



JULIETA YADIRA ISLAS LIMÓN

ORCID

Universidad Autónoma
de Baja California
yaislas@uabc.edu.mx

NORMA OJEDA

ORCID

Universidad Estatal
de San Diego
nojeda@sdsu.edu

DEYSY MARGARITA
TOVAR HERNÁNDEZ

ORCID

Universidad Autónoma
de Baja California
margarita.tovar@uabc.edu.mx

BERTHA MARGARITA
VIÑAS-VELÁZQUEZ

ORCID

Universidad Autónoma
de Baja California
margarita.vinas@uabc.edu.mx

TRADUCCIÓN
Norma Ojeda de la Peña
Universidad Estatal
de San Diego



COPE



Contradicciones en la incorporación de la perspectiva de género en la práctica docente en Tijuana, México

RESUMEN: Este trabajo analiza los discursos relacionados con la socialización en género entre maestras de educación básica en escuelas públicas de Tijuana, México. Se recurre al enfoque teórico de la perspectiva de género bajo el paradigma de investigación cualitativo-interpretativo y se utiliza información obtenida mediante la técnica de grupos focales. Los hallazgos indican un desfase entre los discursos de las docentes sobre las categorías de género y las conductas y/o actitudes de estas hacia los roles de género que sus estudiantes manifiestan. Por un lado, se presenta un discurso de aceptación hacia la diversidad de género que no corresponden con lo socialmente esperado con los roles asociados al sexo y, por otro, se rechaza el ejercicio de la diversidad tanto entre la población estudiantil como entre el personal docente. Se requieren nuevas estrategias en los programas de formación y actualización docente en materia de género en Baja California.

PALABRAS CLAVE: Género; roles sociales; socialización; docencia; educación.

RECIBIDO 13 enero 2023 / APROBADO 4 abril 2023 / PUBLICADO 26 mayo 2023

Contradictions in the incorporation of the gender perspective in teaching in Tijuana, México

ABSTRACT: This work analyzes the discourses on gender socialization among female teachers of basic education in public schools in Tijuana, México. The study is theoretically guided by the gender perspective and a qualitative-interpretive research approach. It is based on information obtained through the technique of focus groups. Research findings indicate a gap between the teachers' speeches about gender categories and their behaviors and/or attitudes toward the gender roles and identities that their students manifest. On one side, there is an acceptance speech towards gender diversity that do not corresponds to what is socially expected about gender roles associated to sex. On the other, the exercise of gender diversity is rejected both among the student population and among the teaching staff. Evidently, there is a need of creating and implementing new strategies in the professional training and development growth programs on gender aim to educators in Baja California.

KEYWORDS: Gender; social roles; socialization; teaching; education.

CÓMO CITAR

Islas, J.; Ojeda, N.; Tovar, D. y Viñas, B. (2023). Contradicciones en la incorporación de la perspectiva de género en la práctica docente, Baja California, México. *Culturales*, 11, e741. <https://doi.org/10.22234/requ.20231101.e741>

Introducción

En la sociedad mexicana, al igual que en otras sociedades, los aportes de los estudios de género desde distintas disciplinas, la implementación de políticas públicas en materia de género (Salas y Salas, 2016) y los movimientos feministas y de la diversidad sexual han hecho posible que el constructo de género se vaya incluyendo cada vez más en el discurso social. Esto ha sido particularmente importante en algunas de las instituciones sociales que son clave en los procesos de socialización de las generaciones más jóvenes, como es el caso de la escuela. No obstante, aún existen importantes desajustes, confusiones y contradicciones en la incorporación de las categorías analíticas respectivas; así como en la aplicación práctica de las mismas en la vida diaria y en el quehacer educativo, como podrá ser constatado más adelante en este trabajo.

El género como categoría de análisis es de gran utilidad porque permite una mirada crítica sobre cómo históricamente se han significado el sexo y la diferencia sexual, y cómo sus especificidades contextuales conllevan implicaciones (Scott, 2016) y dimensiones psíquicas, sociales y culturales del constructo de género. Aspectos que permiten entender a este último como uno de los ejes organizadores de las estructuras sociales y culturales en las relaciones entre los sexos y el desarrollo de la identidad de género, así como los modelos normativos de la feminidad y la masculinidad (García y Freire, 2000; Rocha, 2017).

Ahora bien, los roles género son determinados por la cultura y los valores que las sociedades atribuyen a las diferencias entre los sexos y sus respectivas conductas esperadas. Consecuentemente, estos roles son referentes culturales de los que las sociedades no solo valoran y esperan de los distintos sexos, sino que también contribuyen a reproducir un orden socio-cultural dado entre generaciones (Ojeda y González, 2019). Por otra parte, los roles y los estereotipos de género van a ser incorporados y construidos en el proceso de constitución de la identidad de las personas por medio de dispositivos de socialización, mediados por el contexto cultural (Rocha, 2009; 2017). Entendiéndose por socialización, según Inkeles (1968, p. 76), desde una óptica sociológica, como el proceso

[...] mediante el cual una persona adquiere las actitudes, valores, maneras de pensar, inclinaciones y otros atributos personales, aunque sociales, que la van a caracterizar en la siguiente fase de su desarrollo [...] En la interacción con el niño, los padres y otros agentes

socializadores generalmente tienen en mente cierta concepción acerca de en lo que el niño supuestamente se convertirá y del papel que una determinada práctica de crianza podrá tener en alcanzar o bien obstaculizar el producto final que es deseable.

Así, la socialización de género se refiere a los aprendizajes mediante los cuales las personas menores de edad son reforzadas para llevar a cabo conductas que las personas adultas consideran apropiadas según su sexo y son reprimidas y/o castigadas por conductas consideradas no apropiadas (Elkin y Handel, 1984). Las infancias van a aprender mediante la comunicación, la observación y los juegos, entre otras prácticas, lo que las y los adultos esperan de su comportamiento. Como parte del mismo proceso, las niñas y los niños aprenden observando a las personas que los rodean conductas de ambos sexos, pero pronto también aprenden que serán premiados por un tipo de conducta, pero no por la otra.

La familia y la escuela son las instituciones de mayor impacto en la formación subjetiva de las personas como facilitadoras de los procesos de socialización durante la infancia y la adolescencia (Moso-Mena *et al.*, 2017). Estas representan plataformas sociopolíticas para el sometimiento del otro reforzando roles y estereotipos de género que aseguran la hegemonía patriarcal, conforme lo establecen Bustos (1999) y Colazzi (2006). Cada una de estas dos instituciones adoptan prácticas socializadoras que son importantes de estudiar para comprender, de mejor manera, los cambios y/o continuidades que se están dando en la construcción social de las identidades, estereotipos y roles de género entre las nuevas generaciones.

Es por esto, y con el interés de contribuir a este último objetivo, que el presente trabajo se aboca al estudio del papel que, hoy en día, está teniendo la escuela en la socialización de los niñas, niños y adolescentes en México en materia de género, a través de la práctica docente. El sistema escolar es considerado partícipe de forma amplia en los procesos de socialización de género (Martínez, 2018) a través del lenguaje, los planes de estudio, los textos, el acceso a los espacios y a las oportunidades académicas en todos los niveles educativos (Díaz A., 2003).

Con base en lo anterior, el presente estudio centra su atención en la figura del o de la docente y en los discursos e interacciones que sostienen las prácticas de enseñanza-aprendizaje, y que median los procesos de socialización de las niñas, niños y adolescentes respecto de las identidades y los roles de género en la escuela. Específicamente, se busca identificar y analizar los discursos que se dan en el proceso de socialización de niñas y niños relacionados con las identidades y los roles de género, en el espacio escolar y a cargo del personal docente de escuelas públicas de educación básica en la ciudad de Tijuana, perteneciente al estado Baja California en México. Se trata de un estudio cualitativo basado en el análisis de información recabada a partir de la realización de grupos focales con personal docente en este tipo de escuelas durante la primavera de 2014.

Marco teórico y contextual

La escuela como plataforma normativa de género

De acuerdo con Lamas (2000), se plantea que el género es una atribución cultural que se hace a los cuerpos sexuados marcando, desde un dimorfismo sexual biológico, lo que le es propio a mujeres y hombres, en esta se incluye un conjunto de prácticas, creencias, representaciones y prescripciones sociales. Asimismo, el género se relaciona con la repartición de poder y recursos que cada cultura hace y con las exigencias que una sociedad dada atribuye por género (Martínez, 2006; Bourdieu, 1997). Lo cierto es que esta forma de organización social aumenta la desigualdad y permite condiciones de marcada asimetría de oportunidades que impactan negativamente a las mujeres; por lo que resulta pertinente identificar, cuestionar y replantear estas asignaciones (Flores, 2022; Alberdi, 2011; Alcoff, 1993; Yoder y Kahn, 2003) en los diferentes planos de la vida diaria.

En este sentido resulta importante examinar los procesos y los agentes sociales encargados de la reproducción social y cultural de las desigualdades de género en las sociedades. Al respecto, la familia, y en consecuencia los padres, históricamente ha tenido un papel central en el proceso de socialización de género de niñas, niños y adolescentes (Ojeda y González, 2019). En la actualidad, dicho proceso no puede entenderse sin la también participación de otros agentes sociales como la escuela con sus docentes. Por lo cual, es necesario considerar el papel que esta juega por ser, después de la familia, la

institución social que mayor impacto tiene en la formación subjetiva de las personas, durante la infancia y la adolescencia, por medio de su participación en el proceso de socialización. Esto es, además de que la escuela, como ya fue señalado, representa una plataforma sociopolítica para el *sometimiento del otro*, reforzando roles y estereotipos de género que aseguran la hegemonía patriarcal en las sociedades, como es el caso de México.

Siguiendo los planteamientos de Butler (2007), el género dicta normas que rigen la conducta de las personas a través de un discurso cultural hegemónico, basado en estructuras sexuales binarias. Este es interiorizado para dar lugar a una apropiación de la realidad que promueve roles específicos de género como consecuencia del discurso público, y que permite discutir el carácter político del género, así como analizar los aspectos punitivos que se disparan a quienes no se ajustan a su género. La realidad dominante puede generarse cuando una clase o grupo atribuye a su propia percepción un carácter de lógica universal, necesaria para comprender, controlar, definir y constituir (Colazzi, 2006). En este sentido, la sexualidad y el género podrían entenderse como un continuo que al ser regulado política y socialmente despliega modalidades normativas a favor del control, de lo masculino y de la heterosexualidad. Por lo tanto, las personas se definen en términos de estas normas socialmente impuestas y aun los actos subversivos, comenta Foucault (2007), siguen estando en función de las normas existentes.

Así, la sociedad estipula expectativas sobre las feminidades y las masculinidades que resultan ser modelos ideales difíciles de cumplir y sostener. Se convierten en parte del cotidiano colectivo. Dentro de la cultura hegemónica que se maneja para identificar lo que es ser hombre o mujer, hay una ventaja hacia el género masculino y también hacia la heterosexualidad. Al ser estas características la norma, el hombre es hombre y la mujer es no hombre (Despentes, 2007). Y dentro del sistema hay una búsqueda de autorregulación, que busca mantener el *statu quo* y rechazar todo aquello que a manera de diferenciación se salga de norma, rechazarlo en el otro, pero también, en algunos de los casos, rechazarlo en sí mismo fortaleciendo así las identidades hegemónicas y evitando las sanciones sociales como la ridiculización y la exclusión (Despentes, 2007; Butler, 2007).

Por su parte, las personas tienen un papel activo al innovar esos significados culturales que reciben, que autoconstruyen e introducen un cuestionamiento respecto al

determinismo biológico del binarismo sexual (Butler, 1990, como se citó en Lamas, 2000). El reconocimiento de la desigualdad de género ha venido a cuestionar los roles tradicionales, propiciando así su rompimiento y el comienzo de una sociedad con sujetos híbridos y un contexto multicultural, donde hombres y mujeres indistintamente de su sexo biológico pueden encargarse de tareas múltiples relacionadas con el hogar, el trabajo, las/os hijas/os y otras. (Martínez, 2006).

Ahora bien, el puente entre el discurso público y las prácticas y conductas que definen los roles de género que una sociedad demanda para cada persona es el lenguaje. El lenguaje amerita una totalidad, que se presupone y crea de manera implícita para que todo término tenga un significado, los términos se enlazan en esta totalidad, uno no existe sin lo otro. Los discursos coexistentes en cierta temporalidad y se relacionan en coincidencias que generan modalidades concretas de posibilidades discursivas. Lo anterior organiza al lenguaje sin que haya una lógica estable. Es una forma de dominación misma (Butler, 2007).

El lenguaje es una construcción y convenio social, se utiliza para interpretar, emular y aprehender una realidad, a su vez estas construcciones forman la realidad interna que se expresará y reproducirá a través de este. Los estereotipos sirven como prejuicios contra grupos minoritarios y siguen siendo reproductores del esquema social tradicional y la costumbre popular (Fernández, 1996). De aquí la importancia de entender cómo las formaciones discursivas impactan en la socialización de los roles de género dentro de espacios educativos. Las diferencias en el trato que a partir de las estructuras sexuales binarias hacen las y los docentes promueven el establecimiento de roles de género, reproduciendo condiciones de desventaja (Bustos, 1999; Charles, 1997) y de inequidad social.

Acerca de la perspectiva de género en el sistema educativo mexicano

En 1980 el Estado mexicano firma los acuerdos surgidos de la Convención para Eliminar todas las Formas de Discriminación contra las Mujeres (CEDAW, por sus siglas en inglés) (Naciones Unidas, 2018); misma que contiene indicaciones para la prevención, sanción y erradicación de la discriminación y la violencia contra niñas y mujeres. Esto es con la finalidad de beneficiar el proceso evolutivo de la equidad de género, al proteger y respetar los derechos humanos de las mujeres en todos los ámbitos. De aquí se van a desprender

una serie de acciones dirigidas en la misma dirección.

En 2003 es publicado el curso de actualización para docentes "Construyendo la equidad de género en la escuela primaria", elaborado por el Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES) en colaboración con la SEP, dentro del programa "El Enfoque de Género en la Educación Preescolar" para fomentar la equidad de género por medio de la docencia (Bustos, 2003) y en 2004 se publicó el texto *El enfoque de género, una perspectiva necesaria en la reforma curricular de la educación inicial y preescolar* editado por INMUJERES (Valenzuela *et al.*, 2004).

Un poco más adelante y para dar continuidad, la Secretaría de Educación Pública (2015), junto con el Programa Universitario en Estudios de Género (PUEG) de la Universidad Nacional Autónoma de México elaboraron el libro *Equidad de género y prevención de la violencia en primaria* como material de apoyo para que las y los docentes promovieran ambientes equitativos y libres de violencia (Leaño, 2010). En esta misma dirección, se pensó que era indispensable el involucramiento del magisterio para lograr la transformación educativa con perspectiva de género, según lo estableció, entonces, el Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES, 2013).

Se considera que la institución educativa es el lugar idóneo para la transformación en la socialización de género, donde puede redirigirse hacia la equidad, respeto y sana convivencia en la diversidad de género. En conformidad con este propósito, en el estado de Baja California se imparten capacitaciones para docentes de nivel básico a través del Programa de Capacitación al Magisterio para Prevenir la Violencia hacia la Mujer (PREVIOLIM), cuya finalidad es la prevención de la violencia contra las mujeres.

Cabe señalar que este programa se instituyó en todo el país por la federación a partir de 2008. Nuevos avances de la perspectiva de género en los lineamientos, a la letra, de la política educativa del estado, van a verse reflejados en el Programa de Educación de Baja California, 2015-2019 (SEE-Baja California, 2015). Por su parte, los Lineamientos Normativos para la Gestión Institucional, Escolar y Pedagógica 2019-2020, también incluye la capacitación de docentes con la finalidad de difundir la perspectiva de género y llevarla a las aulas. Diversas han sido las estrategias para permear la perspectiva de género en las prácticas docentes en las instituciones educativas. En México, en el actual gobierno, la

educación con perspectiva de género está contemplada en la legislación vigente en el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos a partir de 2019 en el *Diario Oficial de la Federación* (Secretaría de Gobernación, 2019).

Este conjunto de esfuerzos en política pública es, sin lugar a duda, un importante avance en la visibilización de las problemáticas de la desigualdad de género y la violencia de género. Sin embargo, desafortunadamente, la investigación sobre las prácticas docentes y dichas problemáticas de género siguen siendo escasas; por lo que continúa, dentro de los espacios escolares, el sexismo y una perspectiva androcéntrica que reproduce otras problemáticas, tales como la división de profesiones por sexo y sesgos de género en la aproximación de contenidos científicos en el país (Montes *et al.*, 2017; Delgado, 2003; González y Villaseñor, 2010; Moso-Mena *et al.*, 2017; Vázquez, 2001).

Esto último hace que sea imprescindible llevar a cabo más investigaciones dirigidas al análisis de la praxis social de las políticas públicas sobre el género en los espacios escolares, particularmente en las aulas, por ser el lugar donde las niñas, niños y adolescentes están siendo sometidos a los procesos de socialización en género de manera cotidiana. Es por lo que, con el interés de contribuir a este fin, el presente estudio centró su atención en la figura del docente y en los discursos e interacciones que sostienen las prácticas docentes, y que median los procesos de socialización de las niñas, niños y adolescentes respecto de las identidades y los roles de género en la escuela.

Metodología y fuente de información

Este trabajo deriva de un proyecto de investigación más amplio acerca de la socialización de género y la educación sexual temprana de niñas, niños y adolescentes en los espacios sociales

de la familia y la escuela, de los estratos urbano-populares de Tijuana, México,¹ que se basó en distintas metodologías y técnicas de recolección de información. El estudio que aquí se presenta se refiere únicamente a la socialización de género que reciben las y los estudiantes en las escuelas de educación básica y a cargo del personal docente de las mismas. Para este propósito se analizó la información cualitativa recabada mediante grupos focales que fueron realizados con docentes de ambos sexos en dos escuelas primarias y cuatro escuelas secundarias. Se trata de escuelas públicas del Sector Educativo del Estado de Baja California (SEBC), cuyas autoridades dieron su autorización para participar en el estudio a cambio de que el equipo de investigadores impartiera talleres de capacitación a todo el personal docente de las escuelas en los temas de género, sexualidad y violencia al finalizar el trabajo de campo. A saber, fueron cuatro los talleres impartidos sobre estos temas.

Importa señalar que se eligió realizar este estudio utilizando la información obtenida mediante los grupos focales por considerar que esta técnica genera una unidad discursiva que refleja la vivencia colectiva del personal docente participante bajo una representatividad que, como señala Alonso (2003), es estructural ya que surge de la saturación de los significantes discursivos. Asimismo, el enfoque metodológico que se emplea para cumplir con el propósito del estudio es de tipo cualitativo y busca la identificación de un plano común para la comprensión de la relación entre los fenómenos sociales y de género (Ragin, 2007) desde un acercamiento interdisciplinario. Y se utiliza un enfoque interpretativo por considerar que la interpretación del discurso recupera los lazos con el contexto social de las participantes que dan un marco de entendimiento más amplio a los resultados obtenidos (Tamayo, 2006). En este estudio, se analizó la información de los grupos focales con las docentes, reconociendo el privilegio epistémico como sujetas que producen conocimiento y al mismo tiempo como objeto de estudio (Tena, 2012), separando del análisis las narrativas de los varones para ser analizadas en otro documento bajo la luz de los estudios críticos de las masculinidades.

¹ "Socialización de niños y adolescentes respecto a los roles de género y la sexualidad temprana en las familias jóvenes de Tijuana, México", financiado por el Programa de Ciencia Básica del CONACyT, 2012-2017, bajo la responsabilidad de Norma Ojeda, y con la colaboración interinstitucional de El Colegio de la Frontera Norte, la Universidad Autónoma de Baja California, San Diego State University, y del Sector Educativo de Tijuana, México.

En total se conformaron 6 grupos focales en los que participaron 29 maestras y 19 maestros de distintas edades (de entre 25 y 55 años de edad) y cada grupo estuvo formado por alrededor de 7 o 10 docentes. Los grupos de ellas fueron 4, dirigidos por una investigadora, y los 2 grupos de ellos por un investigador, con el objeto de crear un espacio de confianza para la dinámica y comunicación en los grupos. La dinámica de todos los grupos estuvo a cargo de las investigadoras e investigadores participantes en el proyecto. Por su parte, los contenidos de las guías de los grupos focales estuvieron centrados en los temas de equidad de género, expresiones de género, educación sexual, preferencias sexuales, homofobia, discriminación, violencia y relaciones de género entre estudiantes y docentes, entre los docentes mismos, y entre autoridades y docentes.

El trabajo de campo para la ejecución de los grupos se efectuó de enero a mayo de 2014 y fueron realizados en las instalaciones del SEBC, fuera de las escuelas y sin la presencia de las autoridades escolares. Cada grupo tuvo una duración de aproximadamente cuatro horas con descansos para café. Y, siguiendo los protocolos éticos de la investigación científica, se garantizó la participación voluntaria de la planta docente y se contó de manera previa con su consentimiento informado. Asimismo, importa subrayar que la participación de las y los docentes fue totalmente independiente de las autoridades de las escuelas en que trabajaban en el presente.

Finalmente, cabe mencionar que la información obtenida en los grupos focales se transcribió, codificó y categorizó mediante un análisis cualitativo de contenido (Cáceres, 2008), utilizando el programa "Atlas.ti" y siguiendo los ejes analíticos *Género, Educación sexual y Experiencias de violencia* para examinar el contenido de los relatos de las participantes (Ragin, 2007) (Tabla 1).

Tabla 1. Códigos que se alimentaron en cada categoría.

Categoría	Código
A. Género	A1. Equidad
	A2. Manejo de casos de discriminación
	A3. Homofobia

	A4. Situaciones especiales
	A5. Protocolos de conducta
B. Educación sexual	B1. Aprendizaje sobre sexualidad
	B2. Expresión sexual
	B3. Programas oficiales de educación sexual
C. Experiencias de violencia	C1. Violencia en la escuela
	C2. Violencia familiar

Fuente: Elaboración propia (2023)

Resultados

Se realizó una triangulación del investigador/a (Izcará, 2014) al cruzar las lecturas de resultados de las investigadoras participantes, lo que permitió la construcción de las dos categorías interpretativas que se presentan a continuación. En primer lugar, se analizan las prácticas alrededor de la equidad de género. Esto es, las formaciones discursivas sobre las distinciones en el trato a partir del género en los diferentes niveles de interacción entre estudiantes, docentes y personal directivo, así como los discursos encontrados sobre las expresiones sexuales de las y los estudiantes y la aceptación de la diversidad en los planteles estudiados. Y, en segundo lugar, se examina la correspondencia entre las prácticas docentes y las construcciones subjetivas de género de las maestras. De manera correspondiente, los resultados obtenidos en cada caso son los siguientes y en el mismo orden.

Los efectos de la búsqueda de equidad de género: adhesiones retóricas y violencias excluyentes de la diferencia

La incorporación de la perspectiva de género en la práctica docente depende de diversos factores, desde lo cultural hasta lo personal. Si bien los programas de actualización docente, a través de los Consejos Técnicos Escolares, han incluido en su currícula la equidad de género, y de forma obligatoria exponen al personal docente a la exploración teórica del tema, estos esfuerzos resultan insuficientes ante la polarización respecto al reconocimiento de la inequidad de género que aparece diseminada en posiciones que marcan un desfase entre el discurso y las conductas y/o actitudes hacia los roles de género. Por un lado, se presenta un discurso de aceptación expresamente manifiesto hacia

actitudes y conductas de las niñas, niños y adolescentes que no corresponden con los convencionalismos esperados socialmente según su género, y por otro, de forma evidente, se rechaza el ejercicio de la diversidad, como podemos observar en el siguiente discurso en el que una profesora califica a un niño como afeminado para referirse a que posee actitudes propias de las mujeres:

A mí me tocó un niño en cuarto grado, o sea, afeminado el niño y luego tenían asignación de que llevaran muñecas entonces [...] y pues le hablé a la señora [se refiere a la madre del niño] y le dije “¿sabe qué?”, le dije “vamos a tocar un tema un poco delicado con todo respeto, pues necesito decirle esto”, ya le dije a la señora y me dijo “no profe, no se preocupe, si eso nosotros lo detectamos desde hace tiempo” [...] Platicamos en el grupo... no pues ¿qué tiene?, porque hay una ficha [se refiere a una actividad asignada en el currículum] en la primaria en donde llevan juguetes y los niños toman juguetes de las niñas y ahí es una reflexión en donde ¿qué tiene? [...] no es malo, porque en un futuro va a tener hijos y va a tener que peinar a sus hijas ¿no? entonces [...] es para la equidad de género (Grupo focal 1).

Algunas formas de resistencia ante la inclusión de la diversidad fueron sostenidas por las docentes reconociendo que en algunos de los casos el grupo escolar no muestra tendencias a excluir las expresiones de la diversidad afectivo-sexual; sin embargo, es la persona adulta quien ensombrece la aceptación emergente entre los jóvenes, participando así del proceso de repetición que fortalece los asientos de la cultura hegemónica (Butler, 2007; Salas y Salas, 2016).

[...] lo que yo llegué a observar, específicamente en una primaria con quinto grado, es que a un niño amanerado [término que hace referencia a gestos propios de la mujer] lo trataban con total naturalidad [...], yo creo que ahora nuestras nuevas generaciones no se sorprenden tanto, creo que son más vulnerados otros niños de otras características. [...] como que la homofobia no se da tanto en los adolescentes y creo que es por dos razones: una, porque está permitido, porque es frontera, quiero creer (Grupo focal 1).

Las expresiones de homofobia encontradas, dirigidas hacia la comunidad estudiantil y docente, pueden ser analizadas desde las categorías diferenciales de homofobia cognitiva y homofobia afectiva (Agustín, 2009; Borrillo, 2001).

Las extensiones de la homofobia cognitiva tienen como base ideas estereotipadas

sobre la homosexualidad (Borrillo, 2001) y dan cabida a una parcial aceptación de las personas homosexuales, aceptación que encuentra su límite cuando se plantean cuestiones como la adopción o los derechos de las parejas de la diversidad. En el siguiente fragmento podemos observar el rechazo de una docente a la homoparentalidad:

[...] es que el niño vive con una pareja de mujeres [...] entonces yo digo, es mi punto de vista, respeto mucho los demás, pero yo digo, algo normal es el hombre y la mujer para que puedan educar un niño, es lo que yo pienso ¿no?, yo no pienso que dos hombres adopten un niño o que dos mujeres adopten un niño, [...] ¿cómo educan a ese niño? No sé, no me explico (Grupo focal 1).

Agustín (2009) analiza desde una perspectiva intersubjetiva, como secuelas de la socialización, un rechazo afectivo que se puede manifestar a través de diversos sentimientos negativos hacia las personas homosexuales. Las formaciones discursivas identificadas “es homosexual pero descarado”, “podemos respetar siempre y cuando ellos también respeten” parecen exponer una conducta evitativa “que sean así (homosexuales), pero fuera de la escuela”, ejerciendo violencia al pretender invisibilizar a quienes transgreden la norma de la heterosexualidad.

En las franjas discursivas identificadas se observa una falta de reconocimiento sobre la inequidad, ni espacio para la reflexión. Esta posición produce un doble efecto de receptor de la violencia y re-editor a la vez, donde por un lado, como señala Bourdieu (1999, p. 173), se introyecta “esa violencia que arranca sumisiones que ni siquiera se perciben como tales apoyándose en unas expectativas colectivas, en unas creencias socialmente inculcadas”, y por otro lado, esta experiencia histórica incorporada en las subjetividades detona la reproducción de escenarios de dominación de lo masculino que mantienen las inequidades de género (González y Villaseñor, 2010). Este grupo se caracterizó por cuestionar las acciones de liderazgo de las jóvenes estudiantes, se puede inferir que son consideradas como trasgresiones de los roles de género, como puede apreciarse en el siguiente discurso:

Es un matriarcado que se está dando y lo vengo observando del dominio de las niñas desde hace ya varios años. Las niñas son las que determinan siempre los roles a seguir en los grupos; disponen las actividades tanto en trabajo de equipo “tú haces esto”. Designa las

actividades, el niño a veces [...] es reprimido y es limitado. Las oportunidades que tienen los hombres, en este caso los niños, de desenvolverse al igual que sus compañeras no son iguales (Grupo focal 3).

Como señala Despentes (2007), existe una incongruencia inconsciente en la valoración de ciertas conductas asociadas a los estereotipos de género, en este caso parecen tolerarse algunos comportamientos en los hombres y rechazarse en las mujeres, como puede observarse en el siguiente fragmento:

Las niñas están yéndose por el camino equivocado al decir a la igualdad, a la equidad de género y ellas quieren comportarse igual que un niño e incluso a veces llegan a ser más violentas, como decía la profe, y golpean, arrebatan, exigen, gritan, entonces están equivocadas. El rol está invertido, la niña lo busca, el niño es el tímido que no sabe dónde esconderse (Grupo focal 4).

Por otro lado, la generalización de las características y concepciones tradicionalmente impuestas que las docentes atribuyen a hombres o mujeres como "las jovencitas no son buenas en deportes", expresión que puede tener implicaciones no solo en estilos saludables para que las mujeres practiquen actividades físicas sino también en la falta de integración, fomento y reconocimiento de las mujeres en los deportes (Sauleda *et al.*, 2021); otras expresiones encontradas en los discursos de las participantes como "vieja el último", "cuídense de las seriecitas", "las mujeres sabemos conseguir las cosas sin ser autoritarias, jugando con el ego de los hombres" van abonando a la construcción de estereotipos de género (Lamas, 2000; Rocha, 2009), generando así una plataforma proclive a la reproducción de prejuicios que termina legitimando expresiones de violencia verbal o psicológica.

En los discursos se observa que los intercambios entre las docentes y el alumnado contienen prejuicios de género y la trasgresión es percibida como un desajuste y castigada tal y como advierte Colazzi (2006). Así, es primordial recapacitar sobre la necesidad de sembrar nuevos modos de interacción social, impregnados del reconocimiento a la otredad

(Flores-Gómez, 2022).

Subjetividades y procesos de docencia

Con el bagaje hasta ahora descrito, se hace evidente la figura del personal docente como agentes socializadores que, a través de recursos pedagógicos y las propias configuraciones subjetivas, participa como un dispositivo fundante de subjetivación de otros y promueve pautas de acción social (Colazzi, 2006; Bustos, 1999).

Con respecto a las prácticas docentes, y coincidiendo con lo reportado por González y Villaseñor (2010), Delgado (2003) y Vázquez (2001), algunas docentes identificaron sesgos de género en los planteles describiendo marcadas diferencias ante las expectativas por género en actividades académicas como la elección de talleres y en actividades cotidianas como el aseo de áreas comunes. Un ejemplo de lo anterior se puede identificar en el siguiente párrafo, en el cual una maestra refiere los discursos de otros/as docentes que tienen a su cargo la coordinación de talleres de capacitación para el estudiantado:

El maestro de carpintería decía “no, niñas conmigo no”. No era del director sino la costumbre de “yo no quiero puras niñas o yo quiero puros niños”. Influencia de los maestros, que, con base en años, por tradición dan actividades propias de niñas y actividades propias de niños. [...] Tenemos el taller de secretariado que por años fue formado por puras niñas. De un tiempo para acá se han integrado niños e incluso se les ha consultado a los niños que, si están conscientes de que es un taller donde predominan las niñas y que, si ellos desean estar ahí y ellos dicen que “sí, ahí quiero estar” [...] ahorita en las escuelas se está tendiendo a respetar la decisión de los niños. Hemos intervenido con ellos porque a lo mejor lo eligieron sin saber que se iban a ver rodeados de puras niñas y que eso en algún momento los pudiera hacer sentirse incómodos, pero ahí están (Grupo focal 5).

Cabría pensar que el nivel de conciencia de las desigualdades de género moviliza acciones para contrarrestarlas. Sin embargo, las posibilidades de cambio son sofocadas por la inercia institucional (Rebollo *et al.*, 2011 citado por Valenzuela-Valenzuela y Cartes-Velásquez, 2020) y justificada por los usos y costumbres de los modelos tradicionales de la

feminidad y la masculinidad enturbiando las posibilidades de movilización al cambio como se refleja en la siguiente verbalización:

En los espacios te das cuenta de que los niños tienen como más oportunidad de andar en el patio y como que las niñas son más protegidas y más relegadas. Estar al pendiente de las señoritas, de cuidar mucho la falda, el peinado, como si ellas fueran las provocadoras. Si las agrede un niño, "es porque tú andas con la falda muy corta o porque ya te quieres pintar". [...] Son situaciones como muy marcadas. A la hora del aseo es raro ver a un niño aseando el salón porque es un pleito y a lo mejor las que pueden entrar ahí al quite son las niñas (Grupo focal 1).

Referente a la educación sexual se encontró, como advierte Caricote (2008), que las prácticas docentes están investidas de diferentes grados de censura en el manejo de los contenidos relacionados de forma manifiesta con la sexualidad, se mencionaron intentos de excluir el abordaje de temas como anatomía y el uso de anticonceptivos, donde mencionan que algunas docentes incluso "engraparon las hojas". Lo anterior puede ser interpretado como un desplazamiento de la responsabilidad como docentes ante la educación sexual de los estudiantes a los departamentos de orientación o prefectura, y focalizando la tarea de educar en sexualidad a la revisión de ciertos textos y no como un tema transversal como podemos ver a continuación:

Cuando voy a dar el tema, ya tengo muchos años en sexto, voy a tener ya treinta años de servicio, y he visto que me resulta mejor separar a los niños y a las niñas cuando voy a hablar de la cuestión de la naturaleza en la cuestión de cambios que están teniendo los niños y las niñas (Grupo focal 4).

Recuperando la idea de Caricote (2008) de la influencia subjetiva como algo inherente en los procesos de docencia, esta censura puede entenderse como producto de la valoración negativa propia de la historia de represión de la sexualidad de las docentes, como se ilustra aquí:

[...] vi atrás a un muchachón joven con una gorrita, hasta guapetón, y cuando terminó de hablar veo que viene hacia... y dije: "¡ah, caray!", le vi muy abultado ¿no?, era la mamá-papá, y con su gorrita, embarazada, con la cajetilla aquí de cigarros, seguía con un aliento

añejado a alcohol, que lógicamente pues es drogadicta. Y que las compañeras me comentaron: “¡ay!, no maestra, yo la verdad daría de baja a la niña”. Entonces les dieron una inducción de la sexualidad y todo (Grupo focal 1).

Al mismo tiempo, las profesoras identifican, por un lado, un vacío en los cursos de formación docente; les resultan repetitivas las temáticas y, por otro lado, encuentran área de oportunidad en la planeación de los programas, y refieren que es insuficiente el tiempo para cubrir los temas de manera adecuada. Lo que redundaría en una contradicción en el discurso. En Argentina, Páez (2021) menciona algo que podría ser visto como una contradicción, es que en el análisis de la currícula de docentes de Danza y Educación Física es baja en los temas de género, no obstante, al entrevistar a estudiantes y profesores en su experiencia, las temáticas sobre género están vigentes y los invita a una reflexión constante. En Granada, Díaz (2005) enmarca que los temas de género también deben ser abordados en la formación de profesores de música, puesto que la música es utilizada frecuentemente como medio de transmisión y perpetuación de estereotipos.

Discusión y conclusiones

Los discursos analizados permiten detectar la presencia de contradicciones, confusiones y vacíos que enturbian la integración de la perspectiva de género en la práctica docente, lo que podría favorecer una desigualdad de oportunidades para las jóvenes, pues “son ellas y ellos quienes transmiten y reproducen los estereotipos y roles tradicionales que mantienen las inequidades” (Delgado, 2003, p. 500).

Acorde a lo encontrado, las docentes perciben que las jóvenes parecen mostrar una actitud más abierta para romper con los estereotipos de género, sin embargo, en concordancia con lo señalado por Butler (2007) y Despentes (2007), las docentes tienden a rechazar las acciones fuera de la norma, desaprovechando así una oportunidad orgánica de construcción de una realidad que como hemos venido revisando en la dimensión psíquica del género, incide en las posiciones subjetivas de las y los estudiantes (Tubert, 2012).

En un examen de lo anterior, la búsqueda de mantener el *statu quo* parece ser parte del complejo proceso de asimilación de la perspectiva de género en la práctica docente que

se observa bloqueado por estereotipos muy arraigados en los modos y costumbres particulares de las docentes, pues no demuestran un rechazo abierto a la implementación de la perspectiva de género, si no que va más allá de su alcance en materia de deconstrucción de los viejos moldes binarios y heterosexuales, al tener en contrapeso los efectos del sistema patriarcal. De aquí las contradicciones que se pueden interpretar como un deseo de dar la bienvenida a la perspectiva de género y al mismo tiempo una dificultad para solventar las inquietudes de las y los estudiantes.

Pensar en el sistema educativo como un acto de transformación social, como refiere Delgado (2003, p. 469):

Dimensionando la importancia de la educación en su justa medida, en tanto más que procesos de acumulación cuantitativa de información –ya resueltos por la tecnología informática– debería orientarse al desarrollo de capacidades de procesamiento, reestructuración y recreación crítica que permita formar mentes flexibles y lúcidas.

Para lograr lo anterior, se enfatiza la necesidad de implementar nuevas estrategias en los programas de formación y actualización docente donde la transversalización de la perspectiva de género alcance los procesos de educación en sexualidades e identidades (Salas y Salas, 2016), más allá de las categorías binarias estipuladas que se manejan en función del poder y la falta de este (Despentes, 2007).

Debido a la inercia, a la repetición de lo ya aprendido que dificulta la actualización personal en materia de género Gómez (2009) (citado por Valenzuela-Valenzuela y Cartes-Velásquez, 2020), menciona que la formación de docentes debe ser transversal, donde estudiantes y docentes tengan oportunidad de reflexionar en temáticas de género, y atender las auténticas necesidades educativas, e incluir en esta tarea al personal directivo, docentes y familias del estudiantado en todos los niveles educativos. A la par de lo anterior, es pertinente continuar realizando estrategias de transformación social y cultural hacia entornos más equitativos en todos los niveles educativos y en la sociedad en general.

Como parte de las limitaciones de este estudio fue posible identificar que si bien un gran número de las y los docentes asistieron a los grupos y a la capacitación que se les

brindó posteriormente, motivadas/os a extender su perspectiva de género hacia la reducción o la eliminación de la violencia en contra de las mujeres; un grupo de docentes iba con una actitud más o menos abierta a la posibilidad de aprender, y otro, poco menos numeroso, asistía con muchas resistencias por tener expectativas diferentes a lo que se planteaba. Este ejercicio invita sin duda a cruzar la frontera de los límites de la sociedad como instancia reguladora, aceptar la diversidad implica aceptar la posibilidad de salirse de los nodos de poder, rearticularse en el vacío del autoconocimiento y de vivirse fuera de la comodidad de lo que la sociedad marca como aceptable. Ejercicio en el que, sin duda, el quehacer pedagógico juega un papel significativo en la transformación social, lo que resulta no solo pertinente, sino ética y políticamente imprescindible.

Para seguir avanzando en esta dirección será necesario sortear múltiples obstáculos en las relaciones harto complejas entre el Estado y sus instituciones y entre estas últimas y las nuevas generaciones en su demanda de una mayor equidad de género y la eliminación absoluta de las discriminaciones y violencias de género en general y, particularmente, hacia la diversidad sexual y de género (Larrain *et al.*, 2020). Así que es imprescindible la incorporación de la perspectiva de género en la práctica docente. Siendo este el caso que aquí nos ocupa, el de Baja California, para poder superar las contradicciones que al respecto han sido señaladas en este estudio. Lo cual, si bien es cierto que esto no es posible lograrlo de un día para otro, ni siquiera de una administración política a otra, la suma de acciones contribuirá a un cambio gradual en esta dirección.

Así, es fundamental que el activismo feminista continúe con la transformación social desde dentro y fuera del ámbito académico, entablando compromisos específicos con el estado nacional para establecer y dar seguimiento a planes de acción en pro de la equidad de género y la erradicación de las discriminaciones y las violencias de género en el país y especialmente en Baja California. Asimismo, y a la luz de tales acuerdos, es muy importante que los sistemas educativos nacional y estatal continúen reformando las escuelas y los códigos de conducta en el interior del magisterio para dar lugar a "las nuevas reglas del juego" de lo que es permitido y, por ende, de lo que ya no es permitido en las interacciones entre docentes y estudiantes en términos de género (Jiménez y Galeano, 2020).

Por otra parte, y casi de manera paralela, se necesita seguir mejorando los

programas de capacitación en género del personal docente tanto para, por un lado, sensibilizarlo en materia de género, como para fortalecer la eliminación de resistencias conscientes e inconscientes en pro de la equidad de género y de la diversidad sexual y de género. Específicamente desde la formación de las y los docentes con la encomienda de que puedan afrontar los retos que implica transmitir a sus futuros estudiantes la equidad de género y más que nada el respeto entre todo ser humano (Miralles-Cardona *et al.*, 2020; Trejo *et al.*, 2015) a través del análisis crítico de las realidades y la conciencia de ser gestores para la transformación social (Donoso-Vázquez y Velasco-Martínez, 2013).

Finalmente, es menester reconocer que para lograr un cambio de tal magnitud se necesita continuar con la implementación de acciones sociales de nivel estructural en el sistema sexo-género del país en el mediano y largo plazos. La transformación social hacia la igualdad y equidad de género, así como de una vida digna para todas las personas, requiere que se sumen esfuerzos en todos los sectores sociales, los cambios estructurales del sistema patriarcal que sostiene y reproduce las desigualdades de género demandan la participación desde lo individual, lo relacional, las familias, los movimientos sociales, las instituciones educativas, gubernamentales y no gubernamentales. La naturaleza intergeneracional de este tipo de cambios estructurales hace que, sin embargo, no podamos esperar inactivos a que estos cambios estructurales ocurran. Este estudio es una muestra de lo que pasa en el sector educativo y siguiendo la línea de los hallazgos obtenidos, y situándolos en el contexto sociohistórico que enmarca las dos posturas principales encontradas entre las docentes participantes, es posible pensar que una herramienta útil en este proceso de transición es la legislación institucional. El marco normativo de las instituciones educativas puede fungir como punto de apoyo para cristalizar y desestabilizar las prácticas discriminatorias y de violencia que, cómo se constata en este estudio y se corrobora en otras investigaciones (Acuña-Rodríguez, 2014; Buquet, 2011; Hernández, 2011) se siguen reproduciendo en estos espacios. Es necesario seguir trabajando en la adecuación de dicha legislación a las nuevas condiciones de vida de las niñas, niños y adolescentes bajacalifornianos mirando hacia el futuro.

Referencias bibliográficas

- Agustín-Rodríguez M. (2014). Reflexiones en torno al vínculo género-educación superior. [versión electrónica]. *Educación (Costa Rica)*, 3(2), 89-106.
- Agustín, S. (2009). *Diversidad sexual en las aulas: evitar el bullying o acoso homofóbico*. Fundación Triángulo Extremadura. https://www.dgeip.edu.uy/IFS/documentos/2015/sexual/materiales/Aula_PLURAL.pdf
- Alberdi, I. (2011). Temas y desafíos de la igualdad entre los géneros. El liderazgo de las Naciones Unidas. En M. Lagarde & A. Valcárcel (Coords.), *Feminismo, género e igualdad* (pp. 263-280). Pensamiento Iberoamericano. <http://www.juntadeandalucia.es/institutodelamujer/catalogo/doc/2011/143336997.pdf>
- Alcoff, L. y Potter, E. (1993). *Feminist epistemologies*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203760093>
- Alonso, L. (2003). *La mirada cualitativa en sociología*, 2a. ed., Fundamentos.
- Borrillo, D. (2001). Homofobia. *Bagoas-Estudos Gays: Géneros y Sexualidades*, 2(03). <https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/2291>
- Bourdieu, P. (1997). *Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Anagrama.
- Bustos, O. (1999). Estereotipos de género en el aula. *Revista de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de México*, 5.
- Bustos, O. (2003). *Construyendo la equidad de género en la escuela primaria*. Secretaría de Educación Pública de México. http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100601.pdf
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble*. Routledge.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa, el feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Buquet, A. (2011). Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior. Problemas conceptuales y prácticos. *Perfiles Educativos*, 33, 211-225.
- Cáceres, P. (2008). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 2(1), 53-82.
- Caricote, E. (2008). Los docentes y la educación sexual en la adolescencia. *Revista Ciencias de la Educación*, 1(32), 13-23. <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/n32/32-1.pdf>
- Charles, M. (1997). Reproduciendo la discriminación de género. *Fem 174*.

- Colazzi, G. (2006). Género y representación: postestructuralismo y crisis de la modernidad. *Lectora*, 1(15), 327-333. <https://revistes.ub.edu/index.php/lectora/article/view/7193/9097>
- Delgado, G. (2003). Educación y género. En B. Busquets (Ed.), *Educación, derechos sociales y equidad*, 3(2). Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Despentes, V. (2007). *Teoría King Kong*. B. Preciado (Trad.). Melusina (Obra original publicada en 2006).
- Díaz, A. (2003). Educación y género. *Colección Pedagógica Universitaria*, 1(40), 1-8. https://www.uv.mx/cpue/coleccion/N_40/Eb%20alba%20diaz%20genero%20educaci%C3%B3n.pdf
- Díaz, M. (2005). La perspectiva de género en la formación del profesorado de música. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 570-577.
- Donoso-Vázquez, T. y Velasco-Martínez, A. (2013). ¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario? *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17 (1), 71-88.
- Elkin, F. y Handel, G. (1984). *The child and society: The process of socialization*. Random House.
- Fernández, A. (1996). Estereotipos de género en el refranero popular. "De la mujer mala te has de guardar y de la buena no fiar". *Política y Cultura*, 6, 43-61. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26700604>
- Flores, E. (2022). La escuela y la educación formal como vías para la superación de las distinciones de género: una alternativa crítica para la docencia. En: J. García, *Género en Educación: Experiencias y Propuestas*. Horizontes Educativo, Universidad Pedagógica Nacional.
- Foucault, M. (2007). *La voluntad del saber*. Siglo XXI editores.
- García, A. y Freire, M. (2000). A vueltas con la categoría género. *Papeles del Psicólogo*, 76, 35-39. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77807606>
- González, M. y Villaseñor, M. (2010). La perspectiva de género en el sistema educativo de Jalisco: Bases para la acción. *Revista de Educación y Desarrollo*, 14 (1), 23-29. <https://www.rediech.org/inicio/images/k2/Desarrollo2-articulo2-5.pdf>
- Hernández, A. (2011). Una nueva mirada a la formación docente como camino hacia

- equidad de género. *Revista Electrónica Educare*, XV(1), 123-135.
- Inkeles, A. (1968). The needs of society and the process of socialization. En: J. Clausen, *Socialization and society* (pp. 75-129). Little, Brown and Company.
- INMUJERES (2013, 14 de mayo). *El Magisterio, indispensable para educación con perspectiva de género*. Gobierno de México. <https://www.gob.mx/inmujeres/prensa/el-magisterio-indispensable-para-educacion-con-perspectiva-de-genero>
- Izcarra, S. (2014). *Manual de investigación cualitativa*. Fontamara.
- Jiménez, M. y Galeano, D. (2020). La necesidad de educar en perspectiva de género. *Revista Educación*, 44(1), 1-34. ISSN: 0379-7082. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44060092035>
- Lamas, M. (2000). Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. *Cuicuilco*, 7(18). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35101807>
- Larrain, E.; Mollo-Torrico, J. y Garaigordobil, M. (2020). Rasgos de personalidad y bullying LGBT-fóbico: Una revisión. *Interdisciplinaria*, 37(2), 7-22. <http://doi.org/10.16888/interd.2020.37.2.1>
- Leaño, M. (2010). *Equidad de género y prevención de la violencia en primaria*. Secretaría de Educación Pública. <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1039/1/images/equidad.pdf>
- Martínez, L. (2018). Socialización diferenciada por razón de género en educación infantil: Un estudio etnográfico. *Revista Complutense de Educación*, 29(3), 919-934. <https://doi.org/10.5209/RCED.54263>
- Martínez, V. (2006). *Problemas sociales de género: una nueva rama del saber*. Centro de Estudios Ramón Areces. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=309724>
- Miralles-Cardona, C.; Cardona-Moltó, M. y Chiner, E. (2020). La perspectiva de género en la formación inicial docente: estudio descriptivo de las percepciones del alumnado. *Educación XX1*, 23(2), 231-257. <https://doi.org/10.5944/educXX1.23899>
- Montes, P.; Caballero, G. y Miranda, B. (2017). Análisis de las prácticas docentes: estado del conocimiento en DOAJ y EBSCO (2006-2016). CPU-e. *Revista de Investigación Educativa*, 25, 198-229.
- Moso-Mena, G.; González-Díaz, A.; Vasconez-Torres, B. & Sanguña-Loachamin, E. (2017).

- El sexismo en la elección de carreras técnicas y propuesta de sensibilización sobre equidad de género. *Dominio de las Ciencias*, 3(5), 341-373. <http://dx.doi.org/10.23857/dom.cien.pocaip.2017.3.5.jul.72-88>
- Oficina de las Naciones Unidas Contra la Droga y el Delito. (2018). *La oficina de UNODC en México participó en el primer seminario internacional sobre la investigación y persecución del tráfico ilícito de migrantes*. https://www.unodc.org/mexicoandcentralamerica/es/webstories/2018/comite_cedaw.html
- Ojeda, N. y González, R. (2019). Actitudes de padres mexicanos acerca de la igualdad de género en los roles y liderazgos familiares. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 34(1), 169-212.
- Páez, F. (2021). Perspectiva de género y formación docente en tiempos de cambios (Córdoba, Argentina). *Cuadernos Intercambio sobre Centroamérica y el Caribe*, 18(1), 1-26. <https://doi.org/10.15517/c.a.v18i1.45576>
- Ragin, C. (2007). *La construcción de la investigación social*. SAGE Publications.
- Rebollo, M.; García, R.; Piedra, J. y Vega, L. (2011). Diagnóstico de la cultura de género en educación: actitudes del profesorado hacia la igualdad. *Revista de educación*, 521-546. DOI: <https://doi.org/10-4438/1988-592X-RE-2010-355-035>
- Rocha, T. (2009). Desarrollo de la identidad de género desde una perspectiva psico-socio-cultural: un recorrido conceptual. *Revista Interamericana de Psicología*, 43(2), 250-259. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rip/v43n2/v43n2ao6.pdf>
- Rocha, T. (2017). La socialización de género en el entorno familiar: un espacio crucial para generar cambios y promover la igualdad de género. En: G. Delgado (Ed.) *Construir caminos para la igualdad: educar sin violencias*, Universidad Nacional Autónoma de México. http://132.248.192.241:8080/jspui/bitstream/IISUE_UNAM/222/1/La%20socializaci%CC%81n%20del%20ge%CC%81nero%20en%20el%20entorno%20familiar.pdf
- Salas, N. y Salas, M. (2016). Tiza de colores: Hacia la enseñanza de la inclusión sobre diversidad sexual en la formación inicial docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), 73-91. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000200006>

- Sauleda, L.; Gavilán, D. y Martínez, J. (2021). La brecha de género en el deporte: El caso de una marginación histórica y socialmente consentida. *Interdisciplinaria*, 38(2), 73-86. <https://doi.org/10.16888/interd.2021.38.2.5>
- Secretaría de Educación Pública (2015, 19 de abril). *Comunicado 095. SEP instrumenta acciones para incorporar la perspectiva de género en el Sistema Educativo Nacional*. <https://www.gob.mx/sep/prensa/comunicado-095-sep-instrumenta-acciones-para-incorporar-la-perspectiva-de-genero-en-el-sistema-educativo-nacional?state=published>
- Secretaría de Gobernación (2019, 15 de mayo). *Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3º, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa*. http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15%2F05%2F2019
- SEE-Baja California Sistema Educativo Estatal (2015). *Programa de educación de Baja California, 2015- 2019*. Baja California, Gobierno del Estado.
- Scott, J. (2016). Género: ¿todavía una categoría útil para el análisis? *Revista La manzana de la discordia*, 6(1), 95-101. <https://doi.org/10.25100/lamanzanadeladiscordia.v6i1.1514>
- Tamayo, L. (2006). Asuntos relevantes a la vida humana. En A. Ortiz-Osés y P. Landeros (Dirs.), *Diccionario de la existencia. Asuntos relevantes a la vida humana*. Anthropos Editorial.
- Tena, O. (2012). Estudiar la masculinidad, ¿para qué? En: N. Blázquez; F. Flores y M. Ríos. *Epistemología, metodología y representaciones sociales: aportaciones de la investigación feminista*, 271-291. CEIICH, UNAM.
- Trejo, M.; Llaven, G. y Pérez, H. (2015). El enfoque de género en la educación. *Atenas*, 4(32), 49-61.
- Tubert, S. (2012). ¿Psicoanálisis y género? En: R. Johnson y M. de Zubiaurre, *Antología del pensamiento feminista español (1726-2011)*. Universitat de Valencia, Servei de Publicacions.
- Valenzuela, M.; Gómez, A.; Díaz, R. y Flores, L. (2004). El enfoque de género, una perspectiva necesaria en la reforma curricular de la educación inicial y preescolar.

Instituto Nacional de las Mujeres.

http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100606.pdf

Valenzuela-Valenzuela A. y Cartes-Velásquez (2020). Perspectiva de género en currículums educativos: obstáculos y avances en educación básica y media. *Revista Brasileira de Educação*, 25. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250063>

Vázquez, N. (2001). El género y los estilos narrativos en las historias de los niños y niñas preescolares, *Archivos Hispanoamericanos de Sexología*, 6(2), 153-168. <http://salutsexual.sidastudi.org/es/registro/d25fo8043443ca12013443cea4820ofe>

Yoder, J. y Kahn, A. (2003). Making gender comparisons more meaningful: A call for more attention to social context. *Psychology of Women Quarterly*, 27(4), 281-290. <https://doi.org/10.1111%2F1471-6402.00108>

JULIETA YADIRA ISLAS LIMÓN

Mexicana. Doctora en Ciencias de la Salud en la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Maestra en Psicoterapia Psicoanalítica en la Universidad Complutense de Madrid, España y licenciada en Psicología por la UABC. Actualmente es profesora-investigadora en la Facultad de Medicina y Psicología en la Universidad Autónoma de Baja California. Líneas de investigación: adicciones, evaluación de la personalidad, identidad fronteriza y género. Últimas publicaciones: Coautora en "Inclusión educativa desde la universidad (2022) y "Obstetric Violence in Childbirth Care in Baja California: Nursing Personnel Perceptions" (2022).

NORMA OJEDA

Mexicana-estadounidense. Doctora en Sociología con especialidad en Estudios de Población por la University of Texas at Austin. Maestra en Demografía en El Colegio de México y licenciada en Sociología por la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesora Emérita en el Departamento de Sociología de la Universidad Estatal de San Diego, en Estados Unidos. Líneas de investigación y docencia: familia, métodos de investigación social, género y salud reproductiva. Últimas publicaciones: "Compartir e intercambiar roles de género: un estudio de caso en la frontera norte de México" (2020) y coautora en "Apertura hacia la anticoncepción adolescente entre los padres y las madres en México: un estudio de caso desde la socio-demografía" (2019).

DEYSY MARGARITA TOVAR HERNÁNDEZ

Mexicana. Doctora en Psicología. Adscrita a la Facultad de Medicina y Psicología de la Universidad Autónoma de Baja California. Líneas de investigación: violencia de género, masculinidades y comunidades indígenas. Últimas publicaciones: Coautora en "Violencia de

género en una universidad de Coahuila, México” (2022) y en “Liberando la carga en lienzo: historias de arte y migración” (2021).

BERTHA MARGARITA VIÑAS-VELÁZQUEZ

Mexicana. Doctora en Psicología de la Salud. Líneas de investigación: violencia familiar, violencia en la pareja y evaluación clínica e intervenciones psicológicas. Su adscripción institucional es en la Facultad de Medicina y Psicología de la Universidad Autónoma de Baja California. Últimas publicaciones: Coautora en “Obstetric Violence in Childbirth Care in Baja California: Nursing Personnel Perceptions” (2022) y en “Psychometric properties of the Valencia Scale of Attitudes and Beliefs toward Hypnosis Client version (VSABH-C) in a Mexican sample” (2022).