



EDUCAR EN TIEMPOS DE CAMBIO

REFLEXIONES PARA UNA
DOCENCIA CRÍTICA Y COMPROMETIDA

ELISA ESTHER CHAVARÍN CAMPOS
VIRGINIA MIRELLA ZATARAIN AVENDAÑO
COORDINADORAS

Transdigital[®]
editorial

EDUCAR EN TIEMPOS DE CAMBIO

Reflexiones para una docencia crítica y comprometida

ELISA ESTHER CHAVARÍN CAMPOS
VIRGINIA MIRELLA ZATARAIN AVENDAÑO
COORDINADORAS

VIRGINIA MIRELLA ZATARAIN AVENDAÑO, MARÍA ESMERALDA SÁNCHEZ NAVARRO, MARCIA AYALA ELENES, NADIA DAWNEE CRESPO SANROMÁN, NERY CAROLINA BAEZ RIVERA, VIRIDIANA PAOLA FRANCO IBARRA, MARÍA LUISA PEREIRA HERNÁNDEZ, LIDIA MARSELLA QUINTERO RODRÍGUEZ, MARÍA LAURA AGLAHÉ SÁNCHEZ GARCÍA, JUAN JOSÉ RAMÍREZ GÁMEZ, SANDRA LUZ PEÑUELAS PEÑUELAS, LUIS MIGUEL DÍAZ RODRÍGUEZ, ADELINA CANO JUMILLA, CARLOS ADRIÁN HERNÁNDEZ DÍAZ, MARCIA AYALA ELENES, MARÍA ESMERALDA SÁNCHEZ NAVARRO, KENIA ALEJANDRA LULE LARA, DULCE MARÍA PORTILLO PÉREZ

AUTORES Y AUTORAS

Transdigital[®]
editorial

Título original: Educar en tiempos de cambio: reflexiones para una docencia crítica y comprometida / Elisa Esther Chavarín Campos y Virginia Mirella Zatarain Avendaño (Coordinadoras) — Ciudad de Querétaro, México: Editorial Transdigital, 2025 — 138 páginas.

International Standard Book Number (ISBN): 978-968-9724-05-6.

Digital Object Identifier (DOI) del libro: <https://doi.org/10.56162/transdigitalbc01>

Clasificación DEWEY. Materia: 370.7 - Estudio y enseñanza de la educación. Tipo de Contenido: Libros universitarios. Clasificación thema: JN-Educación. Tipo de soporte: libro digital gratuito descargable. Formato: PDF. Tamaño: 1.7 Mb.



Este libro es una publicación de acceso abierto con los principios de Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY-NC-SA). Esta licencia permite a los reutilizadores distribuir, remezclar, adaptar y desarrollar el material en cualquier medio o formato únicamente con fines no comerciales y siempre que se otorgue la atribución al creador. Si remezcla, adapta o construye sobre el material, debe licenciar el material modificado bajo términos idénticos.

Esta obra ha sido dictaminada por pares académicos expertos con el método de doble ciego. Los dictámenes están resguardados en los archivos de la Editorial *Transdigital*.

D.R. 2025 Elisa Esther Chavarín Campos y Virginia Mirella Zatarain Avendaño (Coordinadoras.).

D.R. 2025 Virginia Mirella Zatarain Avendaño, María Esmeralda Sánchez Navarro, Marcia Ayala Elenes, Nadia Dawnee Crespo Sanromán, Nery Carolina Baez Rivera, Viridiana Paola Franco Ibarra, María Luisa Pereira Hernández, Lidia Marsella Quintero Rodríguez, María Laura Aglahé Sánchez García, Juan José Ramírez Gámez, Sandra Luz Peñuelas Peñuelas, Luis Miguel Díaz Rodríguez, Adelina Cano Jumilla, Carlos Adrián Hernández Díaz, Marcia Ayala Elenes, María Esmeralda Sánchez Navarro, Kenia Alejandra Lule Lara, Dulce María Portillo Pérez (autores y autoras).

D.R. 2025 Sello Editorial *Transdigital*.



Sociedad de Investigación sobre Estudios Digitales, S. C. Nombre de marca: *Transdigital*. Dirección: Circuito Altos Juriquilla 1132. Colonia Altos Juriquilla. C. P. 76230, Juriquilla, Querétaro, México. +52 (442) 301 32 38. editorial@transdigital.mx www.editorial.transdigital.mx



Registro en el Padrón Nacional de Editores como agente editor Sociedad de Investigación sobre Estudios Digitales, S. C., con el Dígito Identificador 978-607-99594.



Afiliación a la Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana (CANIEM) con el número 4069, de conformidad con el artículo 17 de la Ley de Cámaras Empresariales y sus Confederaciones en vigor.

Registro Nacional de Instituciones y Empresas Científicas y Tecnológicas de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI) de México con el folio: RENIECYT 2400068.



Sugerencia de referencia para el libro en APA 7a. edición:

Chavarín Campos, E. E., y Zatarain Avendaño, V. M. (2025) (Coords.). *Educar en tiempos de cambio: reflexiones para una docencia crítica y comprometida*. Editorial Transdigital. <https://doi.org/10.56162/transdigitalbc01>

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	7
ELISA ESTHER CHAVARÍN CAMPOS Y VIRGINIA MIRELLA ZATARAIN AVENDAÑO	
01. PRÁCTICA REFLEXIVA: UN ANÁLISIS EN DOCENTES EN FORMACIÓN INICIAL Y PRINCIPIANTES	11
MARÍA ESMERALDA SÁNCHEZ NAVARRO Y MARCIA AYALA ELENES	
02. FORMACIÓN DOCENTE PARA UNA PRACTICA INCLUSIVA: TRANSFORMACIÓN DEL CONOCIMIENTO PROFESIONAL	25
NADIA DAWNEE CRESPO SANROMÁN, VIRGINIA MIRELLA ZATARAIN AVENDAÑO Y NERY CAROLINA BAEZ RIVERA	
03. TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN CON HIPERACTIVIDAD EN PREESCOLAR: INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA INDIVIDUALIZADA DESDE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN	41
VIRIDIANA PAOLA FRANCO IBARRA Y MARÍA LUISA PEREIRA HERNÁNDEZ	
04. EL DESARROLLO PSICOSOCIAL EN ALUMNOS DE NIVEL PREESCOLAR	55
LIDIA MARSELLA QUINTERO RODRÍGUEZ	
05. INCLUSIÓN EDUCATIVA EN PREESCOLAR: ESTRATEGIAS DOCENTES PARA ATENDER LAS NECESIDADES DE APOYO	67
MARÍA LAURA AGLAHÉ SÁNCHEZ GARCÍA Y JUAN JOSÉ RAMÍREZ GÁMEZ	
06. NECESIDADES FORMATIVAS EN DOCENTES DE AULA REGULAR PARA ATENDER ALUMNOS QUE ENFRENTAN BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN	79
SANDRA LUZ PEÑUELAS PEÑUELAS Y LUIS MIGUEL DÍAZ RODRÍGUEZ	
07. LA IMPORTANCIA DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE EN ALUMNOS DE NUEVO INGRESO	93
ADELINA CANO JUMILLA Y CARLOS ADRIÁN HERNÁNDEZ DÍAZ	
08. PRÁCTICAS DOCENTES Y PENSAMIENTO CRÍTICO: BRECHAS EN LA NUEVA ESCUELA MEXICANA.....	107
MARCIA AYALA ELENES Y MARÍA ESMERALDA SÁNCHEZ NAVARRO	
09. LA PERSPECTIVA DE GÉNERO Y SU IMPLEMENTACIÓN EN EL AULA.....	123
KENIA ALEJANDRA LULE LARA Y DULCE MARÍA PORTILLO PÉREZ	
SEMBLANZA DE LAS COORDINADORAS	137



09.

**LA PERSPECTIVA DE GÉNERO Y SU
IMPLEMENTACIÓN EN EL AULA**

KENIA ALEJANDRA LULE LARA
UNIVERSIDAD SAN SEBASTIÁN, MÉXICO
ORCID: 0009-0009-9305-6006

DULCE MARÍA PORTILLO PÉREZ
CENTRO DE APRENDIZAJE Y DESARROLLO INFANTIL, MÉXICO
ORCID: 0009-0008-2048-562X

09.

LA PERSPECTIVA DE GÉNERO Y SU IMPLEMENTACIÓN EN EL AULA

INTRODUCCIÓN

Una problemática alarmante en México es la violencia de género (Global Open Campus University [GOU], 2024). Tanto niñas como mujeres en edad adolescente y adultas enfrentan brechas y desigualdades en diversos ámbitos como el trabajo, la salud y la educación, y también sufren violencia, lo que las coloca en desventaja social, política, económica y cultural (Gobierno de México, 2019). Al mismo tiempo, esto representa un riesgo constante para su salud física, emocional y para su vida.

Datos de la Encuesta Nacional de la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (EN-DIREH) indicaron que, hasta el año 2016, el 61% de las mujeres experimentó alguna forma de violencia en su vida (GOU, 2024); para 2021, la cifra ascendió al 71%. Este aumento señala una situación que requiere atención urgente, pues pone en peligro la dignidad y el desarrollo integral de la población femenina (GOU, 2024), así como la violación de su libertad y derechos humanos (Gobierno de México, 2019).

En el ámbito escolar, el 32.3% de las mujeres de 15 años y más manifestó haber sufrido violencia; de ellas, el 18% reportó violencia física a lo largo de la vida y el 13% violencia sexual en los 12 meses previos al levantamiento de la encuesta (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2021). Esta situación muestra que la escuela, lejos de representar un entorno de desarrollo y aprendizaje, puede transformarse en un escenario que reproduce violencia, lo cual constituye una alerta para fortalecer programas y prácticas educativas enfocados en la perspectiva de género para la paz.

Ante este panorama, resulta indispensable indagar cuáles son las estrategias con perspectiva de género que implementan los docentes en el aula, así como determinar cómo contribuyen a la prevención de la violencia en los espacios educativos y a las acciones formativas orientadas a promover ambientes escolares libres de violencia, desde la visión del estudiantado.

La perspectiva de género se configura como un tema relevante en la educación, ya que influye de manera directa en la convivencia del estudiantado, y también en las prácticas educativas. Su importancia radica en que implica comprender el concepto de género, y las dificultades que enfrenta en su entrelazamiento con la vida escolar.

Un estudio reciente realizado por Miralles-Cardona et al. (2020), enfocado en la perspectiva de género en la formación inicial docente desde la mirada del alumnado, evidenció que los participantes mantienen una postura de neutralidad e indiferencia institucional al integrar el enfoque de género en la docencia, además de exhibir una percepción limitada y poco realista de las desigualdades sociales asociadas al género en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

González Armijos y Zambrano Loor (2023) concluyeron que el uso de estrategias creativas fortalece la promoción de la igualdad de género en los estudiantes e impacta positivamente en su desempeño académico. Asimismo, reconocen que el docente requiere conocimientos diversos para seleccionar y aplicar estrategias y acciones dirigidas a lograr, mediante su práctica pedagógica, la igualdad de género y el respeto a la diversidad.

Del mismo modo, Rocha Viveros (2023), tras una intervención realizada para revalorizar la figura de los docentes, empleó estrategias coeducativas para disminuir la violencia de género y concluyó que la alfabetización docente en materia de género resulta fundamental para lograr la coeducación, así como para fomentar el interés del profesorado en incidir sobre esta problemática.

Estos estudios, aunque difieren en el grado de percepción y preparación que manifiesta actualmente el profesorado, coinciden en la efectividad que pueden tener las estrategias pedagógicas intencionadas para impactar de manera positiva en la disminución de las desigualdades de género en el aula; además, reconocen la importancia de la formación docente en la materia.

MÉTODO

La presente investigación se insertó en el enfoque cualitativo, dado que buscó analizar y comprender hechos, percepciones y opiniones lo más cercanas posible a la realidad del sujeto de estudio (Taylor y Bogdan, 1987). Este enfoque permitió recabar observaciones competentes y calificadas, las cuales aportaron objetividad, claridad y precisión a la com-

prensión de la realidad del mundo, así como de las experiencias ajenas (Rodríguez et al., 1996). En este sentido, resulta pertinente describir las acciones del profesorado y comprender las transformaciones subjetivas que orientan las estrategias utilizadas en el aula con perspectiva de género.

El proceso de esta investigación se apoyó en el estudio de caso único con la finalidad de conocer la percepción del estudiantado acerca de la problemática expuesta. Por ello, se empleó la entrevista semiestructurada tanto con el estudiante universitario como con un docente, para obtener información sobre la formación institucional con relación a la perspectiva de género (Stake, 1999).

Las características que distinguen al método empleado resultan complejas, ya que exigen dotar de especificidad a un caso particular relevante para el análisis de la problemática abordada. Al respecto, Stake (1999) señala lo siguiente:

Estudiamos un caso en el que tiene un interés muy especial en sí mismo. Buscamos el detalle de la interacción con sus contextos. El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes. (p. 11)

A partir de este método, es factible detallar las dinámicas y las estrategias que emplea el profesorado para promover relaciones igualitarias. Para recabar la información, se realizaron 10 entrevistas semiestructuradas: nueve dirigidas a estudiantes y una a un docente de la licenciatura en educación en una universidad pública de Culiacán, Sinaloa, México. Para la entrevista, se formularon preguntas guía que permitieron explorar la experiencia de los participantes en torno a la práctica docente que se genera en el aula. De esta forma, el estudio permitió comprender experiencias contextualizadas que brindan una visión integral sobre la realidad educativa y los desafíos que implica construir una escuela con perspectiva de género.

RESULTADOS

En el siguiente apartado se identificaron las estrategias implementadas por el docente en el aula, así como la perspectiva del estudiantado respecto a la aplicación de esas estrategias. Tras interpretar y analizar las respuestas, fue posible reconocer que las estrategias implementadas por el docente resultan nulas o escasas, lo que evidencia incluso un des-

conocimiento del concepto de género, por lo que se manifestó una dificultad considerable al momento de impartir las clases.

“Bueno, unos maestros sí. Más las mujeres que sí nos comprenden, que sí nos entienden, pero con los maestros es diferente porque si uno quiere opinar o participar, no nos dejan o le dicen ‘tú siempre respondes’ o ‘tú no le entiendes’ o ‘quiero que me respondas lo que yo quiero o lo que yo quiero escuchar’. Creo que a veces es mejor no opinar; siento que hay ese caso. Pero con las maestras es todo bien, sí nos entienden, sí nos escuchan; de hecho, nos dicen, o sea, ‘puedes opinar’ como me dijiste ahorita, no hay respuesta mala y así... siento que con ellas nos entendemos más” (Estudiante 6, febrero 2024, Culiacán, Sinaloa, México).

Al preguntarles sobre la implementación de actividades con perspectiva de género al estudiantado, se observa poco conocimiento sobre las estrategias que las y los docentes aplican en el aula, y en caso de existir, los comentarios de aliento a las alumnas para que sigan estudiando predominan. También existe el caso de docentes que buscan mantener los estereotipos de género en el aula, lo cual afecta directamente a las alumnas, ya que al ser el docente quien pronuncia este tipo de comentarios, estos se consideran una verdad absoluta y pueden inducir a dudar sobre la permanencia en la institución.

Otro aspecto hallado en la investigación indica que solo personas con conocimiento sobre género animan al estudiantado a informarse sobre temas relacionados.

“Dentro del aula, el semestre pasado teníamos a una maestra que estaba dentro del taller de género (...), pues ella nos decía que las mujeres no debemos sentirnos opacadas por los hombres, que podemos ser iguales. Y nos invitaba a que nos uniéramos a su taller, decía que cada 23 de los meses íbamos a traer una playera naranja como muestra de nuestro apoyo” (Estudiante 8, febrero 2024, Culiacán, Sinaloa, México).

Ante esto, Buquet Corleto (2011), señala que:

El acceso de las mujeres, en particular las académicas, estudiantes y trabajadoras de la educación superior, al terreno de las competencias depende del reconocimiento de su situación marginal histórica y de la implementación de acciones que reviertan su situación de desventaja. (...) Las situaciones de inequidad que existen en las instituciones de educación superior, se deberán diseñar programas que subsanen las desigualdades históricas para equilibrar a las poblaciones que se han mantenido en desventaja, otorgándoles condiciones adecuadas para superar las carencias a las que han estado sometidas. (p.217)

De este modo, las estrategias que se promueven reflejan un compromiso social con la equidad y constituyen la resistencia frente a las brechas persistentes de género en la educación superior. Estas acciones localizadas representan pasos importantes para la perspectiva de género, que promuevan la justicia y garantice las condiciones igualitarias para todas las personas.

Otro ejemplo lo podemos ver en la siguiente entrevista:

“En cada unidad se hace lo que su líder o su jefe o el responsable de la unidad lo fomenta, por ejemplo, en Mazatlán son muy activos en las actividades de género. En Guasave también hay otra cosa, nada que ver con Culiacán. (...) El desconocimiento y la falta de capacitación de los líderes, las personas que están a cargo de tomar decisiones, eso sin ofender a nadie. (...). No hay apoyo porque entran los intereses de por medio, eh... dejan de lado el objetivo fundamental de la universidad que es atender a los estudiantes; con una educación de calidad, con buenos contenidos, buenos programas y planes de estudio. Eh... la educación integral, no nada más con temas de género, eso debe de ser en general ¿Por qué debe de ser completa? Porque ustedes se están formando en licenciaturas, bueno, al final de cuentas, son de carácter educativo, son formativas y mientras el estudiante esté más informado o mejor preparado, pues se va a reflejar en la sociedad, tarde o temprano. Y pues bueno yo creo que a veces, las personas que toman decisiones pierden esto de vista y se politiza esta situación, que quieren permanecer en ese puesto, en ese puesto de poder y... se pierde el objetivo por el cual está la universidad” (Docente, febrero 2024, Culiacán, Sinaloa, México).

El escenario docente muestra posiciones divergentes respecto a este tema. Algunos participan en las capacitaciones con el propósito de adquirir conocimientos y aplicarlos en el aula, mientras que otros asisten principalmente para cumplir con el requisito y obtener la constancia correspondiente. Estas diferencias pueden generar diversas problemáticas que inciden, de manera directa o indirecta, en el proceso educativo del estudiante.

Se percibe una discrepancia a partir de cuándo baja la información del edificio central a la unidad académica, ya que desde rectoría se busca y se implementa este tipo de valores y estrategias, pero la unidad se mantiene silenciada ante estas temáticas. Aunque la universidad trata de llevar pláticas y conferencias para el estudiantado, se apreció que los temas quedan muy por encima y muestra interés por querer conocer más sobre ellos. Un ejemplo de esto se muestra en las siguientes entrevistas:

“Ha habido estas... actividades, podríamos llamarlo, en donde nos quieran enseñar o tomar en cuenta lo que es la cuestión de género; sin embargo, no creo que se

ejerza del todo. Como les dije nomas fui a esa plática de la expositora, y siento que si quedó muy por encima porque nomas en este caso se refería más a la mujer y osea si abordamos lo masculino pero muy así por encima y en cuestión de género pues no es nada más la mujer” (Estudiante 4, febrero 2024, Culiacán, Sinaloa, México).

“También existe la situación en donde las y los estudiantes, dentro de su carrera universitaria, solo han asistido a una sola conferencia o a ninguna” (Estudiante 5, febrero 2024, Culiacán, Sinaloa, México).

Otra pauta que identificó el estudiantado como estrategias con perspectiva de género es el uso de lenguaje inclusivo; manifiestan que el hecho de que utilicen un lenguaje masculinizado no les molesta, dado a que tienen naturalizada esta acción. Aunque la universidad trata de llevar pláticas y conferencias para el estudiantado, es evidente que los temas quedan muy por encima y el estudiantado muestra interés por querer conocer más sobre ello. Esto queda evidenciado con las siguientes entrevistas:

“Pues es que como siempre la mayoría somos mujeres, sin embargo, exponer en términos masculinos nunca nos ha hecho sentirnos mal, por lo menos en nuestro grupo no es. Hay veces que están acostumbrados porque tienen otros grupos, dicen “los estudiantes de este grupo” y luego voltean y dicen que “ay perdón son puras mujeres” (Estudiante 4, febrero 2024, Culiacán, Sinaloa, México).

“Utilizan para referirse a los hombres, más cuando están entrando en materia, pero a veces están viendo que somos puras mujeres y dicen: y también mujeres pues” (Estudiante 3, febrero 2024, Culiacán, Sinaloa, México).

Dado que en la sociedad está muy normalizado el uso de un lenguaje masculino para todo, es fundamental reconocer la importancia de mencionar a la mujer en los espacios tanto públicos como privados, ya que históricamente mujeres como Olympe de Gouges han luchado por este derecho; *si no se menciona lo que se ve, no existe*. Por ello, resulta relevante reconocer que las mujeres pueden estar presentes en el gremio académico. Serret (2008) menciona que:

El uso de un lenguaje incluyente es fundamental para comprender la mixitud de la sociedad e incorporar a esta mitad de la población históricamente visibilizada, pero no soluciona un problema de fondo. Es necesario para un punto de partida, pero no pensemos, ni por un momento, que la desigualdad de género se elimina con una sola palabra. (p.122)

No basta con emplear lenguaje inclusivo; es fundamental buscar otras formas de eliminar la desigualdad de género en universidades, siempre priorizando la integración y calidad para estudiantes como futuros generadores de conocimiento. Ante esto, algunos estudiantes opinan lo siguiente:

“Pues uno que otro sí utiliza el lenguaje inclusivo. Pues cuando tratan a todas por igual, cuando no hay diferencias, porque, por ejemplo, en el salón somos puras mujeres, no hay hombres” (Estudiante 7 febrero 2024, Culiacán, Sinaloa, México).

“El docente dice que no, porque, aunque sean puras mujeres dentro del aula, tenemos que utilizar obligatoriamente la palabra alumnas, porque, en general, es incluyente decir alumnos, pero, pues, existen excepciones, como mi salón” (Estudiante 8, febrero 2024, Culiacán, Sinaloa, México).

Si bien en estas percepciones se puede notar cómo las y los docentes recurren al lenguaje inclusivo con el fin de poder dirigirse a los dos sexos. Existen otros docentes que interpretan el uso de este lenguaje como burla, o caen en lo irónico y sarcástico al emplear la palabra en masculino en vez de femenino en un salón de puras mujeres. Esta situación evidencia lo que piensan los docentes de la universidad sobre la implementación de estrategias, especialmente aquellas que abordan el género.

Las estrategias con perspectiva de género, desde la visión del alumnado, resultan percibidas de manera diferente; incluso algunos manifiestan no conocerlas o declaran no identificarlas dentro del aula como tal.

“Pues así que nos mencionen sobre la perspectiva de género en el aula, pues no. Siento que nunca hablamos de ello, es un tema que casi no hemos tocado (Estudiante 1, febrero 2024, Culiacán, Sinaloa, México).

“Hay algunos maestros que nos dicen “van a ser futuras pedagogas, futuras profesionales, y van a estar en un mundo laboral en donde las mujeres y los hombres van a ser igual “es decir, él puede hacer el mismo trabajo que tú, y tú el trabajo de él, pero eso no quita del lado que tu tengas menos o más curriculum a la hora de presentarte para un trabajo” (Estudiante 8 febrero 2024, Culiacán, Sinaloa, México).

Las alumnas expresan confusión ante las estrategias aplicadas por el docente, ya que no se muestran de manera clara en el aula. Esto indica que en realidad no se aplican estrategias con perspectiva de género y que lo que sí ocurre resulta un intento carente de

estrategias que aparentan enfocarse en perspectiva de género desde convicciones y conocimientos propios, sin capacitación previa.

Según Buquet Corleto (2011), la sensibilización en temas de género integra las estrategias indispensables para promover relaciones más igualitarias, lo cual evidencia una de las principales causas por las que no se llevan a cabo esas estrategias. Así, las alumnas evidencian nuevamente la falta de perspectiva de género en los docentes y en la manera en que imparten su clase; quien enseña con perspectiva de género destaca porque su práctica difiere de la de los docentes que carecen de esta formación.

La excusa más utilizada en esta institución para no emplear este tipo de estrategias consiste en señalar que el porcentaje de alumnas supera al de alumnos, aunque esto no significa que no sean necesarias, especialmente en las mentes del estudiantado universitario que más adelante ejercerá una carrera profesional y requerirá de estas estrategias conforme avance la sociedad. Así lo sugiere la siguiente voz estudiantil:

“Yo creo que no hay estrategias como tal, y si las hay, no me he dado cuenta de ello. Puede ser porque hay más mujeres que hombres en la escuela y algunos están cansados de que se hable de lo mismo. Siento que prácticamente no es necesario, o que se dice algo que ya sabemos, entonces se vuelve algo repetitivo que ya no entendemos si sirve o no” (Estudiante 3, febrero 2024, Culiacán, Sinaloa, México).

Buquet Corleto (2011) explica que los espacios de género en las universidades han sido el lugar más importante para la generación de un conocimiento crítico sobre las distintas formas de desigualdad social entre los sexos, al no tener este conocimiento crítico es más propensa a propiciarse la violencia de género, y que se carece de estos parámetros de violencia que dejan al docente estricto de lado para hacerlos ver por lo que son, docentes violentos. Se le cuestionó al estudiantado sobre su conocimiento sobre los espacios de género al que puedan acudir en busca de una guía, y un estudiante mencionó lo siguiente: “No sé si funciona para ese tipo de quejas o para todo tipo (Estudiante 6, febrero 2024, Culiacán, Sinaloa).

Las oportunidades en igualdad de género se abordan de manera deficiente en las prácticas teóricas sobre autoría y conocimiento general; sin embargo, en un ámbito educativo mayoritariamente femenino, persiste la idea de que quienes dirigen el pensamiento teórico siguen siendo voces *androcentristas*, a pesar de que el entorno esté feminizado. Ante esta

situación, los estudiantes refieren que pasaba debido a que “se les daba más oportunidad a los hombres” (Estudiante 6, febrero 2024, Culiacán, Sinaloa, México).

Al definir contenidos de los de texto en todos los niveles educativos, es necesario revisar que no perpetúen estereotipos de género, por ejemplo, actividades diferenciadas para niños y niñas, que se utilice un lenguaje incluyente y que las referencias bibliográficas incluyan obras escritas por mujeres (Serret Bravo, 2008. p.120).

Buquet Corleto (2011) explica que los espacios de género en las universidades han sido el lugar más importante para la generación de un conocimiento crítico sobre las distintas formas de desigualdad social entre los sexos. Al no tener este conocimiento crítico es más común propiciarse la violencia de género. Se le cuestionó al estudiantado sobre su conocimiento sobre los espacios de género al que puedan acudir en busca de una guía, y un estudiante mencionó lo siguiente: “No sé si funciona para ese tipo de quejas o para todo tipo (Estudiante 6, febrero 2024, Culiacán, Sinaloa, México).

En este caso esta alumna se cuestiona si realmente la herramienta de denuncia que ofrece la institución puede serle útil al estudiantado. Es por ello que la falta de información sobre el protocolo académico no ha sido de mucha ayuda para aquellas jóvenes que han deseado denunciar, generando dudas e incertidumbre con respecto al tema.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Con la nueva reformulación de las reformas educativas y el marco legal, se ha procurado que las instituciones, los educadores y el personal educativo gestionen nuevos programas que aborden los temas con equidad e igualdad. De esta manera, se busca que el estudiantado logre desarrollarse de forma libre, sin prejuicios ni estereotipos, y deje de lado esquemas obsoletos para implantar otros que respondan a las necesidades actuales que demanda la sociedad.

Al tomar en cuenta que la escuela es una de las instituciones a la que se asigna el papel de agente de cambio, no puede omitir cuáles son las tendencias o necesidades que más influyen en la sociedad. Una de estas necesidades es la implementación de planes y programas de estudio con un enfoque en perspectiva de género y libres de estereotipos.

Aunque la escuela aparenta mantener una postura neutral ante este tipo de problemas, persisten ideales arraigados que perpetúan los roles de género, lo que da lugar a

una segregación involuntaria dentro del sistema. Por esta razón, investigadoras feministas vinculadas al ámbito educativo han comenzado a promover investigaciones que evidencian hasta qué punto afecta este problema.

La perspectiva de género en la educación introduce una nueva mirada a raíz de autores como Rousseau para comprender la desigualdad, quien en su época fue identificado como uno de los responsables de la ausencia femenina en espacios públicos como la escuela. En su obra, Emilio Rousseau retrató al personaje masculino como el ideal del ciudadano perfecto, el cual requiere educación para la igualdad y la libertad, mientras que Sofía, la compañera destinada a Emilio, debía ser educada desde pequeña para depender siempre de un amo (Serret Bravo, 2008).

A pesar del interés por integrar la perspectiva de género en la formación universitaria, los temas de género no han adquirido la prioridad suficiente en la ejecución de planes, lo que ha dificultado su incorporación a estos espacios, a pesar de que constituyen un tema recurrente en la investigación actual a este nivel.

La oposición a estos temas se explica, en gran parte, por la vaguedad y la debilidad de las políticas de género orientadas a hacer cumplir las normas establecidas en las reformas, así como por las prácticas institucionales arraigadas en el androcentrismo (Miralles, Cardona-Moltó et al., 2020). Por ello, cuando una mujer ocupa un puesto directivo o de alto rango, esto no necesariamente implica que la escuela empodera al género femenino. Para alcanzar ese objetivo resulta imprescindible buscar nuevas formas de transversalizar la teoría del género.

Transversalizar la perspectiva de género requiere un análisis de género que plantee preguntas como: ¿Quién hace qué? ¿Quién tiene acceso y control sobre qué? ¿Quién se beneficia de qué en relación con personas de ambos sexos y de distintas franjas etarias, clases, religiones, grupos étnicos, razas y castas?. Analizar género implica también separar por sexo y examinar por separado la información acerca de todos los grupos poblacionales, socioeconómicos y culturales relevantes. La Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH) resalta que siempre debemos cuestionar cómo una actividad, decisión o plan en particular afectará a los hombres de modo distinto que a las mujeres y a determinados hombres o mujeres de modo distinto que a otros del mismo sexo (CNDH, 2019, p. 47).

Incorporar la perspectiva de género en las universidades abre un espacio para que los jóvenes adquieran conocimientos útiles para sus futuras prácticas profesionales y cuenten con herramientas para abolir cualquier subordinación entre hombres y mujeres; de ahí que resulte imprescindible impulsar acciones diseñadas específicamente para generar cambios positivos.

La creación de medidas, programas y políticas orientadas a revertir las diversas tendencias de segregación entre mujeres y hombres, así como a atender la violencia de género y promover cambios en la legislación y las prácticas institucionales, no constituye una labor exclusiva de los espacios académicos dedicados a estudios de género. En estos, como se ha señalado antes, prevalecen actividades de investigación, docencia y extensión. La promoción de la equidad de género se concentra más en el ámbito de las responsabilidades administrativas y en la ejecución de políticas institucionales (Buquet Corleto, 2011).

El hecho de promover su transversalización favorecería una educación libre de estereotipos, que establecería mecanismos para identificar los problemas vinculados a desigualdad, discriminación y violencia de género, además de impulsar el uso de lenguaje inclusivo que permita visibilizar en espacios y textos a las mujeres que participan en ellos.

Finalmente, respecto a las relaciones entre los objetivos y supuestos planteados en esta investigación y los hallazgos obtenidos, se observó que las estrategias docentes aplicadas actualmente resultan obsoletas y carecen de perspectiva de género. Esta carencia se traduce luego en el estudiantado, quienes muestran dificultades para identificar la violencia de género en el aula; en aquellos casos en que sí la reconocen, la perciben de manera más suave y selectiva, cumpliendo así con el objetivo de identificar las estrategias docentes relacionadas con la perspectiva de género.

REFERENCIAS

- Buquet Corleto, A. (2011). Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior. Problemas conceptuales y prácticos. *Perfiles Educativos*, 33, 211-225. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v33nspe/v33nspea18.pdf>
- CNDH. (2019). *ABC de la perspectiva de género*. Comisión Estatal de los Derechos Humanos.
- Gobierno de México (2019). *Retos y desafíos en las mujeres en México*. Gobierno de México. <https://www.gob.mx/conavim/articulos/mes-de-la-mujer-retos-y-desafios-de-las-mujeres-en-mexico?idiom=es>

- González Armijos, X. M., y Zambrano Loor., T. M. (2023). Estrategias creativas para la promoción de la igualdad de género en estudiantes de Básica Superior. *Revista San Gregorio*, 1(53), 70-85. <https://doi.org/10.36097/rsan.v0i53.2172>
- GOU. (2024). *Desigualdad de género en México: Realidad y Desafíos*. Global Open Campus University: GOU México. <https://globalopencampusuniversity.mx/desigualdad-de-genero-en-mexico-realidad-y-desafios/>
- INEGI (2021). *Violencia de género en México*. Encuesta nacional sobre la dinámica de las relaciones en los hogares (ENDIREH, 2021). Instituto Nacional de Estadística y Geografía. https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/endireh/2021/doc/nacional_resultados.pdf
- Miralles-Cardona, C., Cardona-Moltó, M. C., y Chiner, E. (2020). La perspectiva de género en la formación inicial docente: estudio descriptivo de las percepciones del alumnado. *Educación XX1*, 23(2). <https://doi.org/10.5944/educxx1.23899>
- Rocha Viveros, E. (2023). *Prácticas docentes con perspectiva de género*. Universidad Autónoma de Queretaro. <https://ri-ng.uaq.mx/handle/123456789/9951>
- Rodríguez-Gómez, G., Gil-Flores, J., y García-Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Serret Bravo, E. (2008). *Qué es y para qué es la perspectiva de género. Libro de texto para la asignatura perspectiva de género en educación superior*. Instituto de la Mujer Oaxaqueña. <http://cedoc.inmujeres.gob.mx/PAIMEF/Oaxaca/oax09.pdf>
- Stake R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Taylor, S., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación, la búsqueda de significados*. Paidós.