considera que en su ambiente laboral existe igualdad entre hombres y mujeres; mientras que el 78% de las y los estudiantes perciben igualdad en el ambiente educativo.

Por su parte, el 97% de PDDAyA percibe que quienes tienen el mismo puesto laboral también tienen las mismas responsabilidades; el 89% de las y los estudiantes percibe igualdad de responsabilidades. Respecto a la igualdad de oportunidades en su ambiente laboral, el 82% de PDDAyA lo perciben positivamente, lo que coincide con lo referido por el estudiantado (82%).

El 71% de PDDAyA menciona que desconoce si existe un protocolo o documento que fomente la igualdad de oportunidades laborales para hombres y mujeres en la institución. En el caso de la población estudiantil, más de la mitad (61%) lo desconoce.

Respecto al PD, solo dos personas mencionan que no existe un documento o protocolo que fomente la igualdad de oportunidades laborales entre hombres y mujeres en la institución. Quienes reconocen la presencia de dicho documento refieren que se hace efectivo en la práctica cotidiana. Sobre el conocimiento de la matrícula de docentes, siete integrantes del PD desconocen el número de mujeres y hombres frente a grupo, solo una persona mencionó “80 mujeres y 30 hombres aproximadamente”.

### **Violencia de Género.**

El presente eje se explora a partir del conocimiento que los participantes tienen de los diferentes tipos de violencia y, particularmente, de las experiencias de violencia de género en el ámbito escolar. Se muestran datos tanto de PDDAyA y del estudiantado, sin embargo, en el caso de las y los estudiantes también profundizamos en los roles de victimaria/os y observadora/es de violencia de género.

Entre los tipos de violencia que PDDAyA refieren conocer se encuentran: la violencia emocional (29%), física (25%), sexual (23%) y económica (29%). Mientras las y los estudiantes identifican la violencia física (36%), la emocional (32%) y en primer lugar la sexual (37%).

El 63% (76) del estudiantado menciona que han sido víctimas de algún tipo de violencia, el espacio público es en donde lo han vivido (27), le sigue la escuela (23), la familia (17) y la comunidad (12). Solo el 16% (19) reconoce haber ejercido violencia, la mayoría refiere que fue en la escuela (15), otras/os coinciden en que también fue en la familia, espacios públicos y en su comunidad. El 66% (80) menciona haber observado episodios de violencia, cabe mencionar que solo 30 de ella/os refieren el contexto y quienes lo

hacen se refieren en primer lugar a la escuela (15) y seguido de la familia, espacios públicos y comunidad.

De quienes han sido víctimas de violencia en el contexto educativo (actual), el 38% (38 de 100 respuestas) las/los han pellizcado, jalado el cabello, empujado, jaloneado, abofeteado o aventado algún objeto, al 15% (15 de 100) les han pateado o golpeado con el puño y al 6% (6 de 98 respuestas) les han atacado o agredido con un cuchillo, navaja o arma de fuego. La violencia emocional se manifestó en un porcentaje importante, el 40% (40 de 99) mencionan que los han ofendido, al 43% (43 de 99) los han ignorado y al 27% (27 de 100), los han vigilado por ser hombres por mujeres.

De las 58 personas que respondieron a la pregunta “¿solicitaste apoyo, información o servicios ante el episodio de violencia vivido?”, solo ocho solicitaron apoyo o información ante el episodio y 5 presentaron una queja o denuncia. De quienes expresaron los motivos para no levantar queja o denuncia (45), la mayoría pensó que no les creerían o que las o los culparían (nueve), otros pensaron que fue algo sin importancia (siete), hubo quienes expresaron miedo a las consecuencias o a las amenazas (cinco). El resto por: vergüenza (cuatro), no sabían dónde ni como denuncia (cuatro), no confían en las autoridades (cuatro), prefieren no decir (seis), no querían que su familia se enterara (uno), otro motivo (cinco).

Respecto al *ejercicio de la violencia de género*, el 17% (14 de 81) mencionan haber violentado físicamente, en la dimensión emocional el 9% (siete de 80) acepta haber ignorado a alguna persona por ser hombre o mujer y solo el 1% (uno de 80) ha vigilado. De quienes reconocen haber ejercido violencia sexual, el 1% (uno de 79) ha hecho piropos ofensivos de tipo sexual, el 3% (dos de 79) ha acosado por redes y 1% (uno de 79) ha tocado o besado a otra persona sin su consentimiento. Sin embargo, solo 12 personas mencionan hacia quien han ejercido algún tipo de violencia; en tres casos ha sido hacia compañera/os, dos ha personas desconocidas de la escuela, en un caso fue dirigida hacia un maestro y el resto a otro personal de la escuela.

Respecto a la identificación de casos de violencia a razón de género ejercida hacia las y los estudiantes tres personas del PD menciona que, si se han presentado casos entre sus estudiantes, solo una persona menciona que no se han tenido, mientras que cuatro

lo desconocen. Los casos de violencia han sido de hostigamiento y también que se han presentado denuncias de acoso.

El 21% de PDDAyA mencionan haber sido víctimas de violencia de género, entre los tipos de violencia que se ha ejercido hacia ellos están: emocional, hostigamiento laboral, psicológica y verbal. En ningún caso se pidió ayuda u orientación y/o se levantó queja o denuncia. Los tipos de violencia que han vivido son emocionales (cinco), hostigamiento laboral (cuatro), violencia psicológica (tres), económica (dos), verbal (uno). Ninguna solicitó apoyo, información o servicios ante el episodio de violencia. Tampoco se presentó alguna queja o denuncia.

### **Discusión y Conclusiones**

El tema en materia de género y los problemas que están inmersos en este aspecto no son ajenos a otras instituciones educativas, pues bien sabemos que tanto mujeres como hombres de todas partes sufren de algún tipo de violencia de género, de manera particular la mujer.

De acuerdo con Mayorga (2018), el enfoque de la igualdad de género en la educación superior responde esencialmente a la necesidad de combinar conocimiento con realidad, aprendizaje y potencial para que los profesionales puedan asegurar la igualdad de género en su función.

A partir de este ejercicio se han logrado reconocer necesidades y áreas de oportunidad para la población ByCENED, que pretenden dar respuesta a las demandas identificadas considerando la temporalidad y los recursos para poder emprender acciones en la mejora de este diagnóstico.

Por desequilibrios sociales relacionados con el desarrollo de la sociedad y la igualdad, el género es un problema estructural que requiere de la intervención del estado y las instituciones y organizaciones educativas nacionales e internacionales para considerar mejoras y diferencias en la distribución de logros entre mujeres y hombres, las innovaciones son necesarias, la implementación e intervención de políticas públicas, herramientas con medidas inmediatas, extendiendo la intervención del estado debe basarse en los derechos y directrices de igualdad de género en los instrumentos legales internacionales para su promoción, protección y aplicación; en ese sentido es necesario

el fortalecimiento y la difusión de la normatividad orientada a la igualdad de género a nivel institucional, que permita a toda la comunidad identificar los reglamentos y legislatura que norman nuestra institución en materia de género.

En ese sentido, Palomar (2005) menciona que la perspectiva de género se puede definir como aportar una determinada opinión a la comprensión de la vida social, basada en la idea de que el hombre o la mujer son un hecho cultural y no biológico, y cómo las personas perciben la desigualdad social en función de su género está relacionada con cómo se construye la oposición hombre/mujer en el imaginario social.

Además, se hacen indispensables los espacios de formación y sensibilización en temas de igualdad de género, empoderamiento y prevención de la violencia a través de conferencias, talleres de sensibilización, campañas, etc. que de manera más dinámica se identifiquen aspectos esenciales y de integración entre la comunidad normalista. Considerando que “la principal dificultad que se deriva de la aplicación de la perspectiva de género en la docencia no es tanto la falta de referentes..., sino la necesidad de favorecer la sensibilización y, sobre todo, la formación del profesorado” (Belloso et al., 2021, p. 263).

Por ello es necesario integrar organismos o comités que den atención y seguimiento a los casos de violencia de género, no solo por representantes de la institución sino solicitar el apoyo de instituciones especializadas para orientar en la organización de estos.

Como bien hacen mención Torlucci et al. (2019) la creación de protocolos y capacitación en perspectiva de género son actividades características que crean un nuevo orden institucional y social en las universidades.

Este nuevo orden también crea nuevos marcos para interpretar la realidad social, donde la justicia de género comienza a ser parte de los discursos y prácticas institucionales, descartando paulatinamente su perspectiva histórica androcéntrica.

De igual manera, es necesario analizar los alcances de los organismos establecidos en el tema de violencia de género, para su fortalecimiento a través de capacitaciones o bien para el establecimiento de un comité de atención a casos específicos de violencia de género.

Desarrollar espacios de integración y reconocimiento igualitario a través de la creación de un programa de reconocimiento al desempeño de estudiantes, docentes,

administrativos de acuerdo con diferentes áreas: antigüedad, habilidades, capacidades, metas, valores, etc. para el fortalecimiento de recursos personales que impacten en el ámbito escolar y laboral.

En definitiva, habrá que determinar el alcance y los servicios en la atención psicológica que se ofrecen en la institución en estos términos, en caso de responder a las necesidades del estudiantado y difundir las acciones que se realizan para fortalecer la igualdad de género.

## Referencias

- Aguilar, M., y Ander-Egg, E. (2001). *El Diagnóstico Social. Conceptos y metodología*. (2.<sup>a</sup> edición, revisada y ampliada). Grupo Editorial Lumen. <https://shorturl.at/sOPX8>
- Belloso, M. L., Cabrera, M. S., y Muñoz, I. G. (2021). Igualdad de Género en instituciones de educación superior e investigación. *Investigaciones Feministas*, 12(2), 263.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2023). *Ley General de Acceso a las Mujeres a una Vida Libre de Violencia*. Diario Oficial de la Federación. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGAMVLV.pdf>
- Centro de investigaciones y estudios de género (2021). *Reunión Nacional de Instituciones de Educación Superior*. <https://cieg.unam.mx/renies-vinculacion.php>
- Chiavola, C., Parra, P. C., y Sánchez, D. (2008). El empoderamiento desde una perspectiva del sistema educativo. *Omnia*, vol. 14, núm. 3, 2008, pp. 130-143. Universidad del Zulia Maracaibo, Venezuela. <https://shorturl.at/mpBC1>
- Comisión Nacional de Derechos Humanos (2022). *¿qué son los derechos humanos?* <https://www.cndh.org.mx/derechos-humanos/que-son-los-derechos-humanos>.
- Gobierno de México. *Programa de Cultura Institucional para la igualdad 2013-2015*. <http://www.tfca.gob.mx/es/TFCA/pcii>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill. <https://doi.org/10.24215/24517836e016>
- Instituto Nacional de Ecología y Cambio Climático. (2020). *Norma Mexicana en Igualdad Laboral y No Discriminación (NMX-R-025-SCFI-2015)*. <https://shorturl.at/ahzFL>
- Mayorga, K. (2018). Igualdad de género en la educación superior en el siglo XXI. *Palermo Business Review*, (18), 137-144.



Observatorio Nacional para la Igualdad de Género en las Instituciones de Educación Superior (2020). Índice de Igualdad de Género IES México. Disponible en: <https://onigies.unam.mx/>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (s/a). Igualdad de género. Indicadores Unesco de Cultura para el Desarrollo. Manual metodológico. Disponible en: <https://es.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/digital-library/cdis/Iguldad%20de%20genero.pdf>

Palomar, V. C. (2005). La política de género en la educación superior. *La ventana. Revista de estudios de género*, 3(21), 7-43. Desde: <https://rb.gy/gf3or>

Rodríguez, P. M. L., Ogaz, A. M., Ortega, J. (2019). Diagnóstico de Equidad y Violencia de Género en la Facultad de Contaduría y Administración (FCA) de la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH). XX Congreso Internacional, Administración e Informática. <https://rb.gy/2kywa>

Secretaría de Economía (2015). Norma Mexicana NMX-R-025-SCFI-2015 En Igualdad Laboral y no Discriminación (Cancela a la NMX-R-025-SCFI-2012). Disponible en: [http://www.conapred.org.mx/userfiles/files/NMX-R-025-SCFI-2015\\_2015\\_DGN.pdf](http://www.conapred.org.mx/userfiles/files/NMX-R-025-SCFI-2015_2015_DGN.pdf)

Torlucci, S., Vázquez, L. V., y Pérez, T. M. (2019). La segunda reforma universitaria: políticas de género y transversalización en las universidades. *RevCom*, (9), e016.



# La influencia de la Educación Básica en la elección de carrera de Ingenieras Mecatrónicas

## The influence of Education Over the female Mechatronic Engineering's choice

**Erika Michelle González López**

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241

<https://orcid.org/0000-0003-0534-4198>

**Raquel Ávila Rodríguez,**

Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Región Altiplano

<https://orcid.org/0000-0003-3595-7518>

### Resumen

Según datos de la UNESCO (2019) menos del 30% de las y los investigadores en las áreas de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas eran mujeres, lo que refleja un claro sesgo de género en estas disciplinas. La presente investigación tiene como objetivo analizar los factores interpersonales que influyeron en la elección de la carrera de ingeniería mecatrónica por parte de estudiantes de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Región Altiplano. El estudio se llevó a cabo mediante una investigación cualitativa, utilizando un enfoque interpretativo. Se recopiló información a través de entrevistas semiestructuradas individuales realizadas a 12 estudiantes de ingeniería mecatrónica. Los resultados de esta investigación revelan las percepciones de las alumnas sobre cómo sus experiencias escolares en la primaria y secundaria influyeron en su elección de carrera. Se destacan factores como las prácticas de enseñanza del profesorado, la importancia de la experimentación y el aprendizaje a través del error, así como las visitas a ferias de ciencias como elementos determinantes en su decisión. Uno de los hallazgos fue la influencia de factores intrínsecos en la elección de la carrera. A pesar de la enseñanza tradicional, las estudiantes muestran interés y habilidades para la resolución de problemas matemáticos y físicos. También manifiestan un bajo autoconcepto académico en estas áreas, pero a través de la experimentación lograron descubrir y fortalecer sus habilidades; esto conlleva a reflexionar sobre la formación docente en la didáctica de las áreas STEM y en el apoyo a la construcción positiva del autoconcepto académico de las estudiantes.

**Palabras Clave:** Ingeniería mecatrónica, elección de la carrera, experiencias de las estudiantes

### Abstract

According to UNESCO (2019), less than 30% of researchers in the areas of science, technology, engineering, and mathematics were women, which reflects the gender bias in these disciplines. The purpose of this research is to analyze the interpersonal factors that influenced women students in the selection of the mechatronic engineering degree at the Autonomous University of San Luis Potosí, Altiplano Region. The study was conducted through qualitative research, using an interpretive approach. Information was collected through individual semi-structured interviews applied to twelve students of mechatronic engineering degree. The results of this research show the students' perceptions of how their school experiences in elementary and middle school influenced them to choose their degree. Factors such as teachers' teaching practices, the importance of experimentation, learning from error, and attending science fairs are especially important in their decision. One of the findings was the influence of intrinsic factors on degree choice. Despite traditional teaching, students show interest and skills in solving mathematical and physical problems. They also present a low academic self-concept in these areas, but applying

experimentation they will be able to discover and improve their abilities. This leads to reflect on teacher training in teaching STEM areas and to support the positive construction of students' academic self-concept.

**Key words:** Mechatronic engineering, degree choice, student experiences

## Introducción

A lo largo de la historia de la educación superior en México, se ha registrado una notable ausencia de mujeres en campos relacionados con las ciencias, la tecnología y la ingeniería. Esta carencia se explicaba desde perspectivas biologicistas que sostenían que, por naturaleza, las mujeres no poseían las capacidades científicas necesarias, así como desde perspectivas sociológicas que argumentaban que la posible integración de la mujer en la esfera científica y otras esferas públicas era solo cuestión de tiempo. No fue sino hasta que la categoría de género adquirió relevancia en las investigaciones, llevando a investigadores e investigadoras a plantearse interrogantes como: ¿tienen género las carreras? ¿por qué existe una tendencia en la elección de determinadas carreras por parte de mujeres y hombres?.

En la actualidad, numerosas instituciones a nivel internacional, nacional y local están revisando la elección de carreras, y se observa un evidente sesgo de género en la preferencia por disciplinas relacionadas con las ciencias, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas, conocidas como STEM en inglés.

Múltiples investigaciones se centran en explorar los factores que influyen en la elección de una carrera universitaria, destacando aspectos intrínsecos, extrínsecos e interpersonales. Además, estas investigaciones señalan que la elección de carrera está influenciada por la cultura y los valores de un país. México, en particular, se clasifica como un país en el que los factores interpersonales y los valores culturales desempeñan un papel significativo en la toma de decisiones vocacionales. Por lo tanto, la influencia del profesorado, familiares y amistades desempeña un papel destacado en la elección de carreras que a menudo se consideran estereotipadas como masculinas por parte de las estudiantes.

En esta investigación, llevamos a cabo entrevistas con alumnas de Ingeniería Mecatrónica en la Coordinación Académica Región Altiplano (COARA) de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP) con el fin de identificar cómo los factores

interpersonales influyeron en su elección de la ingeniería. El propósito de este artículo es presentar las experiencias narradas por las propias estudiantes y analizar cómo el entorno educativo impactó en su decisión de cursar esta carrera.

### **Las mujeres en las carreras STEM**

Según el informe "Women in Science" (2019) de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), tan solo el 30% de los investigadores y científicos a nivel mundial son mujeres. En el ámbito de la educación superior, las cifras son aún más desiguales. A nivel global, el informe de la UNESCO indica que solo el 3% de las estudiantes se matriculan en programas relacionados con la tecnología de la información, el 5% en campos como las ciencias naturales, matemáticas y estadísticas, y el 8% en disciplinas de ingeniería, manufactura y construcción.

En México, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones en Educación Superior (ANUIES), una entidad no gubernamental que agrupa a las principales instituciones de educación superior en el país es responsable de la formulación de programas, planes y políticas nacionales para la educación superior. Según el Anuario Estadístico de ANUIES para el ciclo escolar 2020-2021, de los más de 924 mil estudiantes inscritos en programas de Ingeniería en universidades de México, apenas 291 mil son mujeres, lo que representa el 31% de la población estudiantil a nivel superior, como se ilustra en la Figura 1.

**Figura 1.**  
*Presencia de Mujeres que estudian ingeniería en México*



Los estudiantes varones suelen orientarse hacia carreras en ingeniería, manufactura, ciencias de la comunicación y tecnologías, mientras que las mujeres tienden a optar por campos como educación, artes, salud, bienestar, ciencias sociales, negocios y leyes. Las carreras vinculadas a las ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM, por sus siglas en inglés) a menudo están relacionadas con la producción.

La elección de una carrera profesional es un proceso complejo, influenciado por la interacción dinámica de las etapas de desarrollo del individuo y las circunstancias ambientales predominantes (Howard y Walsh, 2011). Las experiencias, creencias y expectativas que se forjan desde la infancia en diversos ámbitos sociales, como el familiar, el social y el escolar, tienen un impacto significativo en esta elección.

Akosah-Twumasi, Emeto, Lindsay, Tsey y Malau-Aduli (2018) argumentan que la elección de una carrera es un fenómeno multivariable. En su investigación documental, identifican tres grupos de factores que influyen en la toma de decisiones profesionales:

1. Intrínsecos. Intereses personales, autoeficacia, expectativas y oportunidades de desarrollo profesional.
2. Extrínsecos. Salario, estabilidad laboral, prestigio profesional y accesibilidad laboral.
3. Interpersonales. Influencia familiar, influencia docente, influencia de pares y responsabilidad social.

Estos factores claramente abordan tanto las motivaciones internas como las externas. Sin embargo, para que surjan las motivaciones internas, es necesario que las personas hayan experimentado vivencias de aprendizaje que estimularon su interés personal. La construcción de nuestra identidad personal se nutre en gran parte de las influencias sociales que nos rodean a lo largo de nuestra vida, incluyendo la socialización con nuestros pares, la influencia de la familia, de los docentes y de las amistades. Por lo tanto, es innegable que los factores interpersonales desempeñan un papel significativo en la formación de las motivaciones personales.

Numerosos estudios han demostrado que los valores culturales ejercen un impacto en los factores que inciden en la elección de la carrera de los jóvenes. En este sentido, Hofstede (2011), en su investigación sobre la influencia de la cultura en la elección de la profesión, define la cultura como la programación colectiva de la mente que distingue a un grupo de personas de otro. En este contexto, Hofstede identifica una dimensión denominada "individualismo-colectivismo" que distingue entre culturas individualistas y culturas colectivistas. Su estudio abarcó 40 países, entre los cuales México se encontraba y fue categorizado como una cultura colectivista. En esta cultura, las personas se identifican con la interdependencia social, valoran las opiniones de los miembros de la familia y personas significativas, y se adhieren a la herencia cultural de la familia y a los estándares sociales.

México, al ser considerado como un país colectivista, se atribuye una gran relevancia a la cultura en el proceso de elección de carreras. Esto nos lleva a cuestionar los resultados presentados por la UNESCO y a explorar la relación entre la categoría de género y la influencia cultural en la elección de carreras. ¿Las mujeres eligen sus carreras basándose en los roles sociales tradicionalmente asociados a su género? Las investigaciones realizadas con profesionales en diversas áreas científicas han puesto de manifiesto la notable prevalencia de mujeres en campos humanísticos. Esto subraya que el género juega un papel significativo en las decisiones vocacionales (Morales y Morales, 2020).

Esta influencia de género se evidencia en la división sexual del trabajo, como lo argumenta Brito (2019), que se manifiesta a través de la asignación diferenciada de tareas, prácticas, funciones y roles sociales en función del sexo de las personas. La construcción de la masculinidad y feminidad, según Flores (2005), contribuye a crear una

brecha en la elección de profesiones y empleos, sin considerar las capacidades y competencias individuales. Esto, lamentablemente, limita las oportunidades de formación profesional (Morales y Morales, 2020), perpetuando así estereotipos de género arraigados en las ocupaciones.

Desde la infancia, las mujeres tienden a reproducir estos estereotipos de género en el ámbito familiar. Las niñas y adolescentes, en este contexto, suelen experimentar y replicar roles tradicionalmente asignados a las mujeres, como la maternidad, el cuidado de menores y adultos mayores, así como la división sexual del trabajo y la gestión del tiempo.

López-Sáenz, Lisbona y Sáinz (2004) sostienen que esta socialización diferenciada influye significativamente en la identidad social y personal, en la internalización de creencias sobre uno mismo y en las expectativas basadas en el género. Además, contribuye a las diferencias en las expectativas de éxito y la valoración de determinadas profesiones y roles, dependiendo de si son desempeñados por hombres o mujeres.

La UNESCO (2019) sostiene que la socialización diferenciada por género es la fuerza motivadora detrás de la elección de profesiones, y estas elecciones no están arraigadas en factores biológicos. Este planteamiento nos lleva a reflexionar sobre un tema crucial: si no existen diferencias biológicas que justifiquen la elección de mujeres en carreras STEM, ¿qué experiencias sociales influyeron en su descubrimiento de capacidades científicas y les brindaron la confianza para optar por una profesión STEM? ¿Qué factores sociales han desempeñado un papel en la elección de carreras STEM? ¿Desde qué etapa de la vida de las mujeres comienza la socialización en términos de habilidades y experiencias relacionadas con las áreas STEM?

A la luz de estas cuestiones, el punto de partida para nuestra investigación fue la siguiente pregunta orientadora: ¿Qué experiencias interpersonales vivieron las alumnas matriculadas en la carrera de Ingeniería Mecatrónica en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP) - Región Altiplano, que les ayudaron a descubrir y desarrollar habilidades y conocimientos relacionados con el campo STEM, ¿y que finalmente influyeron en su elección de la carrera de Ingeniería Mecatrónica?

## **Alumnas en la ingeniería mecatrónica en el Estado de San Luis Potosí**

Según los datos del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) en el Censo Nacional de Población 2020, el municipio de Matehuala, en el estado de San Luis Potosí, México, tiene una población de 102,199 habitantes. De este total, 49,651 son hombres, representando el 48.6%, mientras que 52,548 son mujeres, constituyendo el 51.4% de la población.

La Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP) ofrece sus servicios educativos en diversas sedes en el estado, incluido el municipio de Matehuala. Entre todas las carreras que se ofrecen, se observa una tendencia similar en la elección de programas académicos orientados hacia áreas de servicio o administrativas.

En la Figura 2, se presenta un gráfico que muestra la cantidad de estudiantes, tanto hombres como mujeres, inscritos en la carrera de Ingeniería Mecatrónica en la Coordinación Académica Región Altiplano (COARA).

Es evidente la marcada desigualdad de género en esta disciplina, ya que el porcentaje de estudiantes masculinos representa un 92.38%, mientras que las alumnas conforman solo el 7.61% del total de 210 estudiantes matriculados en el período de enero a junio de 2021.

**Figura 2.**

*Gráfica de la cantidad de alumnas y alumnos en Ingeniería Mecatrónica al 2021*



## **Metodología**

Se llevó a cabo una investigación cualitativa con un enfoque interpretativo, utilizando el método de estudio de caso único, según Stake (2005). La información se recopiló a través de entrevistas semiestructuradas realizadas en el año 2021, utilizando la plataforma Google Meet debido a las restricciones de confinamiento social causadas por la pandemia de SARS-COVID-19. Cada sesión de entrevista tuvo una duración aproximada de una hora.

Se plantearon un total de 15 preguntas, centrándose en los factores interpersonales como categorías deductivas, siguiendo la propuesta de Akosah-Twumasi, Emeto, Lindsay, Tsey y Malau-Aduli (2018), que incluyen influencia familiar, influencia docente, influencia de pares y responsabilidad social. El objetivo principal fue comprender la influencia de los factores interpersonales en la elección de la carrera de Ingeniería Mecatrónica por parte de las estudiantes de COARA.

Para la recopilación de datos, se consideró a un grupo de 12 estudiantes matriculadas en la carrera de Ingeniería en Mecatrónica en la UASLP Región Altiplano, ubicada en el municipio de Matehuala, San Luis Potosí. Estas estudiantes tienen edades que oscilan entre los 17 y los 25 años y cursan desde el segundo hasta el duodécimo semestre. Proceden de familias nucleares y tienen un nivel socioeconómico medio-bajo. La mayoría de las estudiantes recibieron su educación en escuelas públicas.

Los datos obtenidos a partir de las entrevistas fueron transcritos y analizados utilizando las categorías propuestas por Akosah-Twumasi, Emeto, Lindsay, Tsey y Malau-Aduli (2018), que incluyen influencia familiar, influencia docente e influencia de pares. Se garantizó la confidencialidad de los datos de las participantes. En base a las respuestas de las estudiantes, se observó que el factor interpersonal que más influyó en su elección de carrera fue la influencia docente. Este artículo tiene como objetivo presentar, a través de las voces de las estudiantes, cómo la influencia docente desempeñó un papel crucial en su elección de carrera.

## **Resultados y discusión**

Los resultados de esta investigación describen cómo el factor interpersonal influyó en la elección de la carrera de Ingeniería Mecatrónica por parte de las estudiantes de UASLP

COARA. A partir de las categorías deductivas que sustentaron las preguntas de la entrevista, centradas en la influencia familiar, influencia docente y la influencia de amistades, se observó una tendencia destacada en las respuestas de las alumnas en relación con las experiencias significativas vividas en el ámbito escolar, especialmente bajo la influencia docente, en contraste con la influencia familiar y de amistades.

Es relevante mencionar que, según las voces de las estudiantes, estas experiencias se sitúan principalmente en las etapas de desarrollo de la infancia y la adolescencia, específicamente durante la educación primaria y secundaria. Por lo tanto, el análisis de las respuestas en este artículo subraya la importancia de los espacios escolares. Estos espacios y la socialización que ocurre en las aulas desempeñan un papel crucial en la construcción de la identidad personal en relación con el género. Se alude al proceso de tipificación de género, según los estudios del desarrollo humano (Papalia, 2017), que destaca cómo desde la infancia se adquieren y aprenden los roles de género. No obstante, al explorar las experiencias de las alumnas, se evidencia que la escuela no solo fue un lugar donde no se reprodujeron estereotipos de género, sino donde descubrieron un interés genuino por las áreas STEM.

La pregunta que guiará este análisis se enfoca en descubrir cuáles fueron las experiencias escolares que influyeron en la elección de la carrera de Ingeniería Mecatrónica. Las respuestas revelaron similitudes y tendencias, lo que permitió identificar categorías inductivas relacionadas con la práctica docente.

### **1. La enseñanza de las matemáticas**

Cuando se les preguntó acerca de cómo la práctica de algún profesor o profesora influyó en el despertar de su curiosidad y en el desarrollo de habilidades en ciencias, las respuestas de las estudiantes se enfocaron en narrar sus experiencias durante los niveles de educación primaria y secundaria, especialmente en la asignatura de matemáticas, que aparentemente son memorables en ellas. A continuación, se presenta una de las respuestas de las estudiantes como ejemplo:

“las clases las hacían divertidas y para que entendiéramos con actividades nos ponía en equipos a trabajar y nos hacía preguntas, ya después al azar y me acuerdo mucho de que para salir al recreo nos empezaron a preguntar las tablas de multiplicar y si contestas bien

te vas al recreo y si no pues te esperas hasta que lo hicieras bien y estaba divertido de por qué a veces hacía preguntas muy fáciles” (E6, Nov-2021) (La nomenclatura que se usará para referirse a Estudiante será la letra E).

Las estudiantes relatan que las actividades propuestas por el profesorado consistían en la resolución de operaciones mediante algoritmos convencionales y en la memorización de las tablas de multiplicar. Estas prácticas docentes han sido objeto de debate en los consejos escolares, ya que contrastan con la propuesta de la Secretaría de Educación Pública (SEP) de 2022, que aboga por un enfoque de aprendizaje basado en la indagación STEM. Este enfoque prioriza el desarrollo de la comprensión y la capacidad de resolver procedimientos matemáticos de manera autónoma, la interpretación y análisis de información, la simplificación y resolución de problemas, la evaluación de riesgos y la toma de decisiones informadas. Por lo tanto, en el enfoque STEM, el papel de los estudiantes es activo y propositivo, a diferencia del papel pasivo y de reproducción al que hacen referencia las alumnas.

La UNESCO (2019) ha enfatizado la necesidad de la especialización de las y los docentes en el área STEM, pero en la realidad de la formación docente en la educación básica en México, especialmente en el nivel de primaria, el profesorado no suele contar con una formación especializada en las asignaturas que imparten. Esto conduce a un desconocimiento y a una falta de actualización en los procesos de aprendizaje de las matemáticas. Como resultado, la enseñanza de la asignatura se basa en una concepción instrumentalista, centrada en la memorización y la repetición de ejercicios, lo cual no favorece la comprensión conceptual ni su aplicación en situaciones del mundo real (Chamorro, 1995).

En contraste con la realidad de la enseñanza de las matemáticas en las aulas y los aportes de los especialistas en didáctica de las matemáticas y STEM, destacan las voces de las estudiantes al mencionar sus experiencias positivas con una forma más lúdica de abordar los contenidos disciplinares. Ellas describen que las matemáticas se presentaban de manera divertida a través de situaciones lúdicas. Estas respuestas coinciden con un estudio relacionado con las emociones y las matemáticas realizado por Estrada, Cortés, Enciso y López (2017), que sugiere que los estudiantes con preferencia y afinidad por las matemáticas experimentan emociones positivas, como la diversión.

Además de la forma lúdica de las actividades, otro aspecto en el que coinciden las estudiantes es en la manera en que los y las docentes les enseñaron a resolver operaciones y problemas matemáticos:

“Mi maestra de matemáticas era de que “Ah pues apunta paso a paso lo que tienes que hacer” y es lo que muchos no hacen y por eso no aprenden, era mucho del paso a paso o lo fundamental, las bases que tenías que llevar, de nada servía que te explicaran un montón si no te lo ibas a aprender si no tienes una guía escrita en lo que tú te puedas basar” (E3, NOV-2021).

La estudiante menciona que, para comprender la asignatura de matemáticas, se requería de una explicación paso a paso. Según su testimonio, la forma sistemática y desglosada del procedimiento le ayudaba a resolver los planteamientos y operaciones matemáticas. Esto refleja una discrepancia entre las prácticas docentes que las estudiantes encontraron significativas y el enfoque didáctico actual de las matemáticas, que promueve la resolución creativa de problemas, la argumentación de procedimientos y resultados, tanto convencionales como no convencionales.

Aunque ya hemos abordado el contraste entre el ideal de la enseñanza de las matemáticas y la realidad en las aulas de educación básica, resulta interesante plantear la cuestión de si hay alguna influencia de género en la preferencia de las alumnas por seguir las indicaciones del profesorado para resolver problemas matemáticos. ¿Podría esto reflejar la reproducción de la obediencia en las estudiantes en relación con los estereotipos de género que asocian a las niñas con la tranquilidad y obediencia, y a los niños con la inquietud y desobediencia (Leñero, 2011)?

De esta forma, surge otra interrogante: ¿cómo reaccionarían y se enfrentarían las estudiantes ante problemas matemáticos que requieran soluciones creativas y autónomas, siguiendo el enfoque STEM que busca que los estudiantes busquen formas de resolver problemáticas?

Cuando se les preguntó a algunas de las estudiantes si consideraban las clases como innovadoras o que fomentaran un papel activo de las y los estudiantes, en contraposición al método tradicional en el que el profesorado simplemente explica los procedimientos, algunas manifestaron que no percibían la innovación en sus clases. Sin embargo, enfatizaron su satisfacción al adquirir conocimientos sobre los pasos necesarios para la

resolución de problemas. Por otro lado, otras alumnas indicaron que siempre les han gustado las matemáticas y que siempre les resultaron fáciles de comprender, independientemente de la forma en que se imparten las clases, lo que sugiere que el factor intrínseco tiene un mayor impacto en su aprecio por la asignatura que el factor interpersonal.

Además, algunas de las respuestas de las alumnas se centraron en la organización de las clases por parte del profesorado, específicamente en el fomento del trabajo en equipo y el papel activo de las y los estudiantes. Estas respuestas señalan que las alumnas no se ven simplemente como receptoras de información. A continuación, se muestra un fragmento relacionado con esta cuestión:

“Recuerdo mucho la primaria, había días en que nos ponían a resolver por equipo, en parejas o de manera individual un cúmulo de operaciones...” (E1, Nov-2021).

“Eran muy dinámicas también, no era de que órale te agarras a escribir, sino era de que nos hacía participar, de ahora tú resuélveme esto” (E4, Nov-2021).

Las alumnas mencionan que una de las prácticas docentes comunes era la diversificación social para resolver las operaciones, ya fuera de forma individual, en parejas o en equipos. Según Gallego, Pons, Alemany, Barceló, Guerra et al. (2012), las experiencias matemáticas escolares serán adecuadas cuando los procesos de aprendizaje sean procesos sociales de elaboración, descubrimiento o invención, involucrando interacción dialógica. Para las estudiantes, el trabajo en equipo con sus compañeros fue significativo, ya que implicaba la socialización de ideas, argumentación entre pares y el aprendizaje mutuo.

A partir de las narrativas de las estudiantes, se destaca la importancia de las experiencias positivas relacionadas con la enseñanza de las matemáticas, que incluyen la resolución lúdica de algoritmos, una explicación detallada para resolver problemas y operaciones, así como el trabajo en equipo. Esto demuestra que, a pesar de que algunas prácticas se centran en la enseñanza instrumentalista y en un papel pasivo para las alumnas, donde se valora principalmente la memorización y el aprendizaje de pasos, el enfoque lúdico y de socialización en el aula contribuyó a la creación de experiencias significativas.

Esta observación plantea la pregunta de qué sucedería si las prácticas docentes se basaran en el aprendizaje basado en la indagación, bajo el enfoque STEM, que fomenta

el trabajo autónomo y la búsqueda de soluciones tanto convencionales como no convencionales. ¿Cómo podría esto contribuir a la formación de estudiantes proactivos que resuelvan problemas de manera creativa desde la perspectiva de la indagación en STEM?.

### **El error y la experimentación**

En sus respuestas, las alumnas mencionan experiencias positivas relacionadas en la secundaria, particularmente al recordar las actividades de experimentación que llevaron a cabo en los laboratorios durante las clases de química y física. A continuación, se presentan algunos de los comentarios de las estudiantes:

“En química recuerdo que una ocasión una compañera y yo teníamos un relajo en uno de los laboratorios. Y después de casi estropear el laboratorio pudimos mejorar nuestra práctica y hacer un mejor trabajo. Esto hacía que quisieras saber más, que te quisieras devorar todos esos libros, disfrutar y apreciar la información. Fue a partir de esta práctica que comprendo el tema de mililitros en proporción a la sustancia a mezclar... Todo fue consecuencia de que tuvimos que equivocarnos para corregir de una forma que aprovechamos lo que ya habíamos aprendido. Una vez más el miedo a equivocarte fue sustituido por las ganas de aprender. Entonces creo que en ocasiones es bueno equivocarse porque reconoces que algo estabas haciendo mal y mejor aún aprendes del error. Nuestro profesor se acercó con nosotros y nos dijo -no pasa nada, ya observaron que si ponen poco resulta de un modo y si ponen demasiado será de esa manera, así que busquen un punto donde el resultado sea el que ustedes quieren” (E1, NOV-2021).

En su participación, la estudiante expresa que a raíz de un error que cometió en una práctica de laboratorio, se motivó a aprender más sobre el tema y desarrolló un aprendizaje significativo. Menciona que aún recuerda claramente esa actividad, a diferencia de otras que no le dejaron una impresión duradera, puesto que esta experiencia le consolidó su conocimiento científico sobre la proporcionalidad de sustancias.

Según Briceño (2009), cuando se comete un error, se desencadena un mecanismo para buscar una explicación y resolver el problema. En ese momento, el aprendiz se prepara inconscientemente para investigar y encontrar una solución. La voz de la estudiante coincide con esta idea, pues menciona que el error les permitió superar el miedo a

equivocarse y los incentivó a buscar una solución al problema del laboratorio. Esto demuestra que la práctica docente estaba basada en el constructivismo, a partir de experiencias, se construyeron nuevos conocimientos sobre la proporcionalidad y la reacción de las mezclas.

La experimentación puede generar incertidumbre entre el profesorado, puesto que no se pueden controlar todas las situaciones que surgen en el aula ni la manipulación de instrumentos, materiales y sustancias. Sin embargo, en la experiencia que comparte la estudiante, no menciona una reacción negativa por parte del docente ante el error en el laboratorio. Esto sugiere que hubo flexibilidad y mediación en la práctica docente, donde el profesor brindó libertad para el aprendizaje y ofreció retroalimentación, orientando la resolución del problema.

La experimentación permite que las y los estudiantes desempeñen un papel activo en su aprendizaje, participen en sus procesos de motivación y atención, y, sobre todo, desarrollen habilidades científicas. En la siguiente narrativa, se describe cómo la experimentación con circuitos eléctricos permitió a otra estudiante descubrir sus habilidades:

“Hicimos una actividad en la práctica sobre circuitos en paralelo y en serie... yo no sabía conectarlo porque es mucha la tensión el cómo se tenía que conectar las cosas, entonces a partir de eso yo empiezo, después está interesante el cómo conectas un cablecito acá y otro allá y cómo prende un foco...A partir de esta práctica sí fue muy significativa para mí porque yo había conectado todo porque aunque era un equipo como que yo fui la única que se animó a meter las manos porque con electricidad a que si conectas algo mal pues frena y suena muy feo y de hecho le digo hice un corto porque me puse un poco más y hasta que fue la maestra “no es que este cable está de más” y pues me llamó mucho la atención, de cierta forma era algo complicado pero a la vez no...” (E5, Nov-2021).

La estudiante menciona que no tenía experiencia previa con la electricidad y que tanto ella como sus compañeros y compañeras de equipo sentían miedo a cometer errores. Sin embargo, esta oportunidad les permitió descubrir su capacidad para armar un circuito eléctrico por sí mismos, lo que mejoró su autoconcepto académico y su interés por las ciencias. Simón, Farfán y Rodríguez (2022) señalan que la brecha de género en el rendimiento académico en las áreas STEM se debe en parte al bajo autoconcepto y la

falta de confianza en las estudiantes. Por lo tanto, el testimonio de la estudiante confirma que una experiencia experimental la ayudó a descubrir cualidades que desconocía poseer.

En una investigación realizada por González (2021), se encontraron dificultades entre las niñas para reconocer sus propios talentos en comparación con los niños, debido a la reproducción de estereotipos de género y la división sexual del trabajo en las aulas y en sus hogares. Esto era especialmente evidente en la asignatura de ciencias naturales, donde las niñas manifestaban miedo y preferían que los niños realizaran las actividades prácticas. También se mencionaba que sus madres también tenían miedo de manipular la electricidad, lo que evidenciaba la perpetuación de creencias estereotipadas relacionadas con las tareas asignadas a hombres.

La narrativa de la estudiante demuestra que, cuando se les brinda la oportunidad en el aula de superar sus miedos y experimentar actividades que antes parecían estereotipadas, las alumnas pueden sorprenderse al descubrir sus propias capacidades que no sabían que poseían. Esto solo es posible gracias a la mediación docente en el momento de enfrentar la división sexual del trabajo en equipos y a la implementación de actividades prácticas, como la experimentación. Sin estas oportunidades, es posible que la estudiante nunca hubiera descubierto sus capacidades relacionadas con la ciencia, lo que podría no haber motivado su elección de carrera.

En la misma narrativa, la estudiante menciona que, al finalizar la actividad, se dio cuenta de que no era tan complicado armar un circuito eléctrico. Esto sugiere que puede haber una creencia preconcebida sobre la complejidad de las áreas STEM, y al mismo tiempo indica la falta de experiencia en la manipulación de materiales e instrumentos. En palabras de Nuño (2000), "la experiencia previa o el entrenamiento en el uso de algunos instrumentos es distinto entre el colectivo de chicos y el de chicas". Esta disparidad se debe a que los niños a menudo tienen experiencias en sus hogares que las niñas no tienen, lo que coloca a estas últimas en desventaja al comenzar su educación científica y su manipulación de instrumentos de laboratorio. Por lo tanto, es esencial que las y los docentes comprendan esta realidad y consideren la desventaja con la que las niñas enfrentan ciertas actividades de experimentación.

## **Visitas a ferias de la ciencia**

Dentro de los comentarios de las estudiantes entrevistadas, se destaca una constante en relación con las experiencias vinculadas a las visitas a lugares externos, como ferias de ciencias organizadas por el COARA. Estas visitas pueden llevarse a cabo en las instalaciones de escuelas de educación básica o en las propias instalaciones de la UASLP en Matehuala. Es importante señalar que estas experiencias parecen ser más frecuentes para las estudiantes de octavo semestre, en la cual hay una mayor representación de mujeres en comparación con otros semestres. Todas las estudiantes de octavo semestre coinciden en que durante sus años de educación básica asistieron a ferias científicas organizadas por la institución de educación superior:

“Lo único que recuerdo del porqué entré es porque fuimos ahí mismo al COARA a hacer una visita, entonces ahí en la visita nos mostraron algunos circuitos, también nos dieron cómo armar una pequeña marcha de un motor y nos dieron las cosas así, y de ahí fue como que el gusto por mí por el querer entrar a esa carrera” (E2, NOV, 2021).

“recuerdo de visitas al COARA, de la escuela, yo vivo en La Paz un municipio aquí seguido de Matehuala, entonces nos llevaban al COARA, nos llevaban a la prepa de Matehuala, entonces veíamos todas estas cosas, experimentos y todo esto que nos mostraban. Y a mí se me hacía muy interesante de hecho recuerdo que decía “yo voy a estudiar aquí en la prepa” y pues ahí estudié, y luego vino el COARA recuerdo mucho sobre todo en mi carrera cuando nos mostraban a NAO al robot humanoide” (E4, NOV-2021).

Tanto para ambas estudiantes, la visita a la institución que promovía la divulgación de la ciencia en su plantel y en las escuelas de educación básica fue sumamente significativa. Ellas destacan la importancia de presenciar los experimentos realizados por los estudiantes de ingeniería mecatrónica, la posibilidad de participar en prácticas y la experiencia de ver un robot en funcionamiento. Estas vivencias desempeñaron un papel crucial en su decisión de dónde querían estudiar.

Este testimonio resalta dos aspectos importantes. Por un lado, subraya el impacto que las instituciones de educación superior pueden tener en la promoción de sus programas y la atracción de futuros estudiantes al ofrecer experiencias prácticas y atractivas que les permiten explorar la ciencia y la tecnología de manera directa.

Por otro lado, pone de manifiesto la relevancia de las visitas educativas a instituciones para las y los estudiantes de educación básica, puesto que estas experiencias pueden

enriquecer su conocimiento, aumentar su motivación, despertar su interés y ampliar sus expectativas en lo que respecta a las posibilidades de carreras profesionales. Estas oportunidades son especialmente valiosas cuando el entorno inmediato y el contexto familiar del alumnado no pueden proporcionar una amplia gama de información sobre las profesiones y campos de estudio.

Un estudio realizado por Oppliger, Núñez y Gelcich (2019) sobre el impacto de las ferias científicas arrojó resultados similares. Mostró cómo la asistencia a una feria científica aumentó la motivación por la ciencia, al tiempo que disminuyó la percepción de la complejidad científica. Esto generó un mayor interés en seguir una carrera científica después de la exposición a la feria, y este efecto no dependía del género ni del nivel socioeconómico.

Las respuestas de las estudiantes coinciden con estos hallazgos al destacar el impacto positivo de su participación en eventos de educación informal, como ferias científicas, en su elección de la carrera de ingeniería mecatrónica.

En resumen, las actividades fuera de la escuela, como las ferias científicas, desempeñaron un papel motivador en la elección de la carrera de ingeniería mecatrónica para las alumnas. Estas experiencias prácticas y la interacción cercana con la ciencia y la tecnología contribuyeron significativamente a su toma de decisiones.

## **Conclusiones**

En esta investigación, hemos identificado que un factor trascendental en la elección de la ingeniería mecatrónica para las estudiantes de la COARA de la UASLP está relacionado con el aspecto interpersonal, específicamente con la influencia de los docentes, las prácticas de enseñanza y los eventos de educación informal en los niveles de educación básica, especialmente en educación primaria y secundaria. Sin embargo, resulta curioso que las estudiantes no mencionen experiencias significativas en el nivel preescolar. Esto nos lleva a preguntarnos qué está sucediendo en este nivel para que no haya recuerdos de experiencias influyentes en relación con las carreras STEM.

En nuestro estudio, hemos observado que en el ciclo escolar 2021-2022, solo el 7.61% de la población de estudiantes de Ingeniería Mecatrónica son mujeres, lo que indica que la presencia de mujeres en esta carrera sigue siendo baja. No obstante, en el octavo

semestre, notamos un aumento en la matrícula de mujeres en Ingeniería Mecatrónica. Este incremento se debe, en gran medida, a la influencia de la asistencia a la feria de la ciencia organizada por la COARA, que se ha convertido en una estrategia eficaz para atraer a más estudiantes, especialmente mujeres, a esta carrera.

En cuanto a las actividades de enseñanza en el ámbito de las matemáticas, a pesar de que las prácticas docentes no corresponden con la didáctica moderna de las matemáticas y siguen una aproximación tradicional basada en la ejercitación de algoritmos y la resolución mecánica de problemas, las estudiantes valoran positivamente la inclusión de actividades lúdicas en el proceso educativo, ya que les brindan un sentido de diversión en la asignatura. Sin embargo, más allá de la influencia del docente en la enseñanza de las áreas STEM, parece que el factor intrínseco, el interés y el gusto personal por las matemáticas, desempeñan un papel relevante en el aprendizaje de estas estudiantes. Esto sugiere que, a pesar de las deficiencias en la pedagogía, estas estudiantes ya poseían habilidades y disposición para la resolución de ejercicios matemáticos.

Este hallazgo destaca la necesidad de una formación y actualización docente en lo que respecta a la enseñanza de las áreas STEM en educación básica. Se requiere un cambio en el paradigma pedagógico para fomentar la resolución de problemas de manera autónoma y creativa a través de la indagación, en lugar de simplemente transmitir conocimientos y algoritmos de forma detallada.

En cuanto a la experimentación, es relevante destacar que las estudiantes mencionan que estas experiencias les permitieron descubrir habilidades que no sabían que poseían. Esto se relaciona con el miedo y la perpetuación de estereotipos de género, donde las mujeres suelen sentirse excluidas de asuntos relacionados con la electricidad. Las voces de las estudiantes subrayan la falta de autoconcepto académico y la percepción limitada de sus capacidades y habilidades en ciencias y matemáticas. Por lo tanto, es esencial que el espacio escolar permita experiencias de experimentación y el aprendizaje a través del error en lugar de centrarse únicamente en la transmisión de conocimientos.

Finalmente, con respecto a las visitas a instituciones externas, es fundamental que las escuelas y el profesorado gestionen estas experiencias, puesto que representan una oportunidad para ampliar las perspectivas de aprendizaje más allá de las paredes de las aulas. Las visitas a instituciones externas, como la que se realiza en la feria de la ciencia,

son cruciales para exponer a las estudiantes a avances tecnológicos, robótica y otros campos, especialmente cuando sus entornos inmediatos no les brindan acceso a estas experiencias. Estas experiencias son una forma efectiva de fomentar la curiosidad y ampliar las expectativas de las estudiantes en áreas STEM.

## Referencias

- Akosah-Twumasi, P., Emeto, T., Lindsay, D., Tsey, K. y Malau-Aduli, B. (2018). A systematic review of factors that influence youths career choices—the role of culture. *Frontiers in Education*, 3, 1-15
- Briceño, M. T. (2009). El uso del error en los ambientes de aprendizaje: Una visión transdisciplinaria. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 14, 9-28 <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/29665>
- Brito, M. (2019). División sexual del trabajo: espacio público, espacio privado, espacio doméstico. En Moreno, H. y Alcántara, E. (Ed.) En *Conceptos clave en los estudios de género. Volumen 1*. México: Centro de Investigaciones y Estudios de Género Universidad Nacional Autónoma de México
- Estrada, A. L., Cortés, R. A., Enciso, R., López, M.A. (2017). Creencias y emociones, factores determinantes en el aprendizaje matemático. *Revista Educate con Ciencia*, <https://doi.org/10.58299/edu.v15i16.146>
- Flores, R. (2005). Violencia de género en la escuela: sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida. *Revista Iberoamericana de educación*. 38, 67-86. <https://doi.org/10.35362/rie380831>
- Gallego, C., et al. (2012). *Repensar el aprendizaje de las matemáticas*. Matemáticas para convivir comprendiendo el mundo. Grao
- González, E.M. (2021). La participación equitativa en el alumnado de educación básica desde la mirada de género. *Revista Educando para Educar*. Recuperado de <http://beceneslp.edu.mx/ojs2/index.php/epe/article/view/81>
- Hofstede, G. (2011). Dimensionalizing cultures: The Hofstede model in context. *Online Read. Psychol. Cult.* 2:8. doi: 10.9707/2307-0919.1014

- Howard, K. A., and Walsh, M. E. (2011). Children's conceptions of career choice and attainment: model development. *J. Career Dev.* 38, 256–271. doi: 10.1177/0894845310365851
- Leñero, M. (2011). *Equidad de género y prevención de la violencia en secundaria*. SEP.
- López-Sáenz, M., Lisbona, A., Sáinz, M. (2004) Mujeres ingenieras: percepciones sobre su vida profesional. *Revista de Psicología General y aplicada*. 57, 161-180
- Morales Inga, S. y Morales Tristán, O. (2020). ¿Por qué hay pocas mujeres científicas? Una revisión de literatura sobre la brecha de género en carreras STEM. *Revista Internacional de Investigación en Comunicación*. 22, 118-133. <https://doi.org/10.7263/adresic-022-06>
- Nuño, T. (2000). Género y ciencia. La educación científica. *Revista de Psicodidáctica*, 9, 183-214
- Oppliger, L.V., Nuñez, P. y Gelcich, S. (2019). Ferias Científicas como Escenarios de Motivación e Interés por la Ciencia en Estudiantes Chilenos de Educación Media de la Región Metropolitana, *Revista Información Tecnológica*, 30, 6, <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642019000600289>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2019). *Descifrar el código: La educación de las niñas y las mujeres en ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM)*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366649>
- Padilla, T. (2001). Barreras y limitaciones en el desarrollo profesional de la mujer, *Portuaria, Revista de Trabajo Social*, 1, 223-232. [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re355/re355\\_08.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re355/re355_08.pdf)
- Papalia, D. y Martorell, G. (2017). *Desarrollo humano*. México: McGrawHill
- Santana, L., Feliciano, L., Jiménez, A. (2010). Toma de decisiones y género en el bachillerato. *Revista de educación*. 359 *Revista de educación*, 359, 357-387. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/toma-de-decisiones-y-genero-en-el-bachillerato--decision-making-and-gender-in-secondary-school/educacion/15353>



Secretaría de Educación Pública (2022). Sugerencias metodológicas para el desarrollo de los proyectos educativos. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/03/Sugerencias-Metodologicas-proyectos.pdf>

Simón-Ramos, M.G., Farfán-Márquez, R. M. y Rodríguez-Muñoz, C. (2022). Una perspectiva de género en matemática educativa. *Revista Colombiana de Educación*, 86, 235-254, <https://doi.org/10.17227/rce.num86-12093>

Suárez, P. (2021). ¿Por qué importa la formación STEM en niñas y jóvenes? *Revista Universitarios Potosinos*. <https://leka.uaslp.mx/index.php/universitarios-potosinos/article/view/100>

# Liderazgo Femenino Académico en las Universidades, un Análisis del Estado del Arte con IRaMuTeQ7.

## Academic Female Leadership in Universities, an Analysis of the State of the Art with IRaMuTeQ7.

Samantha Yadira Niebla Moreno

<https://orcid.org/0009-0000-6791-2088>

Teresita del Niño Jesús Carrillo Montoya

<https://orcid.org/0000-0002-8990-8722>

Universidad Autónoma de Sinaloa

### Resumen

En el presente artículo se realiza un análisis cualitativo de datos para mostrar las principales discusiones que surgen de la investigación científica sobre el liderazgo femenino académico. El estudio se basa en un corpus de texto compuesto por 28 resúmenes de artículos e investigaciones científicas relacionadas con el liderazgo femenino. Para llevar a cabo el análisis, se utilizó el software IRaMuTeQ 7, que permitió realizar clasificaciones jerárquicas descendentes, análisis de correspondencia y similitud. Los resultados obtenidos con el software revelan una estrecha relación entre las palabras "mujer" y "hombre", así como entre "liderazgo" y "masculino". Esto sugiere la necesidad de continuar investigando y buscando los factores que permitan a las mujeres ocupar posiciones jerárquicas altas sin sufrir discriminación de género.

**Palabras clave:** liderazgo femenino, Educación superior, estado del arte.

### Abstract:

In this article, a qualitative data analysis is conducted to showcase the main discussions arising from scientific research on academic female leadership. The study is based on a text corpus composed of twenty-eight abstracts of articles and scientific research related to female leadership. To conduct the analysis, IRaMuTeQ 7 software was used, which allowed for hierarchical descending classifications, correspondence analysis, and similarity analysis. The results obtained with the software reveal a close relationship between the words "woman" and "man," as well as between "leadership" and "male." This suggests the need to continue investigating and searching for factors that enable women to occupy high hierarchical positions without experiencing gender discrimination.

**Keywords:** female leadership, higher education, state of the art.

### Introducción

La división sexual de las cosas, de las actividades, y del trabajo trae consigo múltiples consecuencias sociales y económicas, con las cuales hasta el día de hoy a aquello que se construye como masculino se le concede el espacio público, y a lo que se entiende como femenino desde la construcción social patriarcal se le asigna el espacio privado (Bourdieu, 2000). En este sentido, se coartan los derechos y garantías de las mujeres para su pleno desarrollo, por lo que en el caso del acceso de las mujeres a puestos de liderazgo y toma de decisiones, estas construcciones sociales e históricas se

contraponen a su desarrollo e imponen techos de cristal que no permite el ascenso en la escalera imaginaria para el desarrollo personal y profesional (De Garay, 2013).

La Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2022) busca intensificar esfuerzos para una aplicación plena, efectiva y acelerada de las 12 esferas principales de la declaración de Beijín. Entre estas esferas destaca el promover la participación plena, equitativa y significativa en la adopción de decisiones, así como el acceso igualitario al liderazgo y la representación de todas las mujeres a todos los niveles y en todas las esferas de la sociedad, fortaleciendo su voz, al tiempo que se garantiza un entorno seguro y propicio para ellas, donde se adopten medidas para eliminar cualquier barrera.

En las organizaciones escolares el acceso a dirigir es un espacio limitado para las mujeres. Si bien se puede considerar que ha existido un cambio de escenario en las oportunidades de incorporación a este sector de la fuerza laboral, el crecimiento de la inserción de las mujeres en puestos directivos todavía está lejos de proporcionar igualdad en los roles de liderazgo. En este sentido, siguiendo a Goetz (2007) promover la justicia de género, es requisito indispensable en búsqueda del logro de la igualdad entre mujeres y hombres, y una herramienta que permite reparar las desventajas que llevan a la subordinación de las mujeres y para permitirles acceder y controlar los recursos en combinación con la agencia humana.

Por dar un ejemplo de la situación, en México según datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2021) en educación básica las mujeres representan el 70% de la población docente, mientras que en la educación superior disminuye al 47%. En cuanto a los trabajos de investigación, CONAHCYT señala que solo el 38.2% del padrón adscrito al Sistema Nacional de Investigadores corresponde al sexo femenino y en cuanto a las mujeres que acceden al más alto nivel de liderazgo en una institución de educación superior (IES) en nuestro país solo el 15% de las IES están dirigidas por mujeres.

El presente trabajo parte de investigaciones que analizan el ejercicio del liderazgo femenino académico en las Instituciones de Educación Superior (IES) sus diversas dimensiones, estilos y dificultades. El objetivo es identificar las proximidades léxicas en un corpus de texto conformado por artículos científicos e investigaciones relevantes, para obtener información sobre las implicaciones temáticas que se pueden evidenciar, en el

análisis cualitativo de datos, con la aplicación del software IRaMuTeQ 7.

## **Método**

Según Vasilachis (2006) los componentes básicos de la investigación cualitativa son los datos, los procedimientos de análisis y el informe final, donde el factor humano representa la fuerza y debilidad de este tipo de investigación donde la deseable neutralidad en el análisis de datos permitirá llegar a los mismos resultados con el mismo procedimiento. Es por eso necesario en la investigación cualitativa el análisis crítico de las diversas situaciones, para examinar y disminuir sesgos.

La metodología utilizada busca analizar el estado del arte del liderazgo femenino académico, para mostrar cuales son las discusiones principales que se dan desde el mundo académico, observar aquello que se está produciendo desde la comunidad científica y dar cuenta de cuáles son los aspectos y dimensiones que se destacan en la temática a abordada.

Para el análisis se creó una base de datos, seleccionándose artículos académicos y tesis, donde como criterios de inclusión se retoman producciones académicas pertinentes desarrolladas en diversos contextos en las que aborda el liderazgo femenino académico. Después de la elaboración de la base de datos se dio paso a la creación de un corpus donde se agrupan los textos investigados (resúmenes) para su posterior análisis con el programa IRaMuTeQ 7, el cual es un software gratuito que permite el análisis textual, este programa elabora un análisis lingüístico en el que se expresan los mundos lexicales, que representan la combinación de palabras que componen un discurso específico, independientemente de su construcción sintáctica, y dan cuenta de la estructura racional y coherencia de los textos que se analizan (De Alba, 2004).

Según De Alba (2004) este método toma en cuenta la coocurrencia de palabras funcionales o principales las cuales juegan un papel fundamental en el cómo se expresa el mundo, y su frecuencia de aparición evidencian a los mundos lexicales que con mayor frecuencia forman parte del discurso. Para Maxwell y Chmiel (2014) este tipo de análisis por medio de *software* tiene como base un análisis de categorización (similitud) donde las funciones de conexión se basan en lazos conceptuales en lugar de vincular datos reales.

Se recurrió al *software* IRaMuTeQ 7 con el propósito de obtener Unidades de Contexto

Elemental (UCE) que refieren una manera específica de abordar el tema en cuestión, en este caso el liderazgo femenino académico, donde además las clases se obtiene un vocabulario similar entre sí, pero diferentes con otras clases (Zamudio y Málaga, 2021). Una de las ventajas de este programa es la posibilidad de elaborar un análisis cualitativo de datos, debido a que admite regresar a los segmentos de texto de las clases, de tal forma que se consigue establecer conclusiones sobre el significado del material y lo que representa, describir y descubrir problemas, además que tiene por objetivo crear afirmaciones generalizables mediante el análisis y comparación de varios textos (Flick, 2014).

Se recupera también el análisis factorial de correspondencia, para observar la similitud y diferencia en el discurso, así como las palabras asociadas a las clases (Zamudio y Málaga, 2021). También se elabora el análisis de similitud para recuperar información de los datos debida a las coocurrencias que se presentan entre las palabras del corpus, donde se observa un análisis profundo que muestra distintas palabras clave en la disposición central de la distribución, las conexiones que se establecen con las demás palabras que lo constituyen (Barbosa et al., 2018).

## **Resultados**

### **Características del cuerpo de palabras**

El material dispuesto para el análisis está compuesto por 28 resúmenes que forman parte del estado del arte sobre el liderazgo femenino académico en las instituciones de educación superior. El corpus textual está integrado por 23188 palabras, para las cuales, al hacer el proceso de lematización, el que consiste en transformar las palabras a sus morfemas lexicales (Morales, 2021) se obtuvieron 2741 formas, mostrando el programa que el contenido tienen un 48.34% de formas y un 5.71% de hápax.

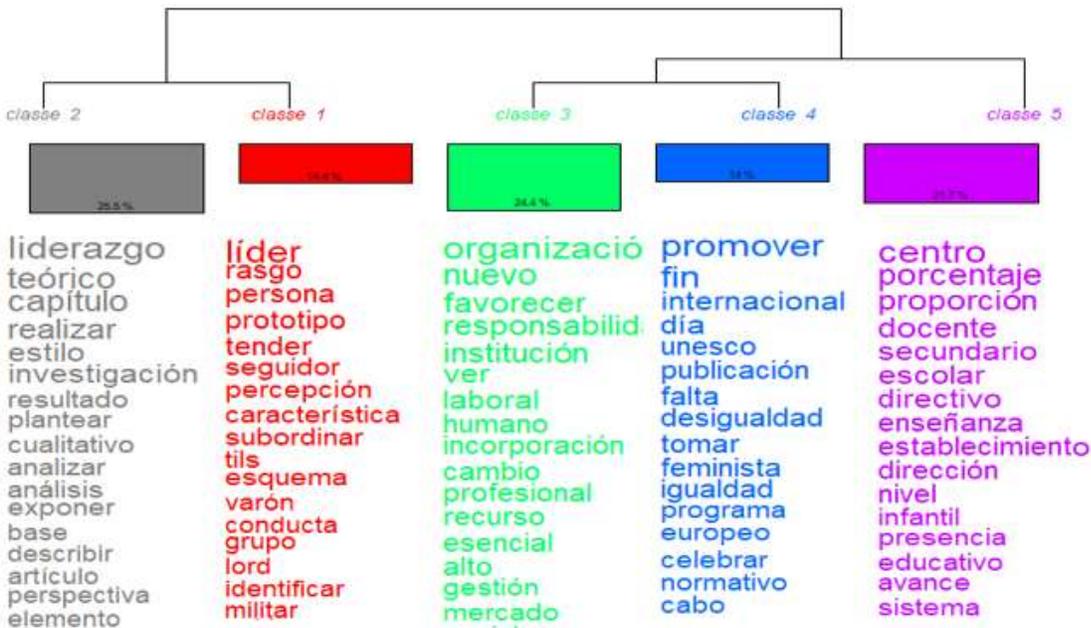
### **Clasificación jerárquica descendente**

Mediante la clasificación jerárquica descendente, el dendrograma brinda una visualización de las agrupaciones potenciales que se pueden formar. El dendrograma es una herramienta que ayuda a comprender la organización y estructura del contenido textual, así como la composición de las clases. Su objetivo es facilitar la comprensión y

análisis al identificar las relaciones, así como patrones entre las diferentes partes del contenido. La Figura 1 muestra el dendrograma que se obtuvo del análisis que muestra 52 unidades de segmento de texto compuestas de 2474 formas activas y 263 formas suplementarias, la media de formas por segmento de texto es de 35.5. Los segmentos de texto clasificados fueron 471, por lo que se consideró el 72.2 % del texto para su análisis.

**Figura 1**

*Dendrograma de la clasificación jerárquica descendente.*



La Figura 1 muestra las 5 clases identificadas en el cuerpo de palabras, estas analizan la organización y la distribución de las palabras principales concurrentes en los enunciados, agrupando un discurso específico relacionado con el objeto de investigación, facilitando su análisis y comprensión.

En cuanto a la temática que arrojan como resultado de las clases se encuentran mundos lexicales relacionados con, el liderazgo hegemónico (clase 1) posturas teóricas y metodológicas que analizan el liderazgo femenino académico (clase 2) entorno laboral y requerimientos culturales y sociales de la sociedad contemporánea (clase 3) tendencias internacionales con perspectiva de género (clase 4) y la subrepresentación y segregación de las mujeres (clase 5).

En la Figura 1 se observan 2 ramificaciones principales, donde se muestra la separación

de la clase 5 de las clases 3 y 4, así mismo se muestra la vinculación entre las clases 1 y 2 mostrando mundos lexicales comunes, centrados en el tema del liderazgo, donde por un lado la clase representa al prototipo del liderazgo y la clase 2 muestra aquello que tiene que ver con la investigación.

La clase 1 representa el 14.4% de las UCE del corpus. Las formas, líder ( $X^2= 124.0$ ,  $p<.01$ ), rasgo ( $X^2= 53.32$ ,  $p<.01$ ), persona ( $X^2= 52.2$ ,  $p<.01$ ), prototipo ( $X^2= 47.22$ ,  $p<.01$ ), tender ( $X^2= 47.22$ ,  $p<.01$ ), seguidor ( $X^2= 42.11$ ,  $p<.01$ ). La Tabla 1 muestra algunos segmentos de texto característico de la clase.

**Tabla 1**

*Segmentos de texto característico de la clase 1*

<b>Clase</b>	<b>Segmento de texto característico</b>	<b>X<sup>2</sup></b>
1	Este proceso de influencia puede ser explicado a partir de los rasgos y conductas del líder, como las variables ser explicado a partir de determinadas características y situacionales dando lugar a una perspectiva más conductas del líder por percepciones y atribuciones por abarcadora que el resto de las orientaciones [Inv_4]	353.63
	Poseen evolucionó desde modelos estáticos basados en los un guion o estereotipo sobre cuáles son las conductas rasgos psicológicos de los líderes a modelos situacionales esperadas de una persona para ser considerada líder que tomaron en cuenta las variables del ambiente [Inv_4]	339.40

Según lo que se observa en la Figura 1 y se muestra en la Tabla 2 con respecto a los segmentos de texto característico, esta clase representa un mundo lexical relacionado con el liderazgo hegemónico que se establece como tradicional, donde se retoman un prototipo de líder que desde sus vertientes más antiguas se apega a ciertos rasgos y características que se atribuyen como deseables, mismos que están permeados de estereotipos y roles asignados por cuestiones de género.

En el análisis de la clase 2 se muestra que representa el 25.5% de las UCE del corpus, donde las formas más características de liderazgo ( $X^2= 68.98, p<.01$ ), teórico ( $X^2= 48.4, p<.01$ ), capítulo ( $X^2= 46.88, p<.01$ ), realizar ( $X^2= 42.02, p<.01$ ), estilo ( $X^2= 35.63, p<.01$ ), investigación ( $X^2= 33.8, p<.01$ ), entre otras. La Tabla 2 muestra algunos de los segmentos de textos característicos para su interpretación.

**Tabla 2**

*Segmentos de texto característico de la clase 2*

<b>Clase</b>	<b>Segmento de texto característico</b>	<b>X<sup>2</sup></b>
2	Abordando las tres líneas o ejes temáticos en los que pueden clasificarse la mayor parte de las investigaciones realizadas tanto con métodos cuantitativos como cualitativas teorías explicativas de la discriminación y obstáculos en las trayectorias profesionales de las mujeres representación femenina en puestos de dirección estilos de liderazgo y género [Inv_18]	281.23
	Una investigación sobre las características de liderazgo de las mujeres directivas a la luz de variables sociales y demográficas para el estudio se realizó una revisión bibliográfica de investigaciones de reflexión teórico prácticas en áreas como el comportamiento organizacional el liderazgo educativo y los estudios de género [Inv_3]	284.51

La clase 2 representa un mundo lexical relacionado con el desarrollo teórico y conceptual de las líneas de investigación y posturas teóricas y metodológicas que son utilizadas para analizar el objeto de estudio, que en este caso es el liderazgo femenino académico. Al ser el liderazgo un tema amplio y complejo se muestra que este ha sido objeto de diversas investigaciones las cuales según las formas presentadas en el mundo lexical se muestra que tienen una tendencia hacia investigaciones de tipo cualitativo. Esta interpretación se obtiene como resultado del análisis del dendrograma (Figura 1) y los segmentos de textos característicos de la Tabla 2.

La clase 3 representa 24.4% de las UCE del corpus, las formas características como organización ( $X^2= 33.62, p<.01$ ), nuevo ( $X^2= 26.98, p<.01$ ), favorecer ( $X^2= 25.19, p<.01$ ), responsabilidad ( $X^2= 23.16, p<.01$ ), institución ( $X^2= 22.96, p<.01$ ), laboral ( $X^2= 18.64,$



$p < .01$ ), entre otras. Estas formas se encuentran presentes en los segmentos de texto característicos que se conforman, la Tabla 3 presenta algunos de los más significativos.

**Tabla 3**  
*Segmentos de texto característico de la clase 3*

<b>Clase</b>	<b>Segmento de texto característico</b>	<b>X<sup>2</sup></b>
3	Que resaltan la responsabilidad social de la ciencia para afrontar la comprensión de los entornos laborales globalizados y mejorar la organización de los recursos humanos en una sociedad altamente tecnificada [Inv_28]	149.70
	Por consiguiente, las mujeres no disponen de las mismas oportunidades que los hombres para ejercer los empleos de responsabilidades más altas y que favorecen el progreso en sus carreras profesionales [Inv_3]	139.73
	En los últimos años los estudios de género han experimentado un gran auge probablemente por el cambio de mentalidad al que estamos asistiendo vinculado a la nueva redefinición de roles en las familias y la incorporación de la mujer al mercado laboral [Inv_9]	124.03

La interpretación que se ofrece en la clase 3, se apoya en los resultados de la Figura 1 y la Tabla 3. El mundo lexical de la clase hace referencia al entorno laboral, mostrando cómo se organizan, desarrollan y se hacen presentes los liderazgos en el mundo laboral, además se pone de manifiesto que en este tienen una mayor aceptación los liderazgos masculinos, ya que las mujeres no se encuentra en igualdad de oportunidades, asimismo, el análisis indica que el liderazgo en el mundo laboral debe ser repensado en favor de la igualdad y los nuevos requerimientos culturales y sociales de la sociedad contemporánea.

La clase 4 representa 14.01% de las UCE del corpus, las formas características como Promover ( $X^2= 55.27, p<.01$ ), fin ( $X^2= 49.11, p<.01$ ), internacional ( $X^2= 32.22, p<.01$ ), día



( $X^2= 30.32$ ,  $p<.01$ ), UNESCO ( $X^2= 25.58$ ,  $p<.01$ ), desigualdad ( $X^2= 24.52$ ,  $p<.01$ ), entre otras. En la Tabla 4 se pueden apreciar algunos de los segmentos de texto característicos que corresponden a esta clase.

**Tabla 4**

*Segmentos de texto característico de la clase 4*

<b>Clase</b>	<b>Segmento de texto característico</b>	<b>X<sup>2</sup></b>
4	Educación y género forman una dupla que se auto refuerza en forma positiva para promover igualdad y en forma negativa para mantener y ahondar desigualdad cuál ha sido el resultado en México la propia UNESCO 2015 señala que en el país no hay disparidad en materia de equidad de género en educación primaria [Inv_27]	194.81
	Resulta necesaria en efecto una acción normativa dirigida a combatir todas las manifestaciones aún subsistentes de discriminación directa o indirecta por razón de sexo y a promover la igualdad real entre mujeres y hombres con remoción de los obstáculos y estereotipos sociales que impiden alcanzarla [Inv_18]	157.33
	Tras la comprobación de que la aplicación por sí sola de la normativa no parecía suficiente para promover la igualdad de oportunidades en la vida cotidiana la unión europea ha aplicado un doble enfoque englobando acciones específicas e integrando la perspectiva de género [Inv_18]	154.87

El análisis realizado mediante las formas de la Figura 1 y los segmentos de texto mostrados en la Tabla 4, concluyen que esta clase se refiere a las macrotendencias internacionales que buscan integrar la perspectiva de género y avanzar en pro de la igualdad en todos los aspectos de la vida y en contra de la discriminación por razón de género, para lo que es necesario establecer un marco normativo efectivo con perspectiva de género, que posibilite eliminar tanto obstáculos como estereotipos.

La clase 5 representa 21.66% de las UCE del corpus, las formas características como centro ( $X^2= 49.86, p<.01$ ), porcentaje ( $X^2= 36.96, p<.01$ ), proporción ( $X^2= 33.19, p<.01$ ), docente ( $X^2= 31.23, p<.01$ ), secundario ( $X^2= 27.61, p<.01$ ), escolar ( $X^2= 26.25, p<.01$ ), entre otras. La Tabla 5 muestra los segmentos de texto característico de donde se toman las formas que se presentan en el dendrograma de la Figura 1.

**Tabla 5**

*Segmentos de texto característico de la clase 5*

<b>Clase</b>	<b>Segmento de texto característico</b>	<b>X<sup>2</sup></b>
5	Las estadísticas son tan persistentes en demostrar que el número de mujeres en puestos directivos en centros educativos es mucho menor de lo que correspondería en proporción a su presencia en esta profesión el acceso de las mujeres a puestos de dirección en las organizaciones educativas es un tema que ha surgido recientemente [Inv_19]	233.76
	El porcentaje de mujeres en puestos de representación en la etapa de educación secundaria se reduce de forma imponente con respecto de los centros que ofrecen las etapas inmediatamente anteriores, aunque también lo hace el porcentaje relativo a su presencia como docentes ministerio de educación cultura y deporte 2018 [Inv_18]	220.89
	Las mujeres están sobrerrepresentadas entre el personal docente de los niveles educativos inferiores mientras que su presencia es notablemente menor en la enseñanza superior segregación vertical lo mismo ocurre en los puestos de dirección de centros educativos y en la elaboración de las políticas educativas [Inv_13]	204.65

El mundo lexical al que corresponde esta clase se refiere a la subrepresentación de las mujeres tanto en los puestos de liderazgos de las instituciones educativas como en la docencia en los niveles académicos más altos donde además existe una segregación vertical, esto debido a que las mujeres están sobre representadas como docentes en los niveles más bajos de educación, y los puestos de liderazgo que ocupan están muy lejos de igualar la proporción, además que se observa que entre mayor sea el nivel educativo menos mujeres se encuentran presentes en el.

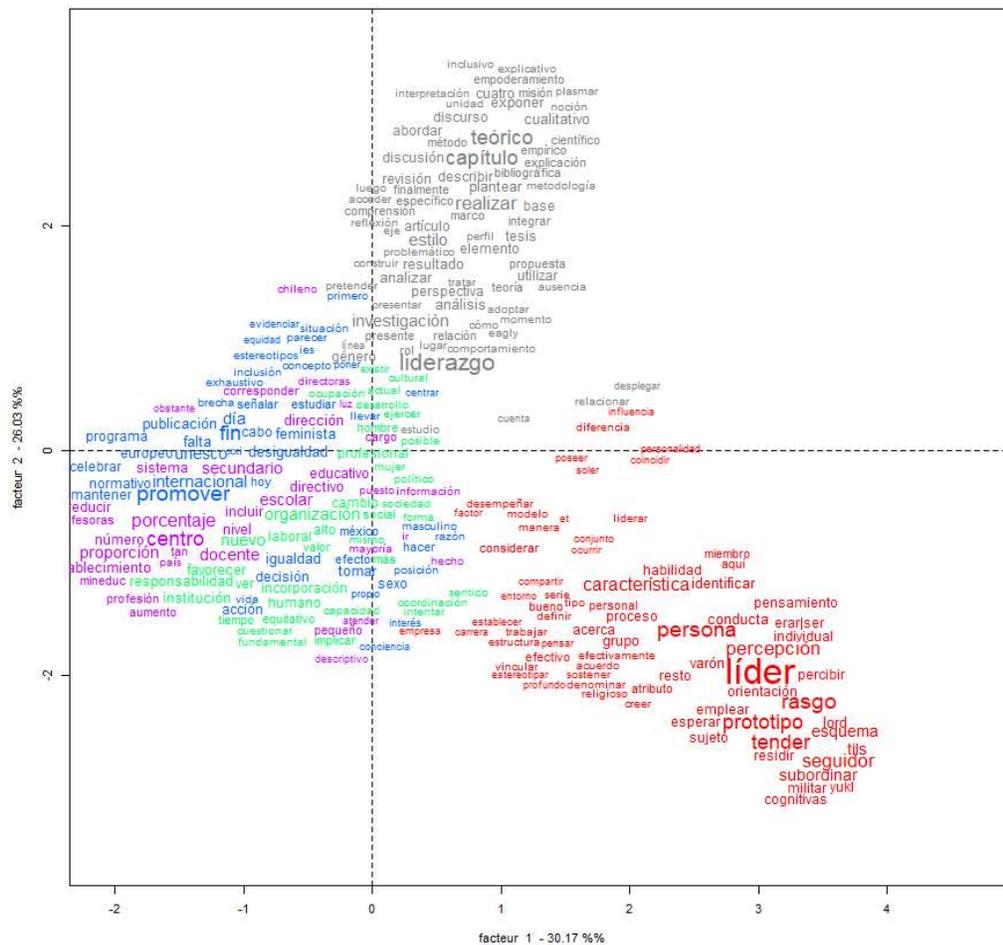
El análisis muestra el vínculo entre las clases 3, 4 y 5, en el que se concluye que tiene como punto focal el desarrollo de la paridad y la equidad en función de justicia social mediante la perspectiva de género. La clase 5 por su parte, muestra la falta de representación y la segregación de las mujeres, la clase 3 plantea las necesidades de un entorno laboral que potencialice las facultades de todos, dejando de lado los estereotipos asignados por cuestión de género en pro de la justicia social. En el mismo sentido se orienta la clase 4 que evoca a un mundo lexical donde se recogen las expectativas y lineamientos internacionales en favor de la igualdad y en contra de cualquier forma de discriminación.

## Análisis de correspondencia

El análisis factorial de correspondencia (AFC) permite observar la cercanía entre categorías de palabras y variables, representadas en un plano cartesiano que cruza las variables de formas activas y categorías gramáticas, para ver las estructuras textuales del corpus de texto (Ruiz, 2017). Este análisis muestra las formas activas en un plano cartesiano para observar similitudes y relaciones entre formas de palabras (Restrepo y Cárdenas, 2022) además sirve para tener un análisis más profundo en cuanto a la formación de las clases.

**Figura 2**

*Análisis factorial de correspondencias múltiples.*



En la Figura 2 se puede observar donde se ubican las palabras que se incluyen en cada una de las clases, a las cuales se les ha asignado un color donde las más representativas aparecen con un mayor tamaño de letra. Se aprecia en la Figura 2 la división en 4

cuadrantes donde se representan la distribución de los mundos lexicales. Se puede observar como las clases 1 y 2 se encuentran separadas en los cuadrantes I y IV del plano cartesiano respectivamente. El cuadrante I hace referencia a las posturas teóricas y líneas de investigación que se siguen en cuanto al objeto de estudio, mientras que el cuadrante IV se refiere a los rasgos y características que se atribuyen a un líder por los estereotipos que ha sido asignados a esta posición. Así mismo se observa la vinculación entre las clases 3, 4 y 5 en los cuadrantes II y III, se muestra la yuxtaposición de las clases entre los cuadrantes de mayor cercanía al eje central, donde según el análisis se manifiestan mundos lexicales que se corresponden en cuanto a la promoción de la igualdad y la equidad.

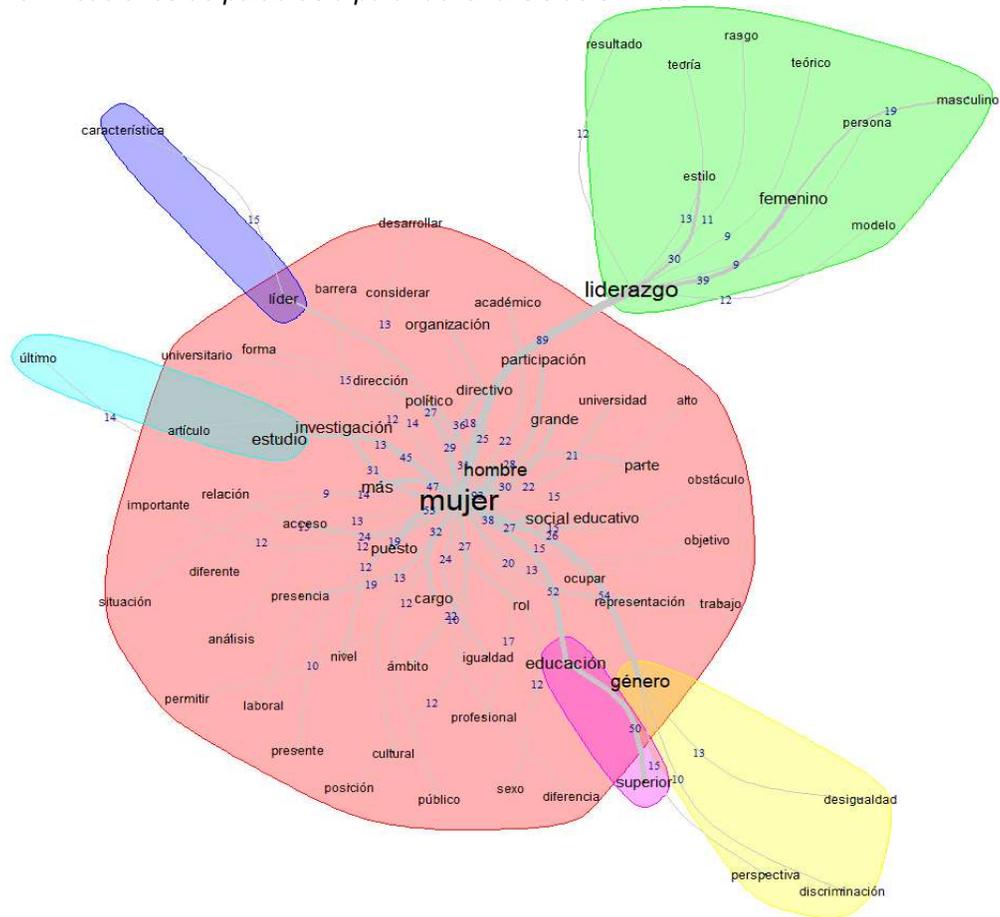
### **Análisis de similitud**

Un análisis de similitud revela las conexiones que existen entre las palabras dentro de un conjunto de texto, lo que permite inferir su desarrollo, estructura, e identificar los temas relacionados en dicho corpus, permitiendo observar las relaciones de las formas inter e intraclases (Zamudio y Málaga, 2021). En la Figura 3 se presenta el análisis de similitud obtenido mediante una gráfica de ramificaciones.

En la Figura 3 se observan dos discursos principales, el primero y más amplio se centra en la palabra mujer que es la que aparece con una ocurrencia en el corpus textual con un total de 368 repeticiones, seguida de liderazgo que se repite 207 veces y se puede apreciar que el vértice que conecta a estas palabras es el de mayor grosor. Se puede observar en cada uno de los halos la organización y relación de las formas que hacen parte de cada uno de los discursos, mostrando sus relaciones con las formas más representativas.

En el análisis del primer discurso se observa que las mujeres requieren tener una mayor participación social y política en cuerpos directivos, igualdad para realizar investigación y mostrar sus características como líder, además de propuestas con perspectiva de género que contribuyan a eliminar las desigualdades y la discriminación. Es interesante observar cómo en este discurso la palabra hombre se hace presente de manera frecuente y se encuentra relacionada la palabra mujer, mostrando, así como permea esta relación de la estructura patriarcal donde el tutelaje de la figura masculina se hace presente.

**Figura 3**  
Gráfica de ramificaciones de palabras a partir del análisis de similitud



El segundo discurso se encuentra relacionado con la palabra liderazgo, englobando sus características, estilos y posturas teóricas y modelos que emergen alrededor de este, así mismo muestra el concepto de liderazgo femenino y se observa una ramificación interesante del concepto femenino con el de masculino, en donde se pone de manifiesto la necesidad de conciliar las posturas de una cultura masculinizada que piensa el liderazgo en masculino y lo asocia con rasgos que son asociados a los hombres. Es importante observar un tercer discurso que se forma a partir de la palabra género, donde se aprecia que este viene derivado de la palabra mujer como una representación, que se manifiesta permeada desde la discriminación y la desigualdad.

### Discusión y Conclusiones

El objetivo de esta investigación es obtener información sobre las implicaciones temáticas

que se pueden evidenciar con la aplicación del *software* IRaMuTeQ 7 para un corpus de texto de resúmenes de artículos e investigaciones con rigor científico que corresponden a la temática de liderazgo femenino académico. En los siguientes párrafos se establece una discusión acerca de los resultados arrojados por el *software* de clasificación jerárquica descendente, análisis de correspondencia y similitud.

En el análisis en general, las palabras encontradas con mayor frecuencia son, mujer (368), liderazgo (207), género (123), hombre (117), educación (111), estudio (102) y femenino (94), mostrando así que las formas que predominan son aquellas mayormente presentes en las temáticas abordadas por los artículos del corpus.

Estas temáticas encontradas de forma reiterativa arrojan como resultado, para la clasificación jerárquica descendente, cinco clases en las que se encuentran mundos lexicales relacionados con diferentes temáticas, una de estas se relaciona con el prototipo de liderazgo hegemónico y como este se caracteriza en un sujeto identificado como varón y los rasgos que supuestamente se le dotan *per se* de su sexo, en una sociedad que niega la capacidad de lo femenino y lo concibe como inferior (Bourdieu, 2000; Cáceres et al., 2012; Femenías, 2019). Se muestra otra vertiente en las clases asociada también con el liderazgo, pero en un sentido distinto, en el que se establecen cuáles son las posturas teóricas y metodológicas utilizadas para analizar el liderazgo femenino académico, que se encuentran presentes en los documentos con lo que está constituido el corpus textual. En este sentido se concluye que el entorno laboral requiere una reestructuración en favor de la igualdad, lo que concuerda con lo que autores como Varoucha (2014) y Flores (2015) establecen.

Las clases derivadas del análisis muestran cómo es que el mundo laboral debe estar alineado a los requerimientos culturales y sociales y a las tendencias internacionales con la integración de la perspectiva de género mediante un marco normativo, que permita la incorporación igualitaria. De acuerdo con lo anterior la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2021) señala que la ventaja femenina en la educación es un espejismo ya que la segregación de género sigue siendo considerable. Sobre esto Montané (2011) señala que decir que el número de mujeres presentes en la educación superior no constituye en sí mismos un indicador que conduzca a la equidad y la igualdad de tal forma que la educación con perspectiva de género es un

imperativo de justicia social.

El análisis obtenido para la clasificación jerárquica descendente se complementa con el AFC, en este último observamos que las palabras asociadas a la clase 1 y clase 2 se posicionan en el cuadrante I y IV respectivamente, y se alejan en cuanto a su relación aun cuando las formas con mayor presencia son liderazgo y líder, se oponen debido a que el análisis que se muestra para el cuadrante I se orienta hacia la parte teórica y metodológica de las investigaciones que tienen que ver con el liderazgo femenino académico que forman parte del corpus, se puede observar como la metodología para el análisis muestra que se desarrolla utilizando métodos cualitativos (Lupano, 2011; Peraza 2013, Cuevas et al, 2014; Jiménez, 2014; Moreno, 2019; Carrasco y Barraza, 2021).

Por otra parte, en el cuadrante IV se visualizan palabras que hacen referencia a la persona que se desempeña como líder a las características, rasgos y percepciones que se tienen de él, y como se hacen presentes los estereotipos, en este orden de ideas Daft (2006), hace una clasificación de las teorías del liderazgo en seis posicionamientos, donde los dos planteamientos más antiguos parten de la idea de que los líderes siempre eran hombres y nacen con rasgos que los hacen excepcionales que los dota de cualidades para influenciar y ejercer poder (Teorías del gran hombre), después de considerar a los líderes como súper humanos, la teoría de los rasgos trata de identificar cuáles son esos rasgos y características particulares (inteligencia, la estatura o la energía) para poder predecir quienes pueden ser líderes o como formarlos como tal.

Se puede observar que estas dos primeras clasificaciones se posicionan en rasgos y características que se encuentran permeadas por posicionamientos falogocéntricos, donde se parte del hecho de que sujeto es sinónimo de varón mismo que permea todos los aspectos de la vida, de tal forma según Femenías (2019), se requiere construir un orden simbólico fuera de esa lógica que permita dar vuelta al espejo, no romperlo, y que este no esté a expensas del logos masculino, sino que sea un planteamiento en el que las mujeres puedan dar un significado propio a su experiencia.

En el análisis de los dos discursos principales que aparecen en el análisis de similitud, se observa en el primer discurso la palabra mujer, como la más recurrente, misma que se encuentra fuertemente vinculada con la palabra hombre, en este mismo sentido es importante resaltar que la palabra liderazgo, es la más representativa del segundo

discurso y se encuentra relacionada, aunque con menos fuerza, al termino masculino, por lo que se puede observar que aun cuando el análisis está centrado en investigaciones de liderazgo femenino académico el discurso muestra que no se puede desvincular esta relación hegemónica, aun cuando hablamos del mundo académico que es altamente feminizado.

Lo que sucede en la educación superior con el liderazgo femenino académico se sustenta en diversos datos, tales como, los que proporciona Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE (2023) quien señala que el mundo el número de maestras en educación de la primera infancia es de un 95% y se va disminuyendo al llegar a niveles de mayor especialización como la educación terciaria donde las mujeres representan un 44.9%, es decir que en la educación superior encontramos una fuerte segregación de las mujeres.

En suma, los hallazgos de esta investigación sobre el liderazgo femenino en el ámbito académico revelan una compleja y enriquecedora evolución en la conceptualización de este fenómeno, nos arroja las orientaciones académicas y científicas que se encuentran presentes en el discurso sobre la percepción actual del liderazgo femenino en la educación superior.

Existe un cambio paradigmático que se hace evidente en el discurso, pasando de una concepción tradicional y masculinizada del liderazgo hacia una apreciación más holística y consciente de género. Este refleja la creciente importancia de abrazar la diversidad y la inclusión en roles de liderazgo, así como la necesidad de erradicar los estereotipos de género arraigados en las estructuras institucionales y culturales.

La perspectiva de género, como se ha destacado en el análisis, se erige como un enfoque esencial para comprender la dinámica del liderazgo en la educación superior. Las disparidades de género y las barreras que enfrentan las mujeres en la búsqueda del liderazgo académico son claramente evidentes en el discurso investigado. Esto subraya la urgente necesidad de implementar políticas y estrategias que fomenten la igualdad de oportunidades y la representación equitativa de género en todos los niveles jerárquicos. La redefinición del concepto de liderazgo femenino, como se desprende de este análisis, exige desvincularlo de las limitaciones impuestas por los roles de género preconcebidos. Las mujeres líderes deben ser capaces de ejercer su influencia de manera auténtica y en

sintonía con sus propias fortalezas y valores, en lugar de verse constreñidas por expectativas tradicionales.

En el ámbito de la investigación académica, este análisis resalta la importancia de enfoques metodológicos más inclusivos y cualitativos. Las voces y experiencias personales de las mujeres líderes deben ser integradas en la construcción del conocimiento sobre el liderazgo en la educación superior.

En última instancia, el estudio contribuye a la conversación en torno a la equidad de género y el liderazgo en la academia, facilitando una comprensión más profunda y matizada de las narrativas y discursos que moldean nuestra percepción. Con la mirada puesta en el futuro, es imperativo que las instituciones educativas y las políticas gubernamentales adopten un enfoque proactivo para impulsar la igualdad de género en el liderazgo académico, promoviendo así sociedades más justas e inclusivas en su búsqueda del conocimiento y la excelencia.

## Referencias

- Barbosa, Q., Holanda, M., y Silvas S. (2018). Psicoanálisis y salud mental: un estudio sobre el estado del arte. *Revista Subjetividades*, 18(1), pp. 119-131. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S2359-07692018000100011&lng=pt&nrm=iso&tlng=es](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2359-07692018000100011&lng=pt&nrm=iso&tlng=es)
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*, Anagrama. <http://www.nomasviolenciacontramujeres.cl/wp-content/uploads/2015/09/Bondui-Pierre-la-dominacion-masculina.pdf>
- Cáceres, R., Trujillo, T., Hinojo, L., Aznar, D. y García, C. (2012). Tendencias actuales de género y el liderazgo de la dirección en los diferentes niveles educativos. *Revista Educar*, 48 (1), pp. 69-89 <https://raco.cat/index.php/Educar/article/view/252993>.
- Carrasco, A. y Barraza, D. (2021). Una aproximación a la caracterización del liderazgo femenino. *Revista Investigación*. 26(90); pp. 887-910. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662021000300887&script=sci\\_abstract](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662021000300887&script=sci_abstract)

- Cuevas, M., García, M. y Leulmi, Y. (2014). Mujeres y liderazgo: Controversias en el ámbito educativo. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, volume 5, pp. 79-92.
- De Alba, M. (2004). El método ALCESTE y su aplicación al estudio de las representaciones sociales del espacio urbano: El caso de la Ciudad de México. *Papers on social representations*. Volumes 13, 1-20. <https://www.researchgate.net/publication/228695152> El Metodo ALCESTE y su Aplicacion al Estudio de las Representaciones Sociales del Espacio Urbano El Caso de la Ciudad de Mexico
- De Garay, A. (2013). Igualdad de género en la Universidad Autónoma Metropolitana: un espejismo. *Revista de Estudios de Género. La ventana*. 5(38), pp. 277-330 <https://www.redalyc.org/pdf/884/88430445010.pdf>
- Femenías, M. L. (2019). *Itinerarios de teoría feminista y de género: algunas cuestiones histórico-conceptuales*. Bernal: Secretaría de Posgrado, Universidad Nacional de Quilmes. <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/3819>
- Flick, U. (2014). Mapping the field. En *The SAGE handbook of qualitative data analysis*. <https://methods.sagepub.com/book/the-sage-handbook-of-qualitative-data-analysis/n1.xml>
- Flores, R. (2015). Violencia de género en la escuela: sus efectos en la identidad en la autoestima y en el proyecto de vida. *Revista Iberoamericana de Educación*. Volumen 38, pp. 67-86. <http://rieoei.org/rie38a04.pdf>
- Goetz, A. M. (2007). Justicia de género, ciudadanía y derechos. Conceptos fundamentales, debates centrales y nuevas directrices para la investigación. En M. Mukhopadhyay y N. Singh (Ed.) *Colombia: Justicia de género, ciudadanía y desarrollo*, pp. 13-45. Justicia de género.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2021). *Estadísticas a propósito del día del maestro (15 de mayo)*: comunicado de prensa núm. 278/21, Editorial INEGI, [https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2021/EAP\\_MAESTRO21.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2021/EAP_MAESTRO21.pdf).
- Jiménez, C. (2014). *Liderazgo femenino en la gestión de la educación superior: entre limitaciones, exclusiones y rechazos. Una perspectiva de género*. Universidad

- Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.9985/ev.9985.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.9985/ev.9985.pdf)
- Lupano, M. (2011). *Liderazgo, Género y Prejuicio, Influencia de los estereotipos de género en la efectividad del liderazgo femenino y actitudes hacia las mujeres líderes*, [tesis doctoral, Universidad de Palermo]. <http://hdl.handle.net/10226/1668>
- Maxwell, J., y Chmiel, M. (2014). Notes toward a theory of qualitative data analysis. En U. Flick (Ed), *The SAGE handbook of qualitative data analysis*, pp. 21-34. <https://doi.org/10.4135/9781446282243>
- Moncayo O., B., y Zuluaga, D. (2015). Liderazgo y género: barreras de mujeres directivas en la academia. *Pensamiento & Gestión*. Volumen 39, pp. 142-177. <https://doi.org/10.14482/pege.38.7703>
- Morales, C. (2021). Uso del software IRaMuTeQ. Casillas, M., Dorantes. J. Ortiz, C. (coordinadores). *Representaciones sociales, educación y análisis cualitativo con IRaMuTeQ*, pp. 23-37. <https://www.uv.mx/bdh/files/2021/08/Libro-Representaciones-sociales-IRaMuTeQ.pdf>
- Moreno, N. (2019). *Liderazgo y género: factores que dificultan el acceso de las mujeres a los puestos de dirección en educación secundaria*. [Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://docta.ucm.es/entities/publication/92fc0e1e-5928-4148-b6f8-bffcc225ce9b>
- Montané, A. (2011). Perspectiva de género: educación, formación y empleabilidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, volumen 17, pp. 157-171.
- Organización de las Naciones Unidas. (2022). Declaración política con ocasión del 25º aniversario de la cuarta conferencia mundial sobre la mujer. Acceso, 3(09). <https://www.unwomen.org/sites/default/files/Headquarters/Attachments/Sections/CSW/64/CSW64-Declaration-SP-Fin-WEB.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). *Mujeres en la educación superior: ¿la ventaja femenina ha puesto fin a las desigualdades de género?* Publicado el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377183>

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2023), Women teachers (indicator). <https://data.oecd.org/teachers/women-teachers.htm>
- Peraza, A. (2013). *Género y cultura institucional: el caso de la Universidad Autónoma De Sinaloa*, [Tesis para obtener grado de doctora en trabajo social con acentuación en estudios de género. Universidad Autónoma de Sinaloa]. <https://fts.uas.edu.mx/wp-content/uploads/2020/05/AYDE-PERAZA-ESCOBOSA.pdf>
- Restrepo, C. y Cárdenas, A. L. (2022). Análisis textual de artículos científicos publicados sobre fósiles colombianos *Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação*. Volumen 27, pp. 1-25. <https://www.redalyc.org/journal/147/14775278015/>
- Ruiz, A. (2017). Trabajar con Iramuteq: Pautas. [https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/113063/1/Trabajar con IRAMUTE Q PAUTAS.pdf](https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/113063/1/Trabajar%20con%20IRAMUTEQ%20PAUTAS.pdf)
- Varoucha, E. (2014). La identidad de género, una construcción social. *Mito Revista Cultural*, 1(5). <http://revistamito.com/la-identidad-de-generouna-construccion-social/>
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. pp. 42-60. Gedisa.
- Zamudio E. y Málaga, V. (2021). Afrontamiento al fracaso escolar en jóvenes de CECYTE-BC. IE *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, (12), p. 47. [https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/ie\\_rie\\_rediech/article/view/1391](https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/ie_rie_rediech/article/view/1391)



## Religión-Género: Apuntes para los profesores de las Ciencias Sociales

### Religion- Gender: Notes for Social Science Teachers

Karel Antonio Rodríguez Zúñiga  
Universidad de Holguín, Cuba  
<https://orcid.org/000-0003-2261-3484>

María Del Carmen Díaz Rodríguez  
Universidad de Holguín, Cuba  
<https://orcid.org/0000-0002-1787-6629>

Lidia María Romero Pupo  
Universidad de Holguín, Cuba  
<https://orcid.org/0000-0001-8723-1263>

#### Resumen

La Santería o Regla de Osha tiene profundas raíces en la cultura cubana. En nuestro país en los últimos años este conjunto religioso ha tenido un desarrollo impresionante, con el de cursar del tiempo se les ha permitido a los blancos, jóvenes y otros iniciarse por lo que expresa que ya no es una práctica solo de los descendientes de los africanos, a pesar de este desarrollo, exciten en la actualidad una brecha propiciada por el desarrollo de la sociedad patriarcal existente en nuestro país, por lo que se evidencia dentro del conjunto religioso una subordinación del género femenino al masculino, las mujeres son privadas del desarrollo de determinados ritos y ceremonias. Se pretende analizar las desigualdades de género y la importancia de su estudio para la formación profesionales de las Ciencias Sociales. Los métodos utilizados fueron los de nivel empírico y teórico. Se pudo llegar a la conclusión que el estudio de esta temática les brinda a los profesores una serie de elementos que les permitirá identificar y dar una explicación científica a las desigualdades existentes en esta religión, le permitirá al profesor entender de una mejor forma el proceso de sincretismo religioso existente en nuestro país.

**Palabras Claves:** religión- género, formación del profesional, Ciencias Sociales.

#### Abstract

Santería or Regla de Osha has deep roots in Cuban culture. In our country in recent years this religious group has had an impressive development, with the passage of time whites, young people and others have been allowed to initiate themselves, thus expressing that it is no longer a practice only for the descendants of the Africans, but despite this development, they currently excite a gap fostered by the development of the existing patriarchal society in our country, which is why a subordination of the feminine gender to the masculine is evident within the religious group, women are deprived of the development of certain rites and ceremonies. It is intended to analyze gender inequalities and the importance of their study for the training of professionals in the Social Sciences. The methods used were empirical and theoretical level. It was possible to reach the conclusion that the study of this theme provides teachers with a series of elements that will allow them to identify and give a scientific explanation to the existing inequalities in this religion, it will allow the teacher to better understand the process of existing religious syncretism in our country.

**Keywords:** religion- gender, professional training, Social Sciences.

## **Introducción**

La Santería o Regla de Osha tiene profundas raíces en la cultura cubana. En Cuba en los últimos años este conjunto religioso ha tenido un desarrollo impresionante, con el cursar del tiempo se les ha permitido a los blancos, jóvenes y otros iniciarse por lo que expresa que ya no es una práctica solo de los descendientes de los africanos, a pesar de este desarrollo, existen en la actualidad una brecha propiciada por el desarrollo de la sociedad patriarcal existente en nuestro país, por lo que se evidencia dentro del conjunto religioso una subordinación del género femenino al masculino, las mujeres son privadas del desarrollo de determinados ritos y ceremonias. Hacer una mirada a las desigualdades de género y la importancia de su estudio para la formación profesional de las Ciencias Sociales es el objetivo principal de la investigación que se presenta.

El profesional en formación de las Ciencias Sociales necesita dentro de su preparación abordar temas relacionados con la religión, no se puede concebir ninguna civilización sin la influencia de esta, además de caracterizarla como fenómeno social y destacar la diversidad de sus manifestaciones.

Dentro de las religiones se encuentra el conjunto religioso de la regla de Osha-Ifá o Santería la cual tiene innumerables aportes a la cultura cubana ejemplo de ellos el baile folclórico y su conjunto de ritos y ceremonias.

## **Método**

Para el desarrollo de la investigación su diseño metodológico parte de la triangulación de métodos y técnicas como: etnográfico, estudio de casos, la observación científica a ritos y ceremonias, atributos religiosos, entrevistas, historias de vidas, bibliografía especializada que permitieron realizar un estudio analítico- descriptivo y analizar el papel de la mujer en la regla de Osha-Ifá. El marco teórico se sustenta en el devenir y evolución de los estudios sobre regla de Osha-Ifá.

## **Resultados**

La santería se deriva directamente de la religión yoruba, que es practicada por la etnia homónima en La Guinea africana, correspondiente en la actualidad al territorio de Nigeria, los yorubas alcanzaron un gran apego cultural durante los poderíos del reino Benin y el

imperio Oyó, disueltos en el siglo XIX producto al aumento de la presencia de africanos en América. Los africanos llegaron a Cuba convertidos en esclavos dejando atrás sus hogares y familiares, pero en los viajes transportaban un pedacito de sus creencias y cultos.

La santería o regla de Osha-Ifá tiene profundas raíces en la cultura cubana, esta religión es el resultado del sincretismo religioso, por lo que podemos decir que las reglas Afrocubanas son el de un extenso proceso de interrelación entre las religiones traídas a Cuba por los negros esclavos y el catolicismo, podemos decir que esto fue en encuentro entre dos culturas la africana y la española.

La Historia del conjunto religioso Osha- ifá o Santería reconoce el aporte de la mujer en esta religión, ya que se les atribuye a tres mujeres procedentes de África ser las protagonistas e impulsoras de esta práctica religiosa, los practicantes de este conjunto religioso reconocen que las mujeres fueron las primeras en fomentar la práctica de la religión en Cuba, a través de la creación de los cabildos donde se dedicaron a rescatar y poner en práctica los ritos y ceremonias practicados por ellos en África.

El liderazgo de la mujer se encuentra ejemplificado debido a las profundas contribuciones a la permanencia de esta práctica en el tiempo. La africana Ña Rosalia, fue la jefa de un cabildo donde integró a los criollos y africanos, aquí articuló a las diferentes capas sociales existentes en la isla excluidas por la tradición africana, aquí se integraron negros, mulatos, blancos, personas de diferente posición económicas todos bajo una misma directiva reeligió con el objetivo de que esta creencia religiosa perdurara en el tiempo.

Con el de cursar del tiempo las mujeres dentro de este conjunto religioso fueron perdiendo terreno el cual fue usurpado por los hombres poniendo así fin a la era matriarcal y dando inicio a la era patriarcal, donde las mujeres comenzarían a jugar un papel secundario y en ocasiones inexistentes. En las ceremonias y rituales las Mujer juegan diferentes roles muy diferentes al del hombre ya que el principal protagonista dentro de este conjunto religioso es el, por lo tanto, es el ejecutor de las ceremonias y los rituales.

Las mujeres son conocidas dentro de este conjunto religioso como Yolashas las cuales reciben la misma educación que los hombres para poder desarrollar cualquier rito o ceremonia, pero a su vez tienen ciertas limitaciones por el simple hecho de ser mujer,

tener ovarios y menstruar, las mismas se liberan de las restricciones cuando las mismas ya no están casadas y han dejado de menstruar.

En las diferentes ceremonias realizadas en la regla de Osha-Ifé es muy visible las limitaciones a las Yolashas ejemplo de ello cuando se desarrolla una ceremonia se está haciendo el Umiero para refrescar la prenda son los hombres en los cargados de prepararla mientras que se le autoriza a una sola mujer echar la hierba, pero esta ya no puede estar debe cumplir con las restricciones que le pone la regla Osha-Ifé.

En la Santería cuando se realiza el ritual de macuto (la brujería donde se ponen el nombre de las personas) quienes la pueden realizar son los hombres y para hablarle a la prenda para plantear el objetivo del macuto es algo que solo lo realizan los hombres, de igual manera son los únicos que pueden rezar la hierba en la tierra de Palo Monte, las mismas no pueden tocar el tambor de fundamento, de igual manera no pueden ejercer el sacerdocio de Orula por lo que no se pueden hacer Babalawop su única función es ser su ayudante.

Las mujeres tiene el permiso de recibir el Pinaldo ceremonia conocida como cuchillo la cual le permite al iniciado sacrificar animales de diferentes características, a pesar de recibir el cuchillo no pueden sacrificar animales de cuatro patas ya que las mismas tienen ovario, útero y menstrúan y según los practicantes de esta religión la práctica de esta ceremonia puede llevar a la mujer a una mesa de operación ya que plantean que esos órganos de la mujer son muy débiles por lo cual son un síntoma de debilidad, solo se les autoriza a matar un solo animal de cuatro patas cuando ya menstrúan y no tienen los órganos antes mencionados.

Las limitaciones de las mujeres en la Santería no solo se limitan a las antes expuestas sino que existen muchas más dentro de las cuales encontramos que las mismas están limitadas a darle de comer a Elegua cuando a este Orisha se le da coco la mujer tiene que ponerse de espalda, las mismas no pueden realizar la ceremonia de consagración de Osha, no pueden rapar ni realizar ceremonias de poder, las mujeres no pueden participar en ninguna ceremonia cuando están en el periodo de la menstruación. Las mujeres tienen prohibido tocar determinados Santos a pesar de que estos Orishas son mujeres

Como vimos anteriormente en el la Santería los hombres ejercen un dominio sobre las mujeres en los rituales y ceremonias los practicantes de esta religión a modo de querer justificar esta desigualdad de género intentan justificar este domino planteando que los hombres son más fuertes que las mujeres lo que dicen que los hombres representan la fortaleza mientras tanto las mujeres representan son renegadas por sus partes débiles y colocadas en un segundo plano ya que las mismas representan la debilidad.

Para que las mujeres puedan pueda ser unas verdadera yolasha las mismas no pueden tener marido y mucho menos tener relaciones sexuales. Para (Pérez Amores, 2016) las mujeres en el oriente del país poseen un gran protagonismo donde las mismas han realizado sacrificios de cuadrúpedos de manera habitual, en la zona Occidental del país y en otras zonas no ocurre así lo que refleja la diferencia en relación con la geografía donde practica la regla de Osha-Ifá.

En entrevistas realizadas por este investigador a diferentes practicantes de este conjunto religioso pudo constatar que en la zona oriental del país en particular Holguín no es muy abundante que las mujeres realicen sacrificios de cuadrúpedos las que realizan esta ceremonia tienen por obligación que cumplir con los requisitos de ya no menstruar ni estar casada ni poseer ni ovarios ni el útero.

La mujer en la Santería desempeñan las mismas funciones que los hombres en las cuales encontramos el registro o consulta , la preparación de Eleggua, asientan el Ángel de la Guarda, desde esta mirada podemos decir que el conjunto religioso Osha-Ifá aglutina a hombres y mujeres sin ningún tipo de discriminación social ya que para los practicantes de esta religión planten que las mujeres juegan un papel importante ya que las mismas se desempeñan como madrinas en las distintas ceremonias en las que su presencia es imprescindible .

Las mujeres dentro de la Osha-Ifá lo más lejos que piden llegar es a recibir el icofa de orula ya que de ahí en adelante les estará totalmente prohibido que realice cualquier actividad y conozca sus secretos.

Si miramos esta práctica religiosa desde un enfoque de género podemos darnos cuenta de que la misma presenta barias limitaciones no sólo para las mujeres, sino que también para los hombres en dependencia de su orientación sexual lo que les imposibilita el desarrollo de determinadas prácticas dentro del conjunto religioso Osha-Ifá.

Existen pocos estudios relacionados con las desigualdades de género dentro del conjunto religioso Osha-Ifá con el objetivo de que les sirva a los estudiantes de las Ciencias Sociales para entender cuáles son las características de este conjunto religioso

Dentro del conjunto religioso Osha-Ifá existe una gran subordinación del género femenino al masculino en casi todos los niveles de la vida religiosa, para los participantes de esta religión no lo ven como desigualdades de género sino como algo normal ya que las mujeres y hombres juegan los roles que demandan sus Orishas y cada cual tiene su función en la vida religiosa, esto imposibilita que las mujeres que practican esta religión puedan ver las limitaciones que tienen dentro de esta práctica religiosa como discriminación por ser genero, ellas lo ven como reglas que tienen que cumplir ya que lo ven como algo natural.

El Hombre iniciado en la Santería mantiene una hegemonía sobre las mujeres y conserva el conocimiento del ritual a su vez cumple las funciones más importantes en el conjunto religioso Osha-Ifá. Mientras las mujeres son confinadas a las labores domésticas como preparación del cuarto donde se realizan los rituales, mantener su limpieza, la preparación de las aves sacrificadas para su degustación, mantener limpios todos los recipientes utilizados en las ceremonias.

Las restricciones sexuales dentro del conjunto religioso se evidencia desde su visión y tienen un impacto en la división sexual, la mitología de la regla de Osha-Ifá manifiesta diferencias de sexo ya que la misma manifiesta que los Orishas varones durante la creación del mundo jugaron un rol específico acorde a su masculinidad ya que los mismos son sinónimos de fortaleza física en el plano material y espiritual, sabiduría en el ejercicio del poder mientras tanto las Orishas se dedicaron a ser mensajeras del dios supremo, cocineras, artesanas, vendedoras del mercado, esposas además de juguetes sexuales y maternales.

### **Discusión y conclusiones**

La investigación nos acerca a las desigualdades desde una mirada de género que se encuentran presentes dentro del conjunto religioso Osha-Ifá y la necesidad de que los futuros profesionales de las Ciencias Sociales adquieran conocimientos relacionados con la religión en Cuba y en específico con este conjunto religioso, le permite además entender de una mejor manera el proceso de sincretismo religioso existente en nuestro

país y a su vez comprender desde otra visión el proceso de formación de la identidad cubana ya que las diferentes religiones fundamentalmente la Santería son el resultado de la fusión de los componentes el Africanos y Español contribuyendo así a la formación del criollo.

## Referencias

- AA.VV. Águila de Ifá (2011) La menstruación: No toques a los Orisha porque te matan. Recuperado de: <https://es.slideshare.net/AguiladelfaFoundat/lamestruacion-no-toques-a-los-orisa-porque-te-matan>
- Ajak Díaz, F. A. (2019). *Representación social sobre las iyaloshas en el Complejo religioso Osha-Ifà del consejo popular Condado Norte de Santa Clara*. (Trabajo de Diploma). Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas
- Alfonso, G. (2017). Feminismo y Marxismo: la deuda pendiente del pensamiento social crítico. En, C. Proveyer & M. Romero, *Género y sociedad. Encrucijadas teóricas y alternativas para el cambio*. (pp. 193-218). Editorial Universitaria Félix Varela
- Argyriadis, K. 2005 “El desarrollo del turismo religioso en La Habana y la acusación de mercantilismo”. *Desacatos. Revista de Antropología Social* 18: 29- 52.
- Atkinson, P y Hammersley, M. (1994) *Etnografías. Métodos de investigación*. España: Paidós
- Balbuena G, B (2003) “La ritualidad en las danzas de la Regla Osha”
- Bolívar A, N. (1990). *Los orishas en Cuba*. Cuba: Ediciones Unión
- Cedeño H, Y (2014) Dime qué haces y te diré quién eres: Santería, mujeres santeras y representación social de sus funciones. *Revista Contrapunto*, vol. 1, núm. 1. Desde: <https://seer.ufrgs.br/contraponto/article/download/46233/28816>
- Del Rey Roa, A. (2003). La santería: algunas dificultades para su estudio. En, V. M. Sabater, *Sociedad y religión. Selección de lecturas 1*. (pp. 207-230). Editorial Félix Varela
- Diéguez Caballero, I (2003) La textualidad metafórico-corporal en la santería cubana: una lectura biosemiótica en Y.E Brugal y B.J Rizk (eds.) Rito y

- Representación. Los sistemas mágico-religioso en la cultura cubana contemporánea (pp. 33-45). Madrid: Iberoamericana
- Díez de Velasco, F. (2007) "El futuro de las religiones entre lo local y lo global: un intento de modelización". *Estudos da Religião* 31: 194-221
- Díez de Velasco, F. y García Bazán (eds.). (2002) "El estudio de la religión". *Enciclopedia Iberoamericana de Religiones* (Vol.1). Madrid, Trotta
- Durkheim, E. (1897): *La división del trabajo social*. Akal. Madrid
- Hanson, A. M. (2020). Feminist Futures in Latin American Geography. *Journal of Latin American Geography*, 19(1), 215-224
- Leiva Hoyo, L., Ajang Díaz, F. A., García Sarduy, Y., & Martínez Massip, A. (2021). Desigualdades de género de las ialoshas en el complejo religioso Osha-Ifá en Condado Norte. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(4), 88-96
- Luis Morgado, Y. (2017). *Complejo Osha-Ifá. Un espacio de socialización religiosa y exclusión de género en el municipio de Remedios*. (Trabajo de Diploma). Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas
- Munster Infante, B. (2017). Economía y género. En, C. Proveyer & M. Romero, *Género y sociedad. Encrucijadas teóricas y alternativas para el cambio*. (pp. 177-192). Editorial Universitaria Félix Varela
- Ortiz F, F. (1987). *Contrapunteo del tabaco y el azúcar*. Editorial Ciencias Sociales
- Ramos, M. W. (2000). *The Empire Beats On: Oyo, Batá Drums and Hegemony in Nineteenth Century Cuba*. (Tesis de Maestría). Florida International University
- Ramos, M. W. (2003). La división de La Habana. Territorial Conflict and Cultural Hegemony in the Followers of Oyo Lukumí Religion, 1850s-1920s. *Cuban Studies*, 34, 38-70
- Restrepo Moreno, M. I. (2008). Feminismo y espiritualidad. *Revista Lasallista de investigación*, 5(2), 146-157
- Ritzer, G. (1993). *Teoría sociológica contemporánea*. Editorial McGraw Hill/Interamericana
- Rojas Viera, L. (2011). *La oralidad religiosa afrocubana en la trasmisión de representaciones sociales respecto a las relaciones de género en la comunidad*



*Condado Norte de Santa Clara.* (Trabajo de Diploma). Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas

Rubiera Castillo, D. (1999). La mujer en la Regla de Osha: una mirada de género. *Revolución y cultura*, 4(2-3), 71-83

Tarducci, M. (2001). Estudios feministas de religión: una mirada muy parcial. *Cadernos Pagu*, 16, 97-114

## Elementos de la cultura que limitan la participación de las estudiantes en espacios escolares

### Culture elements that limit Student participation in School Spaces

Erika Michelle González López  
Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0534-4198>

#### Resumen

En los espacios escolares existe una cultura compartida por la comunidad educativa basada en las diferencias de género, éstas repercuten en la asimétrica participación entre niñas y niños. El objetivo de este estudio fue identificar, desde la perspectiva de género, cuáles son los elementos de la cultura que limitan la participación de las niñas de quinto grado en una escuela primaria en dos intervenciones docentes. La metodología corresponde al enfoque cualitativo, guiada por el método de investigación-acción, de tipo formativo. Para el análisis y la interpretación de los diálogos del alumnado, se retoma el enfoque hermenéutico. El análisis muestra que los elementos culturales recurrentes en la práctica escolar fueron los supuestos básicos y artefactos como: miedo, división sexual del trabajo, *manspreading*, nulificación de la voz, relaciones de poder, pasividad y conformidad. Se concluye que estos elementos impactan en el autoconcepto y seguridad de las estudiantes lo que limita su participación en el aula y en la cancha escolar. La comprensión de cómo estos factores afectan la experiencia de las estudiantes puede ayudar a diseñar estrategias y políticas educativas más inclusivas que fomenten la igualdad de género en el ámbito escolar.

**Palabras clave:** Cultura; Participación de estudiantes, Perspectiva de género.

#### Abstract

In schools, there is a culture shared by the educational community based on gender differences, which impacts the asymmetric participation between girls and boys. The aim of this study is to identify, from a gender perspective, the elements of culture that limit the participation of fifth grade girls in an elementary school in two teaching interventions. This research is a qualitative and formative approach guided by the action-research method. The hermeneutic approach is used for the analysis and interpretation of the students' dialogues. The analysis indicates that the recurring cultural elements in school practice are the basic assumptions and artifacts such as fear, sexual division of work, *manspreading*, ignoring their opinion, power relations, passivity, and conformity. It is concluded that these elements impact the self-concept and security of the female students, which limit their active participation in the classroom and on the school field. Understanding how these factors affect the experience of female students can help design more inclusive educational strategies and policies that promote gender equality in schools.

**Keywords:** Culture, student participation, gender perspective.

En los espacios escolares hay un entramado cultural que la comunidad educativa comparte. La cultura, considerada como las prácticas cotidianas en un grupo humano (Geertz, 1984), se manifiesta en las formas de pensar, actuar y ser. En la orientación y reproducción de las distintas maneras de participar de las y los estudiantes en el aula, en la cancha escolar y demás lugares de la infraestructura institucional.

La escuela es un espacio de reproducción social en donde la dimensión de género está inmersa, esto se puede observar en las diferencias que existen en las formas de participación entre niñas y niños, dentro y fuera del aula. Cuántas veces hemos visto que los niños son quienes ocupan los espacios públicos de la institución, toman decisiones y son inquietos y desobedientes de las actividades; mientras que las niñas ocupan espacios periféricos en el aula y cancha escolar, toman un papel pasivo, asumen las decisiones de los niños y son obedientes a las disposiciones del profesorado.

Para analizar la cultura de un centro escolar e identificar los elementos culturales que la conforman, es necesario conocer los niveles. En este texto se aborda la clasificación de Schein (1985) en donde se analizarán los supuestos básicos, los valores y normas y los artefactos que intervienen en las formas de pensar, actuar y ser del alumnado.

Cuando los elementos de la cultura (patrones de comportamiento, creencias, rituales, normas, costumbres y prácticas) se analizan con perspectiva de género; se observan la división sexual del trabajo, la distribución y uso de espacios sesgados por el género, la toma de decisiones colectivas, basadas en la subordinación femenina y la dominación masculina. Estos elementos evidencian las relaciones de poder entre niñas y niños en el aula y en la escuela.

El presente artículo tiene como objetivo mostrar, desde la perspectiva de género, cuáles son los elementos de la cultura que limitan la participación de las niñas de quinto grado en la escuela primaria mediante el análisis e interpretación de los datos, extraídos de los diálogos de niñas y niños en dos intervenciones docentes, de las clases de educación física y ciencias naturales.

## **Marco De Referencia**

Cada contexto cuenta con una cultura específica que la define y diferencia de otras en cuanto a organización, relaciones personales o representaciones compartidas, en un

espacio y tiempo determinado. Mèlich (1996) se refiere a que “cada uno de nosotros orienta su acción en función a la interpretación subjetiva que realiza de las acciones de los demás” (p. 59). De manera que nuestras acciones se basan en las creencias compartidas, de acuerdo con las personas que nos rodean, para estar insertos en una sociedad.

Para Geertz (1984) la cultura “representa la organización social de significados, interiorizados de modo relativamente estable por los sujetos en forma de esquemas o de representaciones compartidas y objetivados de forma simbólica, todo ello en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados” (p. 48); toda persona que esté dentro de un contexto determinado compartirá formas de pensar, ser y actuar, en función de los patrones de significados reproducidos y heredados históricamente, vistas de manera normalizada en el espacio específico en donde nos desenvolvemos.

Existen diversas clasificaciones para analizar los elementos culturales y describir la cultura. En este texto se retoma la clasificación de Schein (1985) que consiste en la identificación de tres niveles: supuestos básicos, valores y normas y artefactos; diferentes entre sí, pero interrelacionados en la medida que unos influyen y se expresan en los otros. El primer nivel comprende de los supuestos básicos, se considera el más profundo y menos tangible, pues constituyen “aquellas creencias aceptadas como verdaderas” (Elías, 2015, p. 293); que han sido naturalizadas por cada actor educativo de forma que no se es consciente de las creencias que orientan las acciones cotidianas. El segundo nivel, se refiere a los valores y normas, a todo aquello que es “deseable” y “correcto”; en este nivel hay un mayor grado de consciencia al compartirse estos rasgos deseables entre el colectivo docente pero también se traducen en normas de conducta como reglas no escritas. Finalmente, en el tercer nivel se encuentran los artefactos, patrones de comportamiento observable, en donde las prácticas y artefactos se orientan en función a los supuestos básicos y valores y normas; en este nivel se encontrarán los mitos, héroes y símbolos, así como también costumbres, rituales y procedimientos.

La perspectiva de género es necesaria para analizar y comprender la situación vital de las mujeres y de los hombres insertos en una sociedad, así como también la condición femenina y masculina en las diversas culturas; a palabras de Lagarde (2018) “comprender cualquier sujeto social cuya construcción se apoye en la significación social

de su cuerpo sexuado con la carga de deberes y prohibiciones asignadas para vivir, y en la especialización vital a través de la sexualidad” (p. 32). Esto ayuda a comprender cómo la cultura reproduce la diferenciación en los rasgos de pensamiento, valoraciones, actitudes y comportamientos, espacios de actuación y modos de relacionarnos en función al sexo. Lo que han demostrado diversos estudios es que estas diferenciaciones entre mujeres y hombres han sido asimétricas, esto conlleva a perpetuar las relaciones de poder, en la subordinación femenina y la dominación masculina.

En las escuelas, gran parte de la trasmisión cultural opera según Leñero (2010) “a través del lenguaje oral, las actitudes y el comportamiento de las maestras y los maestros, de la intervención de los adultos en la escuela, de la interacción entre alumnas y alumnos, de las normas que permiten o prohíben de las actividades que se promueven o no” (p. 70), ya sea como un currículum oculto o explícito de los actores educativos. Por consiguiente, dicha construcción limita o segrega a niñas y niños, pues desde la infancia se les enseña “cómo debe ser una mujer y un hombre” bajo estereotipos que solo limitan la libertad y afectan el desarrollo integral de la persona, por lo que es urgente como docentes el cuestionamiento constante sobre la práctica en el día a día desde esta mirada.

Los espacios educativos no son neutros, en ellos se reproducen relaciones de poder y exclusión; según Saldaña (2018) “están configurados por la construcción sexuada de una cultura que privilegia un sexo sobre el otro, dando lugar a prácticas que refuerzan las diferencias de estatus entre hombres y mujeres” (p. 187), de manera que es evidente ver en las aulas, cancha escolar y demás espacios de la escuela, como lugares para reproducir manifestaciones patriarcales como el androcentrismo y el sexismo; cuando todo lo masculino es tomado como medida de todas las cosas y representación de la humanidad, se produce ocultación e invisibilidad de las mujeres (Simón,2006); cuando se discrimina o se beneficia a un sexo sobre el otro.

La perspectiva de género ayuda a ver estas diferencias y busca formas de intervención docente a favor de la participación equitativa (González, 2021) entre niñas y niños, de modo que se involucren de manera voluntaria, activa y real en situaciones concretas en el aula y en los espacios de la escuela de forma individual y colectiva, donde la voz sea para expresar emociones, opiniones y diálogos críticos de la realidad, en la toma de

decisiones libres sin limitaciones, sentirse seguros de sí mismos, sin diferencias de género en el uso de espacios, actividades y desempeño en las asignaturas.

## **Métodos**

La presente investigación se realizó bajo un enfoque cualitativo, guiada por el método de investigación-acción, de tipo formativo (Restrepo, 2004). Las técnicas e instrumentos fueron la observación participante y las viñetas narrativas. En el análisis y la interpretación de los datos, se retoma el enfoque hermenéutico (Álvarez-Gayou, 2019). La pregunta que orientó la investigación fue ¿cuáles son los elementos de la cultura que obstaculizan la participación de las alumnas en los espacios educativos?

De acuerdo con el diagnóstico realizado al inicio del ciclo escolar, se utilizó el instrumento llamado registro anecdótico, mediante la técnica de observación participante. En estos registros se observó una relación recurrente con los patrones de género en la participación grupal y una mayor intervención de los alumnos que de las alumnas en las actividades. De acuerdo con la clasificación de participación propuesta por Ventosa (2018) los niños se encontraban en los niveles decisivo y ejecutivo, en la toma de decisiones colectivas y dominio de los espacios escolares. En tanto que las niñas se ubicaban en el nivel informativo-asistencial al aceptar las decisiones de sus compañeros, en la inseguridad de sus aportaciones o permanecer en silencio en el salón de clases; así como ocupar los alrededores de la escuela. A partir de esta clasificación se pudieron apreciar las diferencias entre niñas y niños en la forma de participar en los diversos momentos de la jornada escolar y los roles estereotipados por el género, así como la dominación masculina y la subordinación femenina.

La intervención docente consistió en tres etapas: 1) diagnóstico de la participación de las niñas y niños con perspectiva de género 2) diseño e implementación de secuencias didácticas con transversalidad de género y 3) análisis de la implementación. Los resultados que aquí se reportan pertenecen a la etapa de análisis de la implementación, considerando las dos secuencias didácticas, correspondientes a las asignaturas de educación física y ciencias naturales. El análisis de la implementación, por medio de los diálogos derivados de ésta, da cuenta de cuáles son los elementos de la cultura que permean en la participación de las niñas.

La intervención se realizó durante el ciclo escolar 2017-2018, en una escuela primaria pública de organización completa ubicada en una comunidad semiurbana en la periferia de la zona centro del estado San Luis Potosí, México, en las inmediaciones de la zona industrial. La investigación formativa se hizo en un grupo de quinto grado, compuesto por 31 estudiantes, de las cuales 12 son niñas y 19 son niños, cuyas edades oscilaban entre los 10 y 11 años. El estudiantado estaba ubicado en la etapa de tipificación de género en su proceso de identidad. En esta etapa hay mayor insistencia en dejar claros los roles de género estereotipados y se evita la convivencia con el sexo opuesto (Santrock, 2007).

## **Resultados y Discusión**

### *Creencias y patrones de comportamiento en la clase de educación física*

La primera intervención que analizar llevó por nombre “Diseñamos espacios equitativos en la clase de Educación física”, el objetivo de la sesión consistió en el diseño del uso de la cancha escolar entre niñas y niños, puesto que los alumnos dominaban dicho lugar y la toma de decisiones en los juegos a realizar dentro y fuera de dicha clase, lo que evidenciaba una asimétrica participación y uso de espacios.

Como actividad de inicio para recuperar los conocimientos previos, consistió que el grupo ubicado en los alrededores de la cancha escolar, dibujaran lo que les gusta y no les gusta de la clase de educación física. Cabe señalar que el profesor se había jubilado, por lo que durante dos meses la profesora titular impartió esa clase. Posterior a esto se compartió en plenaria la explicación de los dibujos. A continuación, se muestra un fragmento de la conversación donde externan sus apreciaciones hacia la clase: (Aa para referirse a alumna Ao para alumno, Ma para maestra)

Aa1: A mí me gusta jugar futbol porque ya me di la oportunidad, yo no sabía que podía, hasta pude meter un gol.

Ao1: Yo maestra, a mí me gusta el futbol (varios niños levantan la mano y asienten), lo que no me gusta son los accidentes.

Aa2: A mí me gusta jugar al exatlón (varios estudiantes levantan la mano), lo que no me gusta es que algunos niños empiezan a pelearse.

Ao2: A mí me gusta jugar carreritas y beis pateado, pero no me gusta el futbol.

Ao3: A mí el básquet, pero sin pelear.

Ma: ¿Quién más quiere participar?

Ao4: A mí me gusta el fut, pero ya no cuando nos peleamos.

Ao5: A mí el básquet y no me gusta el futbol.

Aa3: yo maestra. A mí me gusta que usted nos ponga a jugar juntos futbol en la cancha, porque antes el profesor nos ponía a las niñas con las cuerditas.

Aa4: A mi si me gustan las cuerditas.

Ma: ¿Por qué no le decían al profesor que nos les gustaba?

Aos: Porque nos dejaba solos.

Aa3: no me gusta que solo se hacía lo que decían los niños.

Fragmento de conversación, Recuperado el 1/Marzo/2018

En este fragmento de conversación es posible apreciar que la práctica docente era sexista, cuando una estudiante expresa “a mí me gusta que usted nos ponga a jugar juntos futbol en la cancha, porque antes el profesor nos ponía a las niñas con las cuerditas”; el profesor otorgaba el espacio completo de la cancha escolar a los niños para jugar futbol, mientras las niñas jugaban en los alrededores saltando la cuerda. Lo que se puede observar como elemento cultural, es el patrón de comportamiento de la división sexual del trabajo en el espacio público (Brito, 2019) en la cancha escolar. A las niñas se les designaba una actividad repetitiva y que consiste en sólo saltar sin ninguna otra consiga y habilidad a desarrollar. Dentro de las observaciones de la profesora del grupo comenta que cuando éstas se aburrían de saltar tendían a sentarse a observar los juegos de los niños. En cambio, la actividad que realizaban los niños conlleva a jugar de manera relacional en equipos, realizar estrategias de juego, uso de fuerza física al correr y lanzar la pelota con el pie. Estas diferencias incitan a cuestionar ¿cuáles son las creencias de género del profesor de la asignatura que guían su práctica docente y trato diferenciado hacia las y los estudiantes?

El diálogo en el grupo gira en torno al futbol, juego seleccionado por los niños y del gusto de éstos; el modelo androcéntrico en los centros escolares es evidente en donde los niños reproducen la práctica de *manspreading*, entendida como la apropiación del espacio físico ajeno por parte de los varones (Marañón, 2018), y su voz es considerada en la toma de decisiones, esto se aprecia en el diálogo de otra estudiante “ no me gusta que solo se hacía lo que decían los niños”, en donde expresa la dominación masculina de las decisiones colectivas. Mientras que las niñas tienen un valor de segundo orden,

esto se evidenció cuando las niñas jugaron lo designado por el profesor, donde las estudiantes reproducían el patrón de comportamiento de la subordinación femenina (Lagarde, 2015), cuando éstas obedecían al docente y a los deseos de sus compañeros para la realización de esta actividad en los alrededores.

Se observa otro elemento de la cultura, la costumbre de silenciar la voz e invisibilizar la participación de las alumnas, tanto como el docente como sus compañeros, al no considerar su opinión sobre qué les gustaría jugar y qué espacio pueden ocupar. La ausencia de interés de los deseos y opiniones de las niñas representa una forma de transmitirles cómo son las relaciones de poder basadas en el androcentrismo en el ámbito escolar; la reproducción de patrones de comportamiento evidentes como la pasividad y la conformidad en la toma de decisiones colectivas y uso de los espacios públicos, cuando se les cuestionó por qué no le decían al docente, su respuesta fue “porque nos dejaba solos”, explicitan la ausencia de la figura docente y aun así no desobedecían las consignas para jugar lo que ellas deseaban.

En la expresión de la Alumna 1 donde menciona que “no se daba la oportunidad de jugar fútbol” y que además desconocía que tenía habilidades deportivas, conlleva a la reflexión sobre el impacto de la división sexual del trabajo en las clases, puesto que limita el autodescubrimiento de gustos y cualidades, no se favorece la autoestima de las niñas. Lagarde (2020) enfatiza la necesidad de fortalecer la autoestima de las mujeres, de forma que sean conscientes y aprecien sus propios recursos, las habilidades y capacidades desarrolladas y prácticas para vivirlas. La escuela resulta un excelente escenario para apoyar al fortalecimiento de ésta desde la infancia. El comentario muestra como esta misma estudiante está siendo consciente de sus propias capacidades; este conocimiento le aporta seguridad al momento de hablar, así como también en el momento de jugar dicho deporte, esto anteriormente no se apreciaba. Se vislumbra una estrecha relación entre el autoconocimiento de las capacidades personales y la seguridad de la estudiante para participar de manera oral y en colaboración entre pares.

En el grupo reiteradamente mencionan en los diálogos “lo que no me gusta es que algunos niños empiezan a pelearse”, “a mí me gusta el fut, pero ya no cuando nos peleamos”, el hecho que no les gusta la clase porque los niños terminan en peleas ocasionadas por roces en el partido de fútbol. El origen de los problemas puede ser por

la ausencia del profesor en la clase, por lo tanto, no hay reglas o alguien que medie las diversas situaciones que se dan en dicho deporte. Se aprecia cómo los estudiantes buscan reproducir el elemento cultural de tercer nivel, el patrón de comportamiento de la masculinidad normativa de manera inconsciente, en la forma de relacionarse entre varones (Chiodi, 2019), la violencia como una forma de validación de “ser hombre”. Las niñas expresan el desagrado hacia la violencia y por ende no participan en la actividad, para Torres (2005) refiere que las alumnas aprenden a quedarse quietas y a evitar problemas atraerá la aceptación del profesorado y evitarán el castigo, se identifica que la pasividad es un patrón de comportamiento en las niñas como forma de evitar problemas. La generación de espacios de diálogo, donde se dé la voz a las estudiantes, hace posible que las niñas expresen cómo viven las diferencias de género en clases, el intercambio de ideas, y se alienta la generación de posicionamientos de género, que a la vez desencadena cambios en la forma de asumirse y comportarse desde la igualdad (Guel, 2020); aquí se aprecia cómo las estudiantes son más abiertas en expresar cómo viven las diferencias y hacen explícito lo que les molesta de la clase, no ser consideradas para las decisiones sobre los juegos y la violencia masculina que se reproduce en cada sesión. Posterior a esto, la actividad de desarrollo consistió en la organización del grupo en equipos, los cuales realizaron encuestas en todos los grupos de la escuela para conocer las opiniones del alumnado con referencia a la clase de educación física, después se analizaron los datos de las encuestas y la puesta en común de los resultados de éstas, a continuación, se muestra el diálogo originado en la clase:

Ma: De los resultados de sus encuestas ¿qué información o respuestas les llamaron más la atención? (una alumna levanta la mano)

Aa1: A mí me sorprendió que el profesor siempre nos daba cuerditas, pero en la encuesta sólo una niña puso eso.

Ma: ¿Ustedes qué opinan de eso? ¿también observaron eso?

Aa2: Puede ser que los demás no se dieran cuenta de las diferencias.

Ao1: Maestra, quizás ellos se fijaban en la clase de la nueva maestra.

Ma: Tienes razón, quizás sus respuestas fueron más hacia la maestra nueva, pero solo tenemos una semana con ella.

Ao2: Maestra yo que me acuerde, las niñas de este grupo pedían las cuerditas y fichas, le tenían miedo al balón.

Aa1: (interrumpe) si porque le pegan muy fuerte y me asustan los balonazos.

Ao3: pero Yesenia y Cinthia ya juegan futbol

Ma: Ok, es cierto que ahora las compañeras ya están jugando futbol y basquetbol. Aquí el punto es ver qué dicen los demás grupos, ya hemos hablado sobre cómo se diferenciaba los juegos con ustedes. Llama la atención lo que dice su compañera, porque los demás grupos no ponen que las cuerditas ¿a qué grupos les ponía esos juegos y por qué?

Aa2: Maestra en tercer grado, la mayoría de los niños puso que no les gustaba el futbol.

Ma: qué interesante, ¿qué opinan de eso?

Ao4: puede ser que ellos estén hartos del fut, ellos quieran otro tipo de juegos, que sean diferentes.

Aa1: (complementa el comentario anterior) Aburridos

Ao5: En la pregunta de que si compartían el espacio la mayoría ponían que sí.

Ao4: En la pregunta de si niños y niñas jugaban lo mismo, la mayoría ponía que sí.

Fragmento de conversación, Recuperado el 9/Marzo/2018

En este fragmento de conversación, resalta la participación de una estudiante que comenta “a mí me sorprendió que el profesor siempre nos daba cuerditas, pero en la encuesta sólo una niña puso eso”, muestra la sorpresa que le genera y le llama la atención que los demás grupos de la escuela no observaban las diferencias en las actividades entre niñas y niños; esto da cuenta de dos cosas, primero se denota que la estrategia de sensibilización de género en la práctica escolar está siendo efectiva al momento que las estudiantes realizan un análisis crítico de la realidad (García, 2007) pues hacen evidente las diferencias que viven en la clase, sin embargo choca con los resultados de los demás grados, esto es porque precisamente carecen de dicha sensibilización, por esta razón el dato que esperaban encontrar está ausente en las respuestas de las encuestas, por lo tanto las actividades diferenciadas para niñas y niños están normalizadas en la cultura escolar, como patrones de comportamiento. La segunda estudiante reflexiona al respecto al mencionar que quizás no se daban cuenta de estas diferencias.

En la conversación vuelve una discusión ya antes hablada, un estudiante expone cómo las mismas niñas del grupo pedían las cuerdas y las corcholatas, mientras que una estudiante explicita la razón, “si porque le pegan muy fuerte y me asustan los balonazos”; esta estudiante expone el elemento cultural de supuestos básicos, en la creencia del

miedo hacia la fuerza excesiva y las consecuencias de ésta. Lo que llama la atención del regreso a este tema, es cómo el alumno observa una contradicción ahora que sus compañeras expresan su desagrado; Lagarde (2020) lo llama sincretismo de género, las contradicciones internas “producto de esta escisión de valores, estilos y decisiones personales” lo cual es normal en el proceso de sensibilización, los cambios son paulatinos y revelan que antes no se era consciente y que ahora la perspectiva de género ha ayudado a ver cosas que parecían inadvertidas (Leñero, 2010).

Finalmente, después de analizar las encuestas, se realizó un consenso en el grupo sobre los cambios que les gustaría que tuviera la clase de educación física a través de un dibujo titulado “Diseñamos espacios equitativos entre niñas y niños en la clase de educación física” el cual fue compartido con la nueva profesora de la asignatura en una asamblea del aula.

#### *Creencias y patrones de comportamiento en la clase de ciencias naturales*

La siguiente intervención docente se realizó el 17 de abril de 2018 y llevó por nombre “Creamos un proyecto de electricidad sin distinción de género”, la actividad se relacionó a la signatura de ciencias naturales en donde se buscó crear un proyecto eléctrico, aplicando la estrategia de la puesta en práctica de actividades estereotipadas (González, 2019). Como actividad de inicio, se organizó al alumnado en equipos, leyeron una situación la cual consistió en plantear un problema común cuando hay un corto eléctrico en casa; en equipo tenían que dar solución y explicitar quién podría solucionar ese problema con la finalidad de conocer las creencias del alumnado. A continuación, se muestra el siguiente fragmento en donde se evidencia las creencias del alumnado con relación a esta temática:

Ma: Quiero preguntarles ¿Quién creen que pueda solucionar el problema en casa?

Ao1: El papá.

Ao2: También los abuelitos.

Ma: El papá o los abuelitos ¿por qué creen eso?

Ao3: Yo (levanta la mano) tienen experiencia.

Aa1: Ya son mayores.

Ao4: Qué tal si ya han visto a sus abuelos.

Ao5: Son los que arreglan los aparatos.

Ma: Ustedes ¿han visto mujeres electricistas o mujeres que arreglen aparatos?

Go: No.

Ma: ¿Por qué creen eso?

Aa2: A mi mamá le da miedo.

Ao2: Porque los hombres “disque” saben más.

Ao6: Mi mamá a veces quiere, pero le da miedo descomponer.

Ao7: Mi mamá cuando no funciona la licuadora le corta el cable y pega los cables y vuelve a funcionar.

Ao8: Por el miedo.

Fragmento de conversación, Recuperado el 17/Abril/2018

Las respuestas del alumnado se basaron en las creencias basadas en los roles de género y la división sexual del trabajo en el hogar, el espacio privado; los hombres son quienes pueden resolver el problema planteado. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2019) refiere al impacto de “los padres y las madres con expectativas tradicionales en roles de género refuerzan las conductas y las actitudes de género en sus hijos e hijas” (p. 47); esto se denota cuando el grupo menciona las experiencias familiares de sus madres con la electricidad y en las soluciones ante un problema de la vida cotidiana.

Cuando se cuestiona si las mujeres pueden realizar dichas actividades, exteriorizan “a mi mamá le da miedo”, se observa el elemento cultural del nivel de supuestos básicos, en la creencia del miedo que sus madres sienten por manipular la electricidad y descomponer aparatos, lo cual conlleva a cuestionar ¿Por qué las mujeres muestran dicho miedo a experimentar esto si el conocimiento que adquieren los hombres en el cotidiano con respecto a la electricidad es empírico? ¿Qué es lo que hace suponer que los hombres poseen un conocimiento científico y que las mujeres carecen de él? De manera que si estas creencias no son cuestionadas en las aulas se contribuye a la construcción de la identidad, del conocimiento y del poder entre niñas y niños de forma asimétrica. Es evidente que al generar espacios de diálogo se conoce las creencias de las y los estudiantes en este tipo de actividades de reflexión, las cuales apoyan a ser el punto de referencia para la intervención docente.

Después de esta actividad, se planteó que dentro de los equipos planificarían un proyecto de electricidad. Para esto tenían que investigar información de cómo hacerlo, los

materiales y organizar los roles que tendrían dentro de los equipos. Dentro de un equipo se evidenció el elemento cultural del tercer nivel de artefactos, en el patrón de comportamiento en la división sexual del trabajo, en donde las niñas eran quienes dictarían las acciones y los niños quienes realizarían el circuito eléctrico. En ese momento se cuestionó dicha distribución, en donde una alumna mencionó “me da miedo”, de esta manera se constata la reproducción de creencias en un patrón de comportamiento, la creencia del miedo reflejada en la división sexual del trabajo, desde el seno familiar hasta en otro ámbito. Martínez (2012) refiere que es común esta división de trabajo en las clases de ciencias naturales, cuando las niñas toman notas y organizan mientras los niños se encargan del trabajo físico.

Dentro de estos 5 equipos, conformado entre niños y niñas, en dos equipos recurrentemente hubo problemas para colaborar y cooperar con el material eléctrico. Por lo que la docente decidió reagrupar estos equipos, ahora siguiendo la estrategia de Manassero (2003) la cual consiste en formar equipos de niñas para dotarlas de seguridad y autonomía para combatir el miedo al error y reforzar el uso de máquinas, aparatos y herramientas, justamente de la necesidad que se presentaba de la práctica de reproducción de *mansprending*, ahora en el dominio del espacio privado, salón de clases, en actividades estereotipadas.

Durante las actividades se observó que la agrupación conformada con niños tuvo patrones de comportamiento en la dificultad de organización y hubo liderazgo vertical, lo que constata la reproducción de masculinidades normativas y subordinadas en la “jerarquía interna de poder” (Chiodi, 2019, p. 13). Mientras que las niñas mostraron organización al interior del equipo en la construcción del proyecto eléctrico, no hubo muestras de temor, sino todo lo contrario, se mostraban emocionadas por realizar actividades que antes no habían experimentado y un liderazgo horizontal. Esto da cuenta cómo las alumnas se muestran motivadas por experimentar actividades que antes no realizaban.

Posterior a ello se realizó una puesta en común, con el fin de dar cuenta de cómo fue la participación dentro de los equipos, a lo cual se da cuenta en la siguiente conversación:

Ma: ¿Cómo les fue en los trabajos por equipos?

Aa1: Maestra yo me di cuenta de que, en el primer equipo pidió que fuera equitativamente y en el siguiente nos puso puras mujeres y otro con puros hombres.

Ma: ¿Te disté cuenta que lo hice así? ¿qué piensan de eso?

Aa2: que a la vez está bien y a la vez está mal, porque ya hemos trabajado equitativamente y ahora hay que experimentar con puros niños.

Ma: ¿Por qué creen que haya hecho así, de formar unos nuevos equipos, de ¿puros niños y puras niñas? También hubo equipos que no se quisieron separar por nada y eso me dio mucho gusto.

Ao1: para que así las niñas trabajen solas y no les de miedo la electricidad.

Aa3: es que al principio yo tenía miedo, pero ya después ya no, Isela y yo estuvimos armando la lampara, y las demás hacían el circuito y los cables.

Aa4: A mí me gustó mucho porque al día siguiente le ayudé a mi papá y me dijo que si sabía.

Ma: ¿Cómo le fue al equipo conformado solamente de niños?

Ao2: Bien

Ao3: no es cierto, solo Darey, me ayudó, yo hice todo.

Ma: ¿Por qué creen que no te apoyaron a hacer el proyecto?

Ao3: No sé, a mí me gusta hacer cosas de electricidad.

Ao4: Yo estuve apoyando a Darey.

Ao2: Es que los demás trajimos el material, él hacia todo, él decía que sabía.

Fragmento de conversación, Recuperado el 24/abril/2018

En esta conversación es evidente cómo el grupo ya ha desarrollado la perspectiva de género cuando expresan “yo me di cuenta de que, en el primer equipo pidió que fuera equitativamente y en el siguiente nos puso puras mujeres y otro con puros hombres” en este diálogo se observan un avance cuando externan cómo ven las diferencias que se realizan y cuestionen al respecto; lo ideal es que en el momento que ocurra un hecho realicen dicho cuestionamiento y no al finalizar la sesión. Hay una estudiante que realiza juicios de valor en cuanto a la acción de la docente; es algo que no se veía en las demás actividades y esto se debe a la generación de espacios de diálogo (González, 2021) que permiten dar la voz y posicionamientos de alumnas y alumnos ante problemáticas contextualizadas. Antes las respuestas del alumnado giraban a contestar lo que la docente solicitaba, ahora es evidente que las participaciones orales las usan para realizar

crítica. Sin embargo, parece que las niñas son más sensibles de ver estas diferencias a comparación de los niños (Guel, 2021).

El alumno que observa que la docente lo hizo para que trabajaran solas y sin miedo, logra ver la intención de la docente, la cual ratifica la estudiante que perdió el miedo y explicita la organización del equipo. Dentro de este equipo está la estudiante que expresa “a mí me gustó mucho porque al día siguiente le ayudé a mi papá y me dijo que, si sabía”, la alegría que le generó ayudar en su casa con un aspecto eléctrico y que su padre se lo reconociera; indudablemente la experiencia en el aula le generó un conocimiento que anteriormente no hubiera realizado por la creencia del miedo y el patrón de comportamiento de la no manipulación de la electricidad. Se denotó el cambio de actitud y el conocimiento significativo que tuvo en la aplicación de lo aprendido en su contexto inmediato. El autodescubrimiento de habilidades relacionadas a las ciencias les brindó seguridad a las estudiantes del conocimiento que poseen y esto repercutió en el papel activo en la clase y en sus contextos inmediatos.

## **Conclusiones**

De acuerdo con el análisis de las dos intervenciones implementadas, se identificaron los elementos de la cultura escolar recurrentes que limitan la participación de las estudiantes de educación primaria en las clases de educación física y ciencias naturales. Estos elementos culturales están relacionados en su mayoría por el primer y el tercer nivel, los supuestos básicos y artefactos.

Se encontró que las creencias que obstaculizan la participación de las estudiantes están basadas en el miedo, a tener experiencias no agradables y de peligro en la fuerza ejercida en los deportes de la clase de educación física en la cancha escolar y en la manipulación de objetos de electricidad de la asignatura de ciencias naturales. Esta creencia contribuye a la reproducción de roles estereotipados por el género, en donde se brinda funciones de acuerdo con el sexo y a la división sexual del trabajo.

Las consecuencias que tienen las alumnas que no participan en las actividades por miedo, son la ausencia de desarrollo de habilidades y conocimientos deportivos y científicos; la falta de autoconocimiento de sus propias capacidades e intereses y esto a su vez repercute en la inseguridad personal con la que se desenvuelven, de forma que

esto incide en la participación en los diferentes espacios y momentos escolares, ya sea de forma individual o grupal.

En cuanto a los patrones de comportamiento observados en el trabajo cotidiano y en la forma de relacionarse al interior de los equipos entre el alumnado, están presentes la división sexual del trabajo, el *mansprending* en los diversos espacios escolares (privado y público), la nulificación de la voz de las alumnas, la violencia entre niños, la pasividad y conformidad de las estudiantes.

Se apreció cómo la práctica docente y el trabajo en el interior de los equipos se realizaba el patrón de comportamiento de la división sexual del trabajo, en la diferenciación de actividades de la escuela entre niñas y niños. Se observó como estos elementos culturales contribuyen a que las estudiantes no desarrollen habilidades y actitudes favorables hacia el deporte y las ciencias.

En cuanto a la práctica del *mansprending*, se apreció como no solo los niños dominan los espacios públicos como la cancha escolar, sino también los espacios privados como el salón de clases cuando se trata de actividades estereotipadas. Este elemento cultural conlleva a la reproducción de las relaciones asimétricas de poder, en la dominación y la subordinación masculinas de uso y distribución de espacios escolares como lugares de participación al cual tienen derecho tanto niñas como niños.

La práctica recurrente de la nulificación o invisibilización de la voz de las niñas al no considerar los intereses y opiniones de éstas en los juegos de la clase de educación física, por parte del docente y sus compañeros, repercute a transmitirles a las estudiantes la subordinación femenina, en donde las estudiantes no replican o negocian, sino actúan con pasividad y conformidad en la toma de decisiones colectivas y uso los espacios públicos.

En cuanto a los estudiantes, se observaron las prácticas recurrentes de la violencia y la competencia, basadas en la masculinidad normativa; éstas incidían de manera considerable en la participación de las estudiantes. Dichas prácticas se mostraban en las constantes peleas entre niños para demostrar quiénes tenían la razón, la fuerza desmedida al patear el balón sin considerar a quiénes podrían lastimar, al existir papeles hegemónicos entre niños y de subordinación con las niñas, para las decisiones de juegos y uso de la cancha escolar.

Los niños muestran apertura al escuchar a sus compañeras, pero manifiestan resistencias en reflexionar hacia ellos mismos y cuestionan prontamente por qué las niñas antes no externaban su sentir y ahora lo hacen. Lo que muestra que se requiere diseñar estrategias que ayuden a repensar la masculinidad normativa y la sensibilización en los estudiantes.

Se vislumbró la necesidad del cuestionamiento de las creencias basadas en el miedo, así como también del diseño didáctico con perspectiva de género que incentive la experimentación de actividades estereotipadas en el aula, de forma que el aula sea un espacio de autoconocimiento, de descubrimiento y potenciación de habilidades y conocimientos en las y los estudiantes.

De igual forma el fomento de espacios de diálogo, favorece que las estudiantes tengan un lugar para exponer sus vivencias en cuanto a las diferencias que viven en las clases, permite la escucha para comprender lo que opinan y sienten con respecto al uso de los espacios. El diálogo permite la exposición y conocimiento de sus creencias relacionadas al miedo, a estereotipos y roles de género que son el punto de partida para la intervención docente con perspectiva de género.

La transversalidad de género presente en el diseño de las secuencias didácticas de manera intencionada, en este caso en la asignatura de educación física y ciencias naturales, además de las estrategias para la deconstrucción de estereotipos de género (González, 2019), favorecieron la apreciación de los elementos culturales que inciden en la forma de participar de las niñas y los niños.

Se vislumbró la estrecha relación que existe en el desarrollo de autoconcepto de las estudiantes y la seguridad para participar activamente, ya sea de manera individual o colectiva en las diferentes actividades de aprendizaje y espacios escolares. Por lo que se requiere que la práctica docente se enfoque en el diseño de actividades a favor de la experimentación de habilidades y conocimientos nuevos; donde las estudiantes conozcan su bagaje experiencial y conceptual y así desarrollen la seguridad personal de lo que poseen para involucrarse de manera real y significativa en la clase.

Finalmente, las conversaciones del alumnado mostraron las creencias y prácticas del profesorado de la escuela. Conlleva a visualizar que los sesgos de género son un problema cultural mayor que atender, por lo que se requiere de más de una intervención

docente en un salón de clases, es necesaria una estrategia institucional o a nivel sistema educativo a favor de la igualdad entre niñas y niños.

## Referencias

- Álvarez-Gayou, J. (2019). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós educador
- Brito, M. (2019). División sexual del trabajo: espacio público, espacio privado, espacio doméstico. En Moreno, H. y Alcántara, E. (Ed.) *En Conceptos clave en los estudios de género. Volumen 1*. México: Centro de Investigaciones y Estudios de Género Universidad Nacional Autónoma de México
- Chiodi, A. (2019). *Varones y masculinidad (es). Herramientas pedagógicas para facilitar talleres con adolescentes y jóvenes*. Buenos Aires, Argentina. <https://argentina.un.org/sites/default/files/2020-11/Varones-y-Masculinidades.pdf>
- Elías, M. (2015). *La cultura escolar: aproximación a un concepto complejo*. Buenos Aires, *Revista electrónica Educare*. 19 (2), 285-301. <https://doi.org/10.15359/ree.19-2.16>
- García, A. (2007). *La perspectiva de género en la escuela: preguntas fundamentales*. México: CONAPO
- Geertz, C. (1984). *La interpretación de la cultura*. Estados Unidos: Siglo XXI
- González, E. (2019). Deconstrucción de estereotipos de género en el alumnado de educación básica. *Educando para Educar* (37), 119-131. <https://beceneslp.edu.mx/ojs2/index.php/epe/article/view/49/48>
- González, E. (2021). La participación equitativa en el alumnado de educación básica desde la mirada de género. *Educando para Educar* (40), 59-74. <https://beceneslp.edu.mx/ojs2/index.php/epe/article/view/81/79>
- Guel, J. (2020). Capítulo 10. La investigación aplicada, una alternativa para la generación de conocimiento en el abordaje didáctico del género. En B. Bejarano y V. Mocellin (organizadoras). *Estudos de gênero: mudanças e permanências nas relações de poder* (pp. 135-151) Editora Artemis. <https://www.editoraartemis.com.br/artigo/31894/>
- Guel, J. (2021). *Sensibilizar en igualdad de género. Contribuciones teórico-metodológicas y didácticas para la intervención en el aula de educación primaria* (Tesis doctoral,

- Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí). Repositorio académico de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí <https://repositorio.beceneslp.edu.mx/jspui/handle/20.500.12584/565>
- Lagarde, M. (2015). *Los cautiverios de las mujeres. Madresposas, monjas, putas, presas y locas*. Siglo XXI Editores
- Lagarde, M. (2018). *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. Siglo XXI Editores
- Lagarde, M. (2020). *Claves feministas para la autoestima de las mujeres*. Siglo veintiuno.
- Leñero, M. (2010). *Equidad de género y prevención de la violencia en primaria*. Secretaría de Educación Pública
- Manassero, M. y Vázquez, A. (2003). Los estudios de género y la enseñanza de las ciencias. *Revista de educación*, 330, 251-280
- Marañón, I. (2018). *Educación en el feminismo*. Plataforma actual
- Martínez, D. (2012). *Práctica docente con equidad de género: una guía de trabajo*. Secretaría de Educación Pública
- Mèlich, J. (1996) *Antropología simbólica y acción educativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2019). *Descifrar el código: La educación de las niñas y las mujeres en ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM)*. Francia
- Restrepo, B; (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Revista Educación y Educadores*, (7), 45-55. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/548/641>
- Saldaña, D. (2018). Reorganizar el patio de la escuela, un proceso colectivo para la transformación social. *Habitad y Sociedad* (11), 185-199. <https://doi.org/10.12795/HabitatySociedad.2018.i11.11>
- Santrock, J. (2007). *Desarrollo infantil*. McGraw-Hill
- Schein, E. (1985). *Organizational Culture and Leadership (Cultura organizacional y liderazgo)*. San Francisco, CA: Jossey-Bass



Simón, E. (2006). Convivencia y relaciones de poder. En Rodríguez, C. (Coord.) *En Género y currículo. Aportaciones del género al estudio y práctica del currículo*. Ediciones Akal

Torres, J. (2005). *El curriculum oculto*. Morata

Ventosa, V. (2018). *Didáctica de la participación. Teoría, metodología y práctica*. Narcea

## **La cuestión de género desde la perspectiva del docente universitario: su vivencia y experiencia profesional**

### **The gender issue from the perspective of the University teachers: their experience and professional experience**

**Francisca Susana Callejas Ángeles**  
Benemérita Escuela Nacional de Maestros  
[orcid.0000-0002-6095-4143](https://orcid.org/0000-0002-6095-4143)

**David Alfredo Domínguez Pérez**  
Centro de Estudios Superiores en Ciencias Jurídicas y Criminológicas  
[orcid.0000-0001-5758-3030](https://orcid.org/0000-0001-5758-3030)

#### **Resumen**

Los docentes universitarios en su gran mayoría crecieron con una concepción de género que actualmente está siendo cuestionada por algunos miembros de la sociedad, por ser discriminatoria y usar un lenguaje inapropiado, que debe cambiarse; el presente trabajo se realizó en el marco del paradigma cuantitativo-cualitativo con un enfoque analítico y descriptivo, para obtener mayor información y contrastar de diferentes formas, la parte cualitativa se encuentra sustentada en la fenomenología de comprender las experiencias cotidianas de los docentes universitarios al igual que su opinión sobre el concepto de género, su postura ante diversas situaciones de género, como la vestimenta de los estudiantes, cómo considera al lenguaje incluyente, si han tenido algún problema en el aula por la cuestión de género, la mayoría de los resultados muestran cierta tendencia a ser congruentes con su formación social tradicional de no ceder ante ciertas situaciones como en caso de que un niño juegue con una muñeca o una niña con un carrito, o donde la mayoría coincidió es que no le ven sentido al lenguaje incluyente, en el caso de la vestimenta se ve una tendencia de que se alinean a lo que la escuela dicte en su reglamentación, para los otros docentes ya no es algo trascendental ya que opinan que deben ser los alumnos que decidan como vestirse, se concluye que los cambios que se vienen de la percepción de género que se dan en los niveles básicos tardaran unos cuantos años para que empiece a preocupar en el nivel superior.

**Palabras clave:** Género, experiencias, docente universitario

#### **Abstract**

The vast majority of university professors grew up with a conception of gender that is currently being questioned by some members of society, for being discriminatory and using inappropriate language, which must be changed; The present work was carried out within the framework of the quantitative-qualitative paradigm with an analytical and descriptive approach to obtain more information and contrast in different ways, the qualitative part is supported by the phenomenology of understanding the daily experiences of university teachers as well as that their opinion on the concept of gender, their position regarding various gender situations, such as students' clothing, how they consider inclusive language, if they have had any problems in the classroom due to gender issues most of the results show certain tendency to be congruent with their traditional social formation of not giving in to certain situations such as in the case of a boy playing with a doll or a girl with a stroller, or where the majority agreed is that they do not see the sense in inclusive language, in In the case of clothing, there is a tendency that they align with what the school dictates in its regulations. For the other teachers it is no longer something transcendental since they believe that it should be the students who decide how to dress. It is concluded that the changes that come from the gender perception that occurs at the basic levels will take a few years for it to begin to worry at the higher level.

**Keywords:** Gender, experiences, teacher

## **Introducción**

En general la gran mayoría de las sociedades en todos los tiempos se estructuran y construyen su cultura en torno a la diferencia biológica de sus individuos, ya que establecían ciertas actividades o tareas que debían desempeñar dentro de la comunidad, estos roles de género se convirtieron en conductas aceptadas por la sociedad en un determinado momento histórico, que con el tiempo se volvieron en estándares o estereotipos que debían cumplirse según al género que se pertenecía (Instituto Nacional para las Mujeres,2004).

El género es construido por los entornos sociales y culturales que dan las diferentes formas de masculinidad que le otorga cierta hegemonía sobre otras (Connell,2006); este es una construcción a partir de ideas, expectativas y reglas que rigen la interacción entre hombres y mujeres, a partir del cual se particularizan los comportamientos que son adecuados para cada género.

El hombre es educado para llevar a cabo el control de la casa, establecer las reglas y no ser tan emotivo (Rocha y Díaz, 2011), mientras que la niña se le enseña a ser sensible, intuitiva, obediente y dependiente; los cuales se deben de respetar y cumplir; es un término que se usa para hacer referencia a la fabricación cultural e histórica de lo femenino y lo masculino, por lo cual se define un conjunto de prácticas, discursos o ideas, relativos a lo femenino y masculino, que determinan el tipo de características consideradas adecuadas socialmente que se adjudican a los hombres como a las mujeres, este conjunto de prácticas también determinan una serie de comportamientos asociados que son impuestos que eminentemente lleva a relaciones de poder y desigualdad (Piñones,2005).

No solo se consideraba al comportamiento, sino que también era tomado en cuenta su apariencia como el estilo de la vestimenta, el corte de pelo y hasta los zapatos que usaran, en las escuelas se les exigía llevar uniformes a los niños traer el pelo corto, usar pantalones y zapatos, en cambio a las niñas debían llevar vestido o falda y zapatos, no era permitido usar otro tipo de vestimenta o corte de pelo; incluso hasta los colores que eran correctos para género, ya que desde que nacen están siendo estereotipados con ellos, como el color azul es para los niños, mientras que el rosa es para las niñas.

Incluso en la parte laboral tienen códigos de vestimenta para asistir a la empresa que deben ser atendidos o de lo contrario son amonestados, los primeros que influyen es estas ideas y practicas socioemocionales se da dentro de las propias familias, ya que son los padres quienes determinan que conductas, que vestimenta, con que se debe jugar, y hasta con quienes se deben relacionar, ya que los juguetes y juegos de niñas no son buenos ni adecuados para los niños, pero sea hace de una manera despectiva siendo una de las formas en las que se va construyendo la identidad masculina, lo mismo se hace con las niñas, que lo interiorizar de tal modo que queda como una conducta de tal modo que los niños o niñas saben con que si deben jugar y con qué no, incluso en los juegos saben que papeles o roles pueden desempeñar y cuáles no.

Por mucho tiempo prevaleció en la sociedad una concepción sobre el género que fue aceptada y no era algo que se podía cuestionar, en donde la mujer era menos importante o se consideraba como complementaria al hombre esa idea predominó por mucho tiempo, la sociedad tardó mucho tiempo en otorgarles los mismos derechos y privilegios que tienen los hombres, aún en día continúa su lucha por llegar a esa igualdad en la parte laboral de desempeñar el mismo trabajo y recibir el mismo salario (porque se le sigue privilegiando al hombre al pagarle mejor), aunque ya hay avances en algunas empresas ya se toma en cuenta que en los puestos directivos existan más mujeres que anteriormente.

### **Entorno de género tradicional o anterior con el que crecieron la mayoría de los docentes**

La escuela hace su parte social en reafirmar, transmitir y preservar en las generaciones que eran formadas de dotarlas del conjunto de características comunes, que favorecen la interiorización de los patrones de género que la sociedad tiene arraigados, que empieza desde el nivel preescolar en donde los juguetes y juegos que deben usar según su género, impidiendo hasta con castigos si tomarán alguno que no corresponde con su sexo, como el caso de que una niña tomará un carrito o un niño jugará con una muñeca. Dada la educación diferenciada donde a los niños se les refuerza la cuestión de masculinidad a su inclinación por ser un buen trabajador, que debe ser el sustento de su

familia y de su casa, mientras que a la niña se le acentúa la feminidad con las labores tendientes de la casa, deben demostrar que pueden ser buenas madres y esposas (Subirat y Brullet, 1998), lo que dio en cierta forma al origen a las escuelas exclusivas para niños (algunas de estas escuelas eran dirigidos por los lasallistas) y las de niñas (varios de estos colegios eran conducidos por las religiosas como el de las Hermanas de los Pobres, Siervas del Sagrado Corazón).

Incluso en las escuelas mixtas se nota cierta tendencia a favorecer a los niños sobre las niñas, donde también aprenden a que cada uno tiene ciertos espacios y lugar, que tienen diferentes tipos de juegos, donde se replica de cierta manera la parte social del desempeño de roles.

Cuando un estudiante escogía una carrera que no fuera acorde con su género, no estaba prohibido como tal, no había un reglamento que lo impidiera, pero si existía una ley no escrita que en las aulas escolares no era la excepción, se esperaba que los alumnos se comportarán conforme a su género, siguiendo los estereotipos ya designados según la cultura y su tiempo, incluso varias de las carreras universitarias estaban condicionadas al género, que era reforzado de cierta manera con prejuicios, tendencias y apreciaciones, donde si les importaba lo que la sociedad podía pensar de ellos, era una manera muy efectiva de disuadir; estos estereotipos o roles de género influyen de una forma decisiva en la conducta de la población juvenil sobre todo, ya que también determinan si valoración que se hacen ellos mismos (Ortiz, 2004)

Para Rosas (2005) hay varios factores que influyen en la decisión de cursar una carrera como: la personalidad, la familia, amigos, el dinero, la dificultad de los estudios, los medios de comunicación masiva, las ocupaciones de prestigio o mejor pagadas, metas profesionales, la saturación, los medios económicos, necesidad del mercado laboral y el género al que pertenecen.

Ya que si una mujer decidiera estudiar una opción que estaba reservada para los hombres (se consideraba como un dominio propio) como ingenierías, medicina o ciencias (González, 2004) era estigmatizada, discriminada (por sus compañeros de clase), menospreciada (por los profesores) e incluso marginada (hasta por su propia familia y amigas), tenía que enfrentar y superar múltiples obstáculos de tipo social (como constante hostigamiento y señalamientos) además de los académicos (un trato más

duro), teniendo que realizar un doble esfuerzo para demostrar que también podía concluir sus estudios, pero una vez que se lograba graduar era difícil encontrar trabajo ya que ninguna empresa la contrataría, ya que si la aceptaba daban el mensaje equivocado de que sí era posible estudiar una de éstas carreras.

Por lo que se esperaba que por su condición de mujer debía estudiar carreras más afines como: trabajo social, pedagogía, enfermería, o psicología (que también son las que tienen una menor remuneración) esto ya ha ido cambiando en muy poco tiempo, ya que se han roto o modificado esos roles, lo que ha costado trabajo que puedan ser asimilados o aceptados por los docentes tradicionales ya que se formaron en otro tiempo y no están tan dispuestos a cambiar su forma de percibirlo. Lo mismo les pasaba a los hombres que decidieran estudiar una carrera que era para mujeres, ya que se les señalaba de manera denigrante y eran constantemente acosados por otros hombres, incluso las mujeres que eran sus compañeras no lo veían bien.

### **La nueva concepción de género y su impacto en los docentes**

La sociedad a lo largo de su historia evoluciona o va cambiando de acuerdo a su contexto histórico, por lo que ciertas costumbres desaparecen y su lugar es tomado por otras, actualmente ya han cambiado costumbres muy arraigadas como algunos de los modelos estereotipados de género, surgiendo una propuesta neutral de género con la tendencia unisex que lo pueden usar ambos, cuando previamente había ropa exclusiva para cada uno y ésta no podía ser usada por el otro; la sociedad se flexibilizó ya que aceptó la conformación de nuevos grupos sociales, quienes buscaron su propia identidad, que pueden ser copiados o asimilados por los ya existentes, siendo la apariencia uno de los que más rápido se flexibilizaron, ya que se tolera o se acepta que los hombres puedan usar aretes o arracadas, se maquillen (se pinten las uñas, labios y ojos), e incluso se puedan teñir su cabello, cosas impensables anteriormente por no corresponder al estereotipo clásico de lo que es un varón, en cambio a las mujeres si se le permitían. Pero hay instituciones en el nivel superior sobre todo privadas que en sus reglamentos no permiten la entrada al plantel si sus estudiantes usan: pantalones rotos o descosidos, piercing, incluso el cabello pintado de colores de fantasía (para mujeres), pelo largo o rasta (para varones), shorts y camisas cortas.

La universidad también se volvió más tolerante ante los nuevos cambios tanto de vestimenta como de su imagen, permitiendo el acceso a todas las carreras sin acoso o ataques de maestros o compañeros, aunque aún predomina en algunos lugares pero ya no es la regla, aun así se ve poco a poco en la matrículas de las ingenierías el aumento de mujeres, en México este proceso de feminización en la educación inicia en la Escuela Nacional de Altos Estudios de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de México donde se genera el antecedente de la mujer intelectual moderna que une la parte de la universidad progresista y consolida la bases de los movimientos feministas mexicanos (García y Roque,2013).

La educación con perspectiva de género se comenzó a incluir recientemente, por lo que muchos de los docentes sobre todo de en el nivel superior no lo conocen, según en el Plan Nacional de Desarrollo de 2007-2012 cuando se menciona que México con educación de calidad, da pautas en las estrategias, el plan de acción y transversalidad del enfoque de la perspectiva de género, por lo que se considera que el género es ya una categoría de estudio cada vez más utilizado en la educación, que busca reducir las desigualdades regionales, de género entre grupos sociales en las oportunidades educativas, promover la eliminación de los estereotipos establecidos en función del género (Cámara de Diputados,2007).

La incorporación de la perspectiva de género es una buena alternativa para asegurar el quehacer educativo se imparta sin prácticas o creencias que de manera directa o indirecta influyen de manera negativa al desarrollo de los estudiantes, los maestros debieran contar con las herramientas necesarias que le permitan favorecer la equidad y la igualdad con el fin de que el alumnado desarrolle relaciones humanas basadas en el respeto pleno de todas los individuos (Secretaría de Educación Pública,2012); para conseguir una conciencia democrática en los estudiantes, el docente debe propiciar el respeto a la diversidad de las opiniones, expresión de deseos y prácticas, ya de esta manera genera y consolida los nuevos valores y prácticas que encaucen la formación (Klinger y Vadillo, 2003), la inclusión de la perspectiva de género aparece como un requisito necesario para el profesorado.

Hay ciertas confusiones con lo que estudios de género, ya que con el tiempo se le han dado numerosas interpretaciones a lo que estudia, ya que hay quienes creen que solo se

ocupa de la cuestión de las mujeres o de asuntos exclusivos de las mujeres, como si solamente se trataran temas de las mujeres, también hay quienes lo relaciona con el sexo biológico, (Lamas, 2008), es por ello que los hombres se quejan de esta perspectiva de género ya que sienten que hay demasiada atención hacia las mujeres y que de cierta manera ellos quedan fuera, como en el transporte público que hay zonas exclusivas de mujeres, pero no hay este tipo de lugares para hombres, son espacios mixtos, esto se puede entender como un sesgo de género que significa el fortalecimiento de uno sobre el otro, donde se favorece más a uno que a otro en este caso lo femenino sobre lo masculino, por ello el hombre muestra muchas veces su renuencia a estos tipos de temas; también ven un ataque frontal hacia lo que las feministas consideran el sistema patriarcal que es considerado como el orden lógico, natural y divino por el que debía regirse la vida de las personas y en el que el hombre es la medida de todas las cosas (Guichard,2008).

En 1983 el Colegio de México fue de las primeras instituciones académicas de América Latina en abrir un espacio a los estudios de género dando paso al Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer (PIEM), en 1992 la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) crea el Programa Universitario de Estudios de Género que dependía de la Coordinación de Humanidades en 2016 se transforma en el Centro de Investigaciones y estudios de género (CIEG) de la UNAM donde aborda temas de investigación como: Estudios teóricos y metodológicos en género y feminismo, desigualdades contemporáneas, identidades y estudios de la subjetividad, representaciones y prácticas culturales, género en la ciencia, la tecnología y la innovación (Universidad Nacional Autónoma de México, 2016).

También se le relaciona con la cuestión incluyente, donde el lenguaje se vuelve una parte importante de este cambio, pero hay mucha controversia y discusiones al respecto, sobre lo que es correcto o incorrecto desde el punto de vista gramatical; si en la escuela se habla de maestros, alumnos y padres de familia y no se dice a continuación o se omite maestras, alumnas y madres de familia, se está practicando un lenguaje no incluyente y sesgado, usando etiquetas de género dominante o patriarcal, se traducen en modelos de la vieja concepción de género de estereotipos, y que las y los docentes que lo siguen utilizando se observa como un trato diferencial que tendrán ante sus estudiantes, pero

que también habla de los roles que reproducen en las asignaturas que imparten (Moreno, 2000).

Al respecto el Instituto de la Mujer Oaxaqueña en 2008 publicó un “Manual de comunicación no sexista. Hacia un lenguaje incluyente”, el cual haría lo mismo el Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES) en 2015, la Secretaría de Gobernación en conjunto con la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal y la Comisión Nacional para prevenir y erradicar la violencia contra las mujeres editaron en 2016 un “Manual para el uso de un lenguaje incluyente y con perspectiva de género”, la Auditoría Federal de la Federación y la Cámara de Diputados en 2021 editaron la “Guía práctica del lenguaje incluyente y no sexista”, la Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN) y la Unidad General de Igualdad de Género difundieron en 2022 la “Guía para usos de lenguaje inclusivo y no sexista”; pero al momento no se ha identificado ningún tipo de manual de este tipo que emita la Secretaría de Educación Pública (SEP), desde el 14 de enero de 2017 la Comisión Permanente del Senado de la República solicitó a la SEP que se incorpore tanto en los libros de texto gratuito como en prácticamente todos los materiales educativos lo referente al lenguaje inclusivo, al mismo tiempo que se requiere capacitar a los maestros en materias de derechos humanos de mujeres y niñas, además de incorporar esta perspectiva en todos los programas educativos de todos los niveles. (Senado, 2017).

Con esta nueva concepción de género la escuela busca superar los estereotipos del pasado, proponiendo modelos más democráticos, que logre la equidad entre niños y niñas, dado que se pueden considerar obsoletos, debido a que la sociedad ha cambiado sus concepciones sobre lo que es el género actualmente, la preocupación es que en la escuela hay sectores que aún continúan privilegiando o utilizando el viejo esquema de género y no aceptan al nuevo, por ignorancia o porque no están de acuerdo con esto.

## **Métodos**

En esta investigación se optó por realizarlo en el marco del paradigma cuantitativo-cualitativo con un enfoque analítico y descriptivo, siguiendo a Hernández, Fernández y Baptista (2014) sobre una metodología mixta, combinando las partes cuantitativa-cualitativa de la investigación para obtener mayor información y contrastar de diferentes

formas, la parte cualitativa se encuentra sustentada en la fenomenología tomando a Baptista (2011) retoma que uno de los objetivos es comprender las experiencias cotidianas de los individuos en este caso de los docentes, según Álvarez-Gayou (2003) están basados en la experiencia personal, también considera como los individuos, en este caso los maestros se vinculan con su entorno y ponen énfasis en su experiencia vivida; mientras que la parte cuantitativa se sustenta en el instrumento de recolección.

Para entender la cuestión de género que tienen los docentes universitarios de una institución educativa privada de nivel superior ubicada en el Estado de México en el Municipio de Nezahualcóyotl, la técnica que se usó para recabar la información fue un cuestionario de tipo cualitativo (Álvarez-Gayou, 2003) el cual se consideró que entiende sobre el concepto de género, su postura ante diversas situaciones de género, que opina sobre la vestimenta de los estudiantes, como ve esta nueva cuestión de género, cómo considera al lenguaje incluyente, si ha tenido algún problema en el aula por la cuestión de género; el acceso al plantel fue mediante permiso y se procedió a aplicar los cuestionarios diseñados en los días previamente establecidos, la participación de los docentes fue voluntaria; el análisis de los datos obtenidos se consideró el planteamiento de Fernández (2006) respecto al análisis de textos libres se redujo la información a categorías, el proceso fue realizado inductivamente.

#### Concepto de Género

PC1	Concepto de género
-----	--------------------

#### Situaciones que propician la división de género

PC2	Juguetes adecuados según su género
PC3	Vestimenta
PC4	Lenguaje incluyente

#### Situaciones complejas en el aula por la cuestión de género

PC5	Alguna problemática en el aula por la cuestión de género
-----	--

Sobre los estudios de género

PC6	Opinión sobre lo que son los estudios de género
-----	---

## Resultados y discusión

Se seleccionaron a los profesores que imparten clases de las 7:00 a las 11:00 de lunes a viernes en el turno matutino, se realizó una elección no probabilística basado en Hernández, Hernández, Fernández y Baptista (2014) que en este tipo de selección se pondera la calidad de la información, su profundidad, y riqueza, para lo cual se trabajó con 18 profesores de los cuales son 10 hombres que representa el 55% y 8 mujeres que es el 45%, su experiencia como docentes en su mayoría es de por lo menos 5 años, su edad promedio es de 40 años, imparten clase en las licenciaturas de: Derecho, Contaduría Pública, Administración de Empresas, Pedagogía, Psicopedagogía y Criminalística; Los resultados reflejan las respuestas derivadas de la aplicación del cuestionario a los docentes

### La percepción que tienen sobre el concepto de género

Tabla 1  
Concepto de género para los docentes universitarios

Entiende que son como sinónimos	Si	No
Porcentaje	72%	28%

Es un error muy común el que se entienda que el género y sexo es lo mismo que sirven para distinguir entre un hombre y una mujer basado en la parte anatómica o biológica, sin entender todo el contexto social que esto significa, por lo que se entiende como una forma de catalogar o clasificar, que es aprendido individualmente. Incluso algunos docentes lo ven como términos similares o sinónimos para referirse a lo mismo, dado que los maestros varones no tuvieron las mismas experiencias que las maestras durante su desarrollo personal, estudiantil y profesional donde sufrieron alguna discriminación por

su género, situación que ellas si comentaron que veían que cuando eran estudiantes como favorecían los maestros a sus compañeros varones y en cambio a ellas a veces las ignoraban, como en el caso de las participaciones en las clases, ya que cuando llegaban a confrontar o pedir explicaciones a los maestros de ese trato preferencial la mayoría les contestaron de que como ellos iban hacer cabeza de familia y deben llevar el sustento, en cambio ellas solo estarán encargadas de su casa.

Tanto maestros como maestras indicaron que en el tiempo que llevan en la institución educativa o en otras de nivel superior nunca han recibido un curso o plática acerca de la sensibilidad de género en la práctica docente.

### **Postura ante juguetes adecuados según su género**

Tabla 2.

Situación de jugar con una muñeca y un carrito

Situación que favorece Juguetes	Inaceptable		Aceptable	
	Socialmente	Personal	Socialmente	Personal
niño que juega con muñeca	75%	70%	25%	30%
niña que juega con un carrito	60%	68%	40%	32%

Se propusieron dos casos como lo analizarían tomando en cuenta el entorno social actual y desde su perspectiva; siendo el primer caso fue si es adecuado que se le permita a un niño que juega con una muñeca, y en el segundo caso que una niña se entretuviera con un carrito, a lo que se notó también un diferenciación debido a que los docentes de mayor edad no importando su género coincidieron en sus respuestas ya que fue un rotundo no a ambas situaciones, ya que la sociedad tampoco lo aprobaría al señalar que no es algo “normal”, en cambio otros docentes de menor edad no le vieron en lo personal nada malo que se jugará con lo que los niños quisieran pero si estaban conscientes de que la sociedad aún tiene códigos muy obsoletos al respecto, la otra parte no vieron mal que una niña jugará con un carrito, pero en cambio no estaban de acuerdo con que el niño se divirtiera con la muñeca ya que socialmente tampoco lo aprobarían, aún está muy estigmatizado este tipo de situaciones aunque ya ha ido cediendo ya que las nuevas generaciones están más tolerantes a ese tipo de situaciones.

## Vestimenta adecuada por la escuela para los estudiantes

**Tabla 3.**

La cuestión de la vestimenta escolar según el género

Vestimenta escolar	Si	No
Debe observarse lo que la escuela indica al respecto	85%	15%
Debe respetarse la decisión del alumno	60%	40%

Ahora la vestimenta ya no esta tan relacionada con el estereotipo de género, ni siquiera los colores son ya un indicador de ello, por lo que la mayoría ya no le presta tanta atención como antes, solo si las autoridades de la institución indiquen que se ponga atención a ello, sino no le dan importancia, aunque estos alumnos en la parte de vestimenta si han aceptado las nuevas tendencias, solo que en la escuela no se los permiten, lo que algunos docentes reportaron como problema menor es que debido a la vestimenta de algunos alumnos no distinguen bien si se trata de un hombre o mujer.

Dado que no se atreven a preguntarlo directamente, para evitarse problemas o malos entendidos, porque hay veces que los nombres propios tampoco ayudan a diferenciarlos, solo como lo tratan sus compañeros se dan cuenta a que género pertenecen, en general comentaron que es difícil que se den situaciones como las que han tenido conocimiento por las redes sociales de los niveles educativos básicos, donde si hay mayores problemas debido a los reglamentos de vestimenta de que las niñas deben llevar falda y no usar pantalón como sucede en las secundarias.

En la institución donde se llevó a cabo el estudio en su reglamento general de los alumnos no permite el ingreso a los alumnos si portan este tipo de vestimenta: gorras, gafas, piercing, pantalones rotos, shorts, mallas, mallones, camisas cortas, cualquier tipo de transparencias o minifaldas, deben de vestir de manera formal cuando presenten exámenes. En el caso de la carrera de criminalística deben llevar su bata institucional. Los docentes en su gran mayoría no le dan ya importancia a la vestimenta, otros se alinean a lo que la escuela determine y siguen las reglas que les imponen.

## Lenguaje incluyente y su posible afectación en el aprendizaje

**Tabla 4.**

Opinión docente sobre el lenguaje incluyente

Uso del lenguaje incluyente	Si	No
Debe usarse en las aulas este tipo de lenguaje	0%	100%

La mayoría de los profesores universitarios no le encuentran sentido, sienten que se está exagerando ya con esa petición, otros al reflexionar no entendían como es que en el lenguaje tiene contenidos o cargas de patriarcado, cuando solo es usado para definir a un conjunto de personas, sean maestros, alumnos, ciudadanos, etc., que según debiera de referirse a ambos como la situación de maestros y maestras, o de alumnos y alumnas, también de ciudadanas y ciudadanos, porque también se debe dar el lugar a las mujeres, y no solo a los hombres, pero esto es solo si las personas están identificadas con los géneros binarios, pero los que no se consideran binarios, los denominados no binarios, ¿Cuál es la forma correcta de referirse a ellos? Los docentes opinaron que esto es algo que se va a llevar mucho tiempo en que la sociedad lo acepte y modifique en consecuencia, ya que para la mayoría solo distorsiona la percepción que se tiene de las reglas gramaticales como del lenguaje que ya están establecidas y aceptadas, entonces ¿Cuál es la forma correcta a la que deben referirse a ellos? la SCJN recomienda el uso de la “e” por lo que se deben utilizar los términos de niñe o niñas para referirse a estas personas, o utilizarse términos abstractos como niñez, infancia o adolescencia (SCJN,2022)

### Algún problema en el aula por la cuestión de género

**Tabla 5.**

Problemáticas en el aula por cuestión de género

Alguna problemática por la cuestión de género	Si	No
Problemas serios	0%	100%
Problemas menores	0%	100%

Ninguno de los docentes que participo en el estudio se refirió que haya tenido algún problema en el salón de clases con sus estudiantes, dado que la mayoría de ellos se pueden considerar como una generación de transición entre ambas concepciones de género, dado que en su casa o en su círculo social aun predominan los estereotipos de

género tradicional, por lo que no se extrañan o les molesta el lenguaje que usan los docentes al cual están acostumbrados de cierta manera, por lo que no quejan de su uso, pero también varios docentes han buscado usar un lenguaje menos ofensivo o que se preste a malas interpretaciones para evitarse problemas.

Concluyeron que esta situación si será un grave problema para las siguientes generaciones que están ahorita en el nivel básico, porque están más conscientes de este cambio en la concepción de género y que han buscado su reivindicación, ya que los docentes deben estar conscientes de ello y actualizarse o tendrán serios problemas, lo mismo las instituciones educativas de nivel superior, que deben cambiar sus reglamentos y ofrecer cursos y capacitación sobre género a sus docentes.

### **Su opinión ante lo que son los estudios de género**

**Tabla 6.**

Los estudios de género

	Si	No
Entiende qué son los estudios de género	20%	80%

La mayoría denotaron que no entendían bien de qué se trata, en el caso de los profesores solo comprenden que se limita solo a la parte feminista o de las mujeres, que está muy centrado en las cuestiones de hostigamiento, discriminación y desigualdades que han sufrido y buscan revertirlas a su favor, buscando una igualdad e incluso buscando una especie de retribución por tanto abuso que tuvieron; en cambio las profesoras están un poco más enteradas del tema que es mucho más amplio donde se da la libertad de elección sin ser juzgados o determinado por roles sociales o de los estereotipos, para propiciar un mejor y sano desarrollo de la persona evitando ser diferenciada por pertenecer algún grupo o género, pero ambas partes concuerdan de que en México hace falta mucha difusión sobre este tipo de estudios y que definan bien sus campos de estudio, ya que piensan que aún son muy ambiguos.

### **Conclusión**

La cuestión de género es uno de los puntos pendientes que tiene la educación, dado que se está generando en la sociedad que busca reivindicar a un sector desfavorecido por mucho tiempo propiciando una igualdad, que no ha sido bien entendida, o no ha

interesado a toda la comunidad docente, dado como lo comentan en las respuestas no se han dado casos en la institución educativa donde imparten clases, ni en ninguna otra universidad donde ellos laboran, los casos que conocen son de compañeros docentes que si los han sufrido, pero han sucedido más en el nivel básico, y algunos casos en la medio superior, pero se han enterado más por la viralización de ciertos casos que se han subido en las redes sociales, muchos se debe a como algunos opinaron de que las generaciones de alumnos que están en las aulas de las universidades aún se criaron por decirlo con el viejo esquema por lo que no están tan familiarizado con el nuevo.

Pero incluso los reglamentos de muchas de las instituciones educativas se deben revisar dado que aún predomina la cuestión de géneros que toma muy en cuenta la parte de la vestimenta y la imagen, que con las nuevas cuestiones debieran cambiar o quitarse de los reglamentos, ya que las discusiones es que el no permitir a los estudiantes afectan y agreden su identidad por lo que no pueden concentrarse en sus estudios, a lo que la autoridades educativas comentan que no hay relación entre una cosa con otra, ya que la vestimenta no estudia, pero si afecta dado que se la pasan en el aula pensando en el atropello que se les hizo y no hacen caso a la clase.

Los docentes universitarios de estas instituciones educativas tienen una concepción de género muy tradicional con algunas posturas tolerantes como la parte de vestimenta e incluso de roles de género, pero en otras no como en la parte del lenguaje incluyente. Se debe capacitar a los docentes en estos temas para que puedan entender y sensibilizarse más con sus alumnos, pero las escuelas no han tenido como prioridad este punto, será cuando comience a tener problemas y actué en consecuencia como paso con el acoso escolar, las nuevas generaciones son más independientes e intolerantes que las que cursan actualmente el nivel superior que son en cierta forma más tolerantes

Hace una reflexión en forma breve acerca de la cuestión de cómo los docentes universitarios desde su perspectiva familiar y escolar vivieron el género tradicional, para entender lo que para ellos es normal o socialmente aceptable, Es difícil romper con estos estereotipos que tienen muchos años en la sociedad, pero se han ido aceptando ciertos cambios en ellos, se han vuelto un poco más flexibles en ciertos aspectos, pero en otros no, pero también se les preguntó sobre lo que opinan de la cuestión de género en base a su experiencia y vivencias que han tenido en su práctica académica ante estudiantes de

nivel superior de diferentes áreas del saber. La mayoría de los docentes entiende que la cuestión de género es un constructor social que va cambiando con el tiempo, que en su práctica no han tenido problemas por la cuestión de género como ha sucedido con otros niveles educativos, pero sienten que no están capacitados por la escuela en temas de género, hay diversas posturas sobre algunos estereotipos que predominan como que es adecuado para un niño y que, para una niña, que va desde la vestimenta hasta su comportamiento

## Referencias

- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y Metodología*. Paidós
- Auditoría Federal de la Federación y la Cámara de Diputados (2021) Guía práctica del lenguaje incluyente y no sexista, Auditoría Superior de la Federación. [https://www.asf.gob.mx/uploads/1823\\_Novedades\\_Editoriales/Guia\\_Practica\\_-\\_Lenguaje\\_Incluyente.pdf](https://www.asf.gob.mx/uploads/1823_Novedades_Editoriales/Guia_Practica_-_Lenguaje_Incluyente.pdf)
- Baptista N (2011) *Proceso de la investigación cualitativa: epistemología, metodología y aplicaciones*. Manual Moderno
- Cámara de Diputados (2007) *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 Escenarios, Programas e Indicadores*, Comité del centro de estudios de las Finanzas Públicas <https://www.cefp.gob.mx/intr/edocumentos/pdf/cefp/cefp0962007.pdf>
- Connell R W (1996) Teaching the boys: new research on masculinity and gender strategies for schools. *Teacher Collage Record*, 98 (2) 206-235
- Fernández, L. (2006) ¿Cómo analizar los datos cualitativos? *Butletí LaRecerca*. 12,1-13
- García G. A, y Roque B. O (2013) Un acercamiento a la formación de la intelectualidad femenina en el sistema educativo porfiriano y la educación superior en la época posrevolucionaria algunas reflexiones y escritos de Margarita Olivo en Gutiérrez H N y Arauz M D, *Estudios de mujeres y género desde una perspectiva interdisciplinaria* (219-229). Universidad Autónoma de Zacatecas
- González J R (2009) Estudios de género en educación una mirada rápida, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14 (42) 681-699

- Guichard B. C. (2008) *Manual de comunicación no sexista. Hacia un lenguaje incluyente*. Instituto de la Mujer Oaxaqueña. [http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos\\_download/101265.pdf](http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/101265.pdf)
- Hernández R., Fernández C. y Baptista P. (2014) *Metodología de la investigación*. McGrawHill
- Instituto Nacional de las Mujeres. (2004). *El ABC de género en la administración pública*. México, Instituto Nacional de las Mujeres. [http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos\\_download/100903.pdf](http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100903.pdf)
- Instituto Nacional de las Mujeres. (2015). *Manual de comunicación no sexista. Hacia un lenguaje incluyente*. Instituto Nacional de las Mujeres
- Klinger, C. y Vadillo, G. (2003). *Psicología cognitiva. Estrategias en la práctica docente*, McGrawHill
- Moreno, H. (2008). *Identidades desde la perspectiva, conferencia impartida en el Ciclo de Conferencias Equidad de Género y Cultura de Paz*. UNAM, PUEG
- Ortiz, F. (2004). *Currículum oculto y género*. [Tesis de licenciatura, no publicada]. UPN
- Piñones, P. (2005). *La categoría de género como dispositivo analítico en la educación en Memoria del Primer Foro Nacional Género en Docencia, Investigación y Formación Docentes*. Inmujeres, y PNUD. [http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos\\_download/100801.pdf](http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100801.pdf)
- Rocha, T. y Díaz, R. (2011). *Identidades de Género*. Trillas
- Rosas, L. (2005). *Orientación Educativa*. ENP-UNAM,
- Secretaría de Educación Pública. (2012) *Equidad de género y prevención de la violencia en secundaria*. SEP
- Secretaría de Gobernación. (2016). *Manual para el uso de un lenguaje incluyente y con perspectiva de género*. Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal y la Comisión Nacional para prevenir y erradicar la violencia contra las mujeres
- Senado de la República. (2017). Permanente solicita a la SEP incorporar en material educativo el lenguaje incluyente, Coordinación de comunicación social. *Boletín* 905. <http://comunicacion.senado.gob.mx/index.php/informacion/boletines/33656-permanente-solicita-a-la-sep-incorporar-en-material-educativo-el-lenguaje-incluyente.html>



Subirat M y Brullet C. (1998). *Rosa y azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Instituto Nacional de la Mujer

Suprema Corte de la Nación. (2022). *Guía para usos de lenguaje inclusivo y no sexista*, Unidad General de Igualdad de Género de la Suprema Corte de Justicia de la Nación. <https://www.scjn.gob.mx/igualdad-de-genero/sites/default/files/pagina-portal/2022->

[12/Gui%CC%81a%20para%20usos%20de%20lenguaje%20inclusivo%20y%20no%20sexista%20SCJN.pdf](https://www.scjn.gob.mx/igualdad-de-genero/sites/default/files/pagina-portal/2022-12/Gui%CC%81a%20para%20usos%20de%20lenguaje%20inclusivo%20y%20no%20sexista%20SCJN.pdf)

Universidad Nacional Autónoma de México. (2016) *Informe de actividades*. UNAM [https://cieg.unam.mx/img/informes/PUEG/informe\\_2016\\_30\\_enero.pdf](https://cieg.unam.mx/img/informes/PUEG/informe_2016_30_enero.pdf)

## SEMBLANZA DE LAS COORDINADORAS



**DRA. GLORIA MARTHA PALOMAR RODRÍGUEZ**

Doctora en Cooperación y Bienestar Social por Universidad de Oviedo y por Universidad de Guadalajara, Maestra en Terapia Familiar y Licenciada en Trabajo Social por Universidad de Guadalajara. Labora en Universidad de Guadalajara, desde hace 26 años; docente de investigación del Centro Universitario de Tonalá desde hace 10 años. Miembro activo de la Red Durango de Investigadores Educativos. (REDIE). Realiza investigaciones en ciencias de la conducta y educación, específicamente en problemas psico-sociales que afectan a la población estudiantil. Ha participado como ponente a nivel Nacional e Internacional con resultados de investigación, organizados por diversas instituciones y organismos como: La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de educación Superior (ANUIES), El consejo Mexicano de investigación Educativa, Coautora en revistas y libros. <https://orcid.org/0000-0002-4502-0190>



**ANABEL NARANJO PAZ**

Dr. C. Anabel Naranjo Paz. Profesora Titular de la Universidad de Holguín. Cuba. Diplomada en Psicopedagogía. Doctora en Ciencias Pedagógicas. Especialista en temas de género y desarrollo humano. Ha tutorado tesis de pregrado, maestría y doctorado relacionadas con la temática.

Miembro del Consejo Científico de la Universidad, de las Ciencias Sociales y de los estudios demográficos en la provincia. Coordinadora del Observatorio Social, del grupo de estudios de género, diplomado de “Estudios de género para el desarrollo social” y miembro de la Cátedra “Género, Familia, Salud y Sociedad” en la Universidad de Holguín, Cuba. Colaboradora del “Centro de Estudio de la Mujer”. Investigadora de proyectos institucionales, empresariales, nacionales e internacionales relacionados con la temática de género, en colaboración: el Fondo de Población de las Naciones Unidas, la Agencia Española de Colaboración Internacional de Desarrollo, PADIT-PNUD. Miembro de la planta de doctorado en Ciencias de la Educación, de la Maestría de Orientación Educativa y la Maestría en Ciencias Sociales, Ciudadanía y Participación.

Miembro de las Redes académicas: Red de Docentes de América Latina y el Caribe (REDOLAC), Red Iberoamericana de Psicopedagogía, Red ALAS, Red de Asociación de Estudios Latinoamericanos (LASA), Red de Vinculación con el Medio, Red Iberoamericana de Pedagogía (Redipe), Red Diseño y Atención a las oportunidades de Género en la Educación Superior, Red Internacional de promotores de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (RIPO) y Red Iberoamericana de investigación en trabajo, género y vida cotidiana. Red de directivos de Instituciones Educativas (REDIE). Red Internacional de investigadores en ciencias sociales y humanidades (HUIKA México A. C.)



**MA. DE LOS ÁNGELES CRISTINA VILLALOBOS MARTÍNEZ**

Médico Cirujano Partero (UdeG). Maestra en Terapia Familiar Sistémica (UdeG). Doctora en Pensamiento Complejo (Multiversidad Edgar Morin A.C). Profesor e Investigador Asociado B Tiempo Completo (SEMS-UdeG). Profesora Titular B (UNIVA-Vallarta). Certificada en Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior y Competencias digitales. Responsable de proyectos de investigación. Línea de investigación: salud y bienestar. Miembro activo de la Red Durango de Investigadores Educativos. (REDIE). Ponente en eventos académicos a nivel nacional e internacional. Premio Calmécac 2021 y 2022 por el alto desempeño docente (UNIVA). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6533-0735>.