



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL.
UNIDAD: 092 AJUSCO

Licenciatura en Psicología Educativa.

Representaciones sociales del docente sobre las
expresiones de género en estudiantes de primaria

Informe de investigación empírica

Presentan:

Brenda Patricia De Witt Valencia
Norma Adriana Olguín Avendaño

Asesor: Dr. Fernando Salinas-Quiroz

Agosto del 2020

Agradecimientos

A nuestras madres por habernos enseñado a dar lo mejor de nosotras y haber sembrado esa visión de fijarnos metas y no descansar hasta cumplirlas: ¡Gracias por todo el apoyo que nos dieron no solamente a largo de nuestra carrera universitaria, sino en todo el trayecto que llevamos de vida! ¡Gracias por creer en nosotras y enseñarnos que todo lo que nos proponamos lo podemos lograr únicamente con un poco de perseverancia y esfuerzo!

A nuestra familia, por todos los consejos que nos dieron en los distintos momentos de desánimo; por recordarnos que somos unas mujeres que cuentan con las herramientas necesarias para enfrentar los distintos obstáculos que la vida nos presente.

Finalmente queremos agradecer a nuestros profesores, que fueron parte fundamental de nuestra formación académica, especialmente al Doctor Fernando Salinas-Quiroz, por apoyarnos durante nuestro proceso de titulación, por compartir sus conocimientos, ideas y tiempo con nosotras, ¡Gracias por haber sido nuestra guía durante este proceso!

Resumen

Las Representaciones Sociales (RS) son una forma de conocimiento que tienen como función elaborar los comportamientos y designar las formas de pensamiento y de comunicación. Por otro lado, las expresiones de género son una forma particular y propia de expresar nuestra identidad, es decir; una manera de mostrar lo que somos a través de nuestra forma de actuar, la manera de vestir, la forma en que llevamos el pelo, el uso de ropa y accesorios.

El objetivo que guio esta investigación fue conocer cuáles son las RS de las expresiones de género que han construido algunos docentes en el nivel de educación primaria en la Ciudad de México. Este trabajo de investigación es de tipo descriptivo y de corte cualitativo, utilizando como instrumentos la entrevista semi-estructurada y el test de frases incompletas.

Dentro de los principales hallazgos se encontró que existe una tendencia a asociar al género con las características estereotipadas que distinguen a hombres y mujeres. Estas RS han sido ampliamente aceptadas en nuestra sociedad y muchas veces han servido para justificar la asignación de roles sociales, produciendo así estereotipos. Sin embargo, la investigación también arroja que como sociedad nos encontramos en un proceso paulatino de reestructuración de pensamiento entorno al género.

Índice

Introducción.....	4
Capítulo 1. Teoría de las Representaciones Sociales (TRS).....	6
1.1. Representaciones Sociales (RS): concepto, características y funciones.	6
1.2 Estructura y proceso de formación de las RS	9
1.3 Investigación de las RS: Enfoques y métodos para dar cuenta de la relación sujeto-objeto	10
Capítulo 2. Género.....	12
2.1. Género como categoría de análisis: Género, características, roles y estereotipos .	12
2.2 Otros conceptos para entender las construcciones sociales de género: Identidad de género y orientaciones sexo-afectivas.	16
2.3 Expresiones de género	17
Capítulo 3.Representaciones sociales del género en el aula	18
3.1. Género y educación: expresiones en la escuela	18
3.2 Perspectiva de equidad de género en la educación escolar: formación docente y prácticas en el aula.....	22
Capítulo 4. Método	25
Problematización y objeto de estudio	25
Objetivo general.....	26
Objetivos específicos	26
Tipo de estudio.....	27
Contexto.....	27
Descripción del trabajo de campo.....	28
Categorías de análisis.....	29
Resultados.....	30
Conclusiones.....	39
Referencias	43
Anexos	49
Anexo 1. Test de Frases Incompletas	49
Anexo 2. Entrevista semi-estructurada	51

Introducción

El aprendizaje es un proceso que está presente a lo largo de nuestra vida, por lo que la escuela no es el único contexto en el que los seres humanos aprendemos, sino que también vamos configurando conocimientos que moldean nuestras acciones y pensamientos a partir de nuestra experiencia: a esta forma de adquirir conocimiento se le conoce como Representaciones Sociales (RS).

De acuerdo con Moscovici (1961/1979), las RS son un “corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social y se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios” (pp.17-18). De esta forma, las RS son la intersección entre lo invisible y lo visible a nivel social, ya que son el conjunto de ideas, saberes y valores que se construyen a partir de la cotidianidad y admiten que las personas comprendan, actúen y se relacionen en su realidad inmediata, permitiéndoles así elaborar comportamientos y designar sus propias formas de pensamiento y comunicación. Jodelet (1984) aclara que estas formas de conocimiento tienen un carácter social, ya que en su construcción y transmisión juegan un papel importante aspectos como el contexto concreto en que se sitúan los individuos, la comunicación que establecen entre sí, el marco histórico cultural en que se da dicha interacción y el código necesario para la misma. Asimismo, considera que la noción de RS nos sitúa en el punto donde se intersectan lo psicológico y lo social, incluido el ámbito educativo.

La importancia del estudio de las RS de las expresiones de género radica en hacer evidentes las creencias, valores y saberes que giran en torno a la manera en que las personas manifiestan su género. El concepto de expresión de género no es sinónimo de orientación sexo-afectiva y puede o no relacionarse con el sexo de la persona: más bien se refiere a la forma en que cada persona manifiesta su género a partir de su forma de hablar, de vestir, manierismos, comportamiento personal, interacciones sociales y modificaciones corporales, entre otros aspectos. Es importante mencionar que las expresiones de género se construyen de acuerdo con el contexto y la época en la que se desarrolla cada persona, por ello estas son diversas, lo que puede derivar en incomodidad, agresión o rechazo.

López y Martínez (2015), mencionan que abordar temas relacionados con el género supone un reto para las y los profesores, así como para la educación, pero asumir estos temas como algo normal, sin tabúes, nos obliga a dejar de crear etiquetas, y nos lleva al reconocimiento de la diversidad de las identidades y expresiones de género, así como las

orientaciones sexo-afectivas, de una forma enriquecedora, evitando la intolerancia y el rechazo. Arias y Molano (2010) mencionan que los asuntos de género no deben ser propiedad de una asignatura en particular; estos temas, al ser sociales, han de estar presentes en todos los ámbitos del conocimiento y cualquier docente, independientemente de su campo de acción como formador, puede trabajar para que la equidad sea un asunto vivido y real. Vale la pena decir que no se trata de convertir a las y los docentes en especialistas en sexualidad, sino en artífices de un cambio en el cual su experiencia, el estudio de dilemas con sus estudiantes y su preparación constante se pongan al servicio de la discusión franca y abierta de asuntos relacionados con el género en la institución educativa. En este sentido, se establece la presencia del/a psicólogo/a dentro de la escuela, con funciones relacionadas con la orientación educativa/psicopedagógica para las personas estudiantes, así como la promoción de ambientes y relaciones seguras entre miembros de la comunidad educativa.

El perfil de egreso de la Licenciatura en Psicología Educativa enmarca que la o el psicólogo educativo de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) dará especial atención a la diversidad social y comprenderá los contextos socioculturales en que surgen las necesidades educativas, de manera sistemática y efectiva, para de este modo formular programas educativos preventivos y colaborar con otros profesionales en la mejora de los procesos educativos. Dentro del mapa curricular de esta licenciatura, se cuenta con una *línea psicosocial* compuesta por diferentes materias como: psicología social de la educación, socialización, comunicación e interacción social y procesos de grupo, así como la posibilidad de elegir una optativa de género, violencia y ciudadanía; materias que permiten configurar conocimientos necesarios para abordar estas temáticas en diferentes contextos. El género es parte de la identidad de las personas, es el primer referente de nuestra ubicación en el mundo y nos acompaña en cada uno de los ámbitos en los que nos desarrollamos; entre ellos el educativo. Por ello, el/la psicólogo/a educativo/a, como profesional que brinda atención a la diversidad, realiza investigación y formula programas preventivos deberá conocer, ser consciente y aplicar temas relacionados al género, situación que hace pertinente la investigación en torno a las RS que las/os docentes tienen sobre temas relacionados al género, basándonos principalmente en las expresiones del mismo.

El presente documento está estructurado en tres partes: en la primera se especifican aspectos teóricos que nos ayudan a tener un panorama más amplio sobre el objeto de estudio; posteriormente se menciona la problematización planteada a través de los objetivos generales y específicos que guían esta investigación, así como el tipo de

estudio; por último, hacemos una descripción del trabajo de campo, presentamos los hallazgos obtenidos mediante las técnicas de recolección y análisis seleccionadas, así como las conclusiones, para finalizar con las referencias y anexos.

Capítulo 1. Teoría de las Representaciones Sociales (TRS)

1.1. Representaciones Sociales (RS): concepto, características y funciones.

La Teoría de las Representaciones Sociales (TRS) se deriva de la noción de representaciones colectivas definida en 1895 por Emile Durkheim como una forma de designar el fenómeno social, a partir del cual, se construyen las representaciones individuales. Desde ese entonces se ha trabajado en la elaboración de este concepto, el cual posteriormente se convertiría en una teoría que integra lo individual y lo colectivo, lo simbólico y lo social; el pensamiento y la acción.

Del año 1961 a 1979, Serge Moscovici planteó formalmente la TRS a través de la publicación del libro *“El psicoanálisis, su imagen y su público”*, el cual se convirtió en un parteaguas para el estudio de la psicología social. De acuerdo con Arruda (2010), la TRS parte de la premisa de que existen formas distintas de conocer y comunicarse, y estas son guiadas por diferentes objetivos. Es decir, esta teoría reconoce la posibilidad de que existan tantas racionalidades como grupos sociales, sin que esto implique una desigualdad. De esta manera, el término Representaciones Sociales (RS) surgió en el campo de la sociología, la antropología y la psicología social, por ello, Osnaya (2003), menciona que es interdisciplinario, ya que recorre otras ramas del conocimiento como son la de la salud, el género, la política, el medio ambiente y la educación.

Moscovici (1961/1979) definió a las RS como un “corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social y se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan su imaginación” (pp.17-18). De esta forma, se pueden entender como un conjunto de ideas, saberes y valores que posibilitan que las personas comprendan, actúen y se relacionen en su realidad inmediata, permitiéndoles así, elaborar comportamientos y designar sus propias formas de pensamiento y de comunicación. Sin embargo, una de las definiciones más utilizadas es la de Jodelet (2000), quien las define

como una forma de conocimiento socialmente elaborado y compartido, con objetivos prácticos que contribuyen a la construcción de una realidad común para un conjunto social. No obstante, Mora-Ríos y Flores (2010) mencionan que hablar de una definición concreta de las RS conlleva a una serie de dificultades, ya que se trata de una noción que comprende una diversidad de aspectos estructurales, ideológicos y culturales que no sería conveniente reducir a una sola categoría. Las RS constituyen al mismo tiempo un enfoque y una teoría. De hecho, el propio Moscovici (1961/1979) indicó que a pesar de que las RS son fáciles de entender, el concepto no lo es.

Investigadores como Mireles y Cuevas (2008), Álvaro (2009) y Domínguez (2002) han enunciado las dos principales razones por las que el concepto de RS resulta difícil de precisar:

- La primera dificultad radica en que el término de RS es un concepto híbrido, es decir, surge de dos distintas disciplinas: la sociología y la psicología principalmente, por lo que intervienen diversos elementos de ambas disciplinas. De esta manera, el concepto de RS surge como un puente entre la psicología y la sociología, ubicándolo así, como un concepto psicosociológico.
- La segunda, se debe a la heterogeneidad del concepto, ya que reúne e integra diversas ideas de distinta naturaleza. Es decir, las RS no son universales.

Dado que no es sencillo elaborar un significado universal y acabado del término RS, únicamente es posible aproximarse a estas tomando en cuenta los elementos y características que lo definen. Así, Jodelet (1986) enumeró cinco características fundamentales de las RS:

1. Representan un objeto.
2. Tienen naturaleza de imagen, así como la propiedad de intercambiar percepciones, pensamientos y conceptos.
3. Poseen naturaleza simbólica y significante.
4. Detentan un carácter constructivo.
5. Gozan de un carácter creativo y autónomo.

Flores (2004) añade a esta lista el hecho de que las RS son dinámicas y, dado que se construyen en una cultura, son susceptibles de reconstruirse y deconstruirse de acuerdo con las necesidades y exigencias del contexto y de sus miembros; es decir, las RS son una

forma de conocimiento elaborado y compartido que se construye y reconstruye a partir de las experiencias, de la información, del conocimiento y de los modelos de pensamiento que se transmiten a través del proceso de socialización y de la comunicación social. El sujeto aprende una parte de la realidad, organiza la información, la estructura, le da cierta coherencia y crea su visión propia, que de algún modo va a condicionar su acción.

Por otro lado, Lacolla (2005) menciona que una característica distinta de las RS es que tienen un trasfondo cultural que se ha acumulado a lo largo de la historia, por lo tanto, se puede decir que las RS tienen un origen social. En otras palabras, la forma en que una persona percibe la realidad es compartida con otros grupos, ya que se pueden crear interpretaciones parecidas sobre un acontecimiento a lo largo del tiempo. Esta misma autora menciona que las RS pueden guiar las conductas, actitudes y relaciones sociales que tienen los individuos y permiten dar significado a los hechos para de esta forma lograr comprenderlos.

Además, en palabras de Moscovici (1984), la función principal de las RS es transformar algo que no nos es familiar, o que nos es desconocido, en algo ordinario. En congruencia con esto, diversos autores enuncian y coinciden en que las RS tienen cuatro características fundamentales que destacan su importancia, utilidad y funcionalidad:

- 1) *Función del conocimiento:* Permiten comprender, explicar y dar sentido a la realidad.
- 2) *Función identitaria:* Las representaciones participan en la definición de la identidad de los grupos y les permiten salvaguardar su autenticidad.
- 3) *Función de orientación:* Sirven como guía de comportamiento; es decir, el sujeto aprende una parte de la realidad, organiza la información, la estructura, le da cierta coherencia y le da su visión propia lo que, de algún modo, condiciona su acción.
- 4) *Función justificadora:* Esta permite explicar sus futuras acciones y tomar una posición en determinadas situaciones.

Es gracias a estas funciones que las personas logran producir distintos significados que ayudan y permiten comprender, evaluar, comunicar y actuar en diversos contextos sociales en los que se interrelacionan. En este sentido, Flores (2004) sostiene que las RS permiten tener acceso al conocimiento que los propios actores sociales tienen en relación a su entorno, así como identificar sus especificidades culturales e ideologías.

1.2 Estructura y proceso de formación de las RS

Las RS constituyen una unidad funcional y estructurada que toma en cuenta tres ejes fundamentales que se articulan entre sí. Estos son:

- *La actitud:* Refiere a la disposición que tiene una persona hacia el objeto de representación, por ello implica un estímulo dinámico ya constituido que está presente en la realidad social. Asimismo, implica una reacción afectiva; no obstante, la RS está presente tanto en el estímulo como en la reacción.
- *La información:* Alude a todo tipo de conocimiento que se construye sobre el objeto de representación. Esto varía de acuerdo con la calidad y cantidad de información a la que tenga acceso cada grupo.
- *El campo de representación:* Apunta al orden y a la jerarquización con la que se organicen los elementos que constituyen la RS.

Pese a lo anteriormente descrito, para que exista esta estructura es necesario que las RS pasen por un proceso de formación. Ante ello, diversos autores como Moscovici (1979) y Jodelet (1984) han descrito la forma en que se construyen las RS y encontraron que es necesario que ocurran dos procesos, denominados mecanismos de objetivación y anclaje.

Mecanismo de objetivación

En cuanto a la objetivación, Paez, (1987) menciona que se trata de un proceso que permite concretar y materializar el conocimiento en objetos determinados. En esta fase se retienen selectivamente elementos, se organizan libremente y se estructura un modelo figurativo icónico simple. En el mismo sentido, en 1979 Moscovici mencionó que objetivizar es reabsorber un exceso de significados, materializándolos. Por lo tanto, podemos decir que este proceso nos permite reconstruir el objeto entre lo que efectivamente nos es socialmente familiar con la intención de controlarlo. Un claro ejemplo es que el amor, la amistad, la educación y la paz, entre otros, son conceptos abstractos, ya que no se tiene una realidad concreta de ellos. A pesar de esto, comúnmente las incluimos en nuestras conversaciones de manera concreta y hasta tangible. Es así, como el mecanismo de objetivación hace referencia a la forma como se estructura el conocimiento. Este mecanismo supone tres etapas:

- a) Construcción selectiva: Se refiere a la manera en que los individuos se apropian de la información proveniente de su contexto de manera particular y específica.

Este proceso implica la retención y selección de información para poder rechazar lo que no resulta significativo.

- b) Esquematación estructurante: Los elementos de la información previamente seleccionados, a través de la apropiación, se integran de manera coherente y organizada.
- c) Naturalización: Se establece una correspondencia entre la imagen del objeto representado y la realidad objetiva.

Mecanismo de anclaje

En este mecanismo la información nueva se incorpora a estructuras ya constituidas y asimila la nueva experiencia al conocimiento ya existente, transformando el saber cotidiano. Este proceso aparece como una forma de clasificación que permite insertar los conocimientos nuevos a la información ya existente.

Según Jodelet (1986), tanto la objetivación como el anclaje corresponden a la elaboración y funcionamiento de una RS; éstos muestran la interdependencia entre la actividad psicológica y sus condiciones sociales. A través de ambos procesos las personas construyen su propio sistema de RS, ya que estos tienen la finalidad de incorporar la información que circula en el ambiente por medio de cierto acomodo de la experiencia previa del sujeto o del grupo. Su función es otorgar coherencia y sentido lógico a los nuevos significados que serán compartidos y aliados en los sistemas de representación preexistentes, generando una nueva significación estable lo que permite que compartan y reproduzcan estas RS en sus diferentes ambientes.

1.3 Investigación de las RS: Enfoques y métodos para dar cuenta de la relación sujeto-objeto

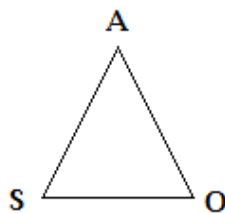
En cuanto a los enfoques actualmente existen dos aproximaciones: la procesual y la estructural. La primera fue desarrollada por Serge Moscovici y, se refiere al aspecto constituyente. Indaga en el significado, utilizando referentes teóricos procedentes de la filosofía, la lingüística y la sociología; suele enfocarse en el objeto de interés basado en sus vinculaciones socio-históricas y culturales. La segunda aproximación se centra en los procesos cognoscitivos y fue desarrollada por Jean-Claude Abric a partir de la segunda mitad de la década del 70 y tiene como propósito la definición teórica y metodológica de

la estructura de las RS. Emplea el método experimental y generalmente usa análisis correlacionales.

Además, como hemos descrito a lo largo de este capítulo, las RS son elementos simbólicos que se construyen a partir de la interacción formal e informal, verbal o escrita, los cuales están dotados de significados y sentidos personales; por lo tanto, se valora la importancia de estudiarlas mediante material discursivo como entrevistas en profundidad, repertorios lingüísticos, grupos de discusión, etnografías y asociación libre de palabras o imágenes. La diversidad de formas y métodos da cuenta de la complejidad de su estudio, por lo que suelen combinarse diferentes técnicas, enfoques y perspectivas teóricas que se complementan, sin priorizar ninguna forma de investigación.

Una de las principales dificultades que se presentan al estudiar las RS a partir de material discursivo es a lo que Rodríguez (2007) llama una *zona muda*, la cual se da gracias a que ciertas cogniciones que forman parte de la representación pueden no ser expresadas bajo ciertas condiciones, pero pueden ser exteriorizadas dentro de otras. Por ejemplo, una persona que participa activamente en un grupo discusión, no externa alguna experiencia porque esta no concuerda con los valores o normas que han sido mejor aceptadas dentro de la interacción. Por ello, el investigador deberá generar estrategias que le permitan crear un ambiente en el que cualquier representación pueda ser exteriorizada. Otra dificultad que conlleva estudiar las RS es que, a pesar de que el concepto de RS surgió hace más de cincuenta años, continúa sujeto a una fuerte polémica intelectual, dado que ha sido utilizado con gran frecuencia en diversas investigaciones de distintas disciplinas aun y cuando el objeto de investigación no era objeto de representación social. Debido a esto, es importante conocer la relación existente entre el sujeto-objeto a la hora de investigar RS. Sobre ello, Moscovici (1961/1979), afirmó que en la interacción sujeto-objeto, no existe un sólo sujeto, sino que intervienen otros sujetos, a los que llamó *alter* (A), que además de relacionarse estrechamente entre ellos, también guardan íntima relación con el objeto social.

Al principio, Moscovici (1961/1979) planteó un esquema diádico en donde únicamente se observa la interacción del sujeto y el objeto; sin embargo, este esquema evolucionó y se añadió un segundo sujeto (*alter*) que también interactúa e incide en la relación sujeto-objeto.



En este esquema, Moscovici resalta la relación e interacción que existe entre el sujeto y objeto; no obstante, el alter funge como mediador entre la construcción del conocimiento, lo que a su vez posibilita la construcción de significados.

En conclusión, las RS son de gran importancia en nuestra vida diaria, ya que guían nuestras formas de actuar, por lo tanto, estudiarlas como psicólogas educativas nos permitirá entender y explicar las realidades, los comportamientos y las prácticas en los diferentes contextos en donde nos desenvolvemos. Pese esto, en la presente investigación nos centraremos en investigar las RS en torno al género.

Capítulo 2. Género

2.1. Género como categoría de análisis: Género, características, roles y estereotipos

En el año 1949 Simone de Beauvoir publicó el libro *El segundo sexo*, donde sostiene que somos resultado de una construcción cultural y no biológica. Pero no es sino hasta 1955, cuando John Money utilizó el término género para describir los roles y conductas que son atribuidas tanto a hombres como a mujeres. Hacia el año 1968, Robert Stoller retoma el término para explicar que lo que determina la identidad y el comportamiento de los sujetos no es el sexo biológico, sino todos los componentes culturales que se viven desde el nacimiento y que son atribuidos a lo femenino y lo masculino; con lo cual hace énfasis en que la adquisición de los componentes culturales son factores de gran importancia en la construcción de una identidad, incluso más que la carga genética y biológica, lo que se seguirá argumentando a partir de entonces hasta configurar lo que hoy se reconoce como la teoría sexo-genero.

Autores como Light, Keller y Calhoun (1991) definen al género como todas las características no biológicas asignadas a hombres y mujeres, es decir que, podemos asumir que incluye todos los atributos que social, histórica, cultural, económica, política y geográficamente han sido asignados según el sexo; este término se utiliza generalmente

para referirse a las características que han sido identificadas como masculinas y femeninas. En este sentido, Lamas (2000) subraya que el género servirá para darle un sentido al origen de las identidades de hombres y mujeres al regular su participación en las instituciones sociales, económicas, políticas y religiosas. Aunado a esto, Connell (1993) menciona que el género, es un proceso a través del cual se organiza la vida social del individuo, de la familia y de la sociedad en general.

Inicialmente el término género fue incluido en la teoría feminista como forma de evidenciar el origen social de la exclusión de la mujer y como propuesta para la reorganización de la relación desigual de poder entre hombres y mujeres. Así, en el año 1975 Gayle Rubin define por primera vez el sistema sexo-género como “El sistema de relaciones sociales que transforma la sexualidad biológica en productos de actividad humana y en el que se encuentran las resultantes necesidades sexuales históricamente específicas” (p.44). Tiempo después, el género fue definido en confrontación al vocablo sexo, marcando una notable diferencia entre ambos conceptos; el primero de ellos hace referencia a los aspectos psico-socio-culturales que son asignados por la sociedad de acuerdo al contexto; en otras palabras, son características y comportamientos que se esperan, permiten y valoran en hombres y mujeres, y que definen lo femenino y lo masculino; mientras que el segundo se refiere a aspectos fisiológicos, biológicos, anatómicos y cromosómicos que “definen” y diferencian a hombres y mujeres: son características innatas y universales. Cabe mencionar que, pese a ser conceptos diferentes, se relacionan e interactúan entre sí.

Durante muchos años se miró al género desde un punto de vista binario; es decir, únicamente se concebía a partir de dos componentes únicos y excluyentes que, de acuerdo con López-Sáez (1991), han estado presentes desde el principio de la humanidad y sirven para designar significados, creencias y efectos de pertenencia y clasificación de los seres humanos. Sin embargo, actualmente es común encontrarnos con el término género no binario, género fluido o *genderqueer*. Este concepto se utiliza para designar a las personas que no se sienten pertenecientes a ninguno de los dos géneros establecidos culturalmente. Marantz (2017) define a las personas *genderqueer* como sujetos cuya identidad de género no es de hombre ni de mujer, sino que está en medio o más allá de los géneros, o es alguna combinación de ambos. Si bien coincidimos con una visión no binaria del género, en esta investigación utilizaremos los términos “las” y “los”, ya que se analizarán únicamente las RS de género vistas desde un enfoque binario.

Ahora que definimos y diferenciamos los conceptos sexo y género, haremos un recorrido por las características del género, ya que al ser un término complejo, existen innumerables formas de explicarlo; éste ha sido abordado desde diferentes perspectivas y disciplinas como la historia, la biología, la sociología, la psicología y la filosofía, entre otras. No obstante, todas ellas coinciden en destacar los siguientes rasgos distintivos:

- a) Es una construcción bio-socio-cultural. El género comúnmente se encuentra interactuando con lo biológico, lo sociológico y lo cultural, de una forma inseparable, relacional y complementaria, ya que no se reduce únicamente a la suma de sus partes. De acuerdo con Barbera (1998), la complejidad del término género radica en su triple matriz compuesta de lo biológico, sociológico y cultural, por ello es imposible comprender y analizar el sistema del género sin tener una noción y conocimiento histórico y cultural a la hora de contextualizar dicho concepto; como consecuencia, el término género está en constante transformación.
- b) Es social-normativo. El género sirve como una manera de categorizar y comparar con otras categorías como lo son la edad, etnia, nacionalidad y nivel socioeconómico.
- c) Sirve como sistema de clasificación social: Además de las diferencias biológicas que existen entre los hombres y las mujeres, el género logra hacer una clasificación entre los comportamientos, roles, normas y valores que se espera ejerzan los seres humanos de acuerdo con el género y sexo que les corresponde.
- d) Es un esquema cognitivo: Puesto que no se centra exclusivamente en la conducta, sino que toma en cuenta las experiencias y conocimientos personales de cada individuo, por ello, puede ser abordado como una construcción continua del auto concepto.

Pese a que la inicial diferencia que existe entre hombres y mujeres está establecida desde el punto de vista biológico, también se han estipulado comportamientos, sentimientos y pensamientos diferenciados. Lamas (2002) afirma que las diferencias convencionales en prioridades, preferencias e intereses se deben al condicionamiento parental, educacional y sociocultural. De esta forma, en diversas culturas se ha implementado una forma específica de organización y división del trabajo basada en el género, misma que, de acuerdo con Valdez-Medina, Díaz-Loving y Pérez (2005), llevaría a atribuir a las mujeres

el papel de cuidadora y protectora del hogar, debido a su capacidad para gestar y amamantar a las/los hijas/os, mientras que los hombres se les asignaban actividades como la caza, la agricultura, la domesticación de animales y la guerra. Estas diferencias no sólo están marcadas en la división del trabajo y el hogar, sino que también producen una serie de creencias asociadas a los atributos de personalidad y generan expectativas acerca de conductas, intereses y capacidades. Esta diferenciación del trabajo se construye a partir de separación de lo que conocemos como roles de género.

Siguiendo a Olmeda Valle y Frutos (2001), los roles de género son definidos como comportamientos, actitudes y valores sociales establecidos con anterioridad para cada uno de los sexos, ya que representan un conjunto de tareas y funciones derivadas de una situación o estatus de las personas en un determinado grupo social; estos roles se crean mediante procesos culturales y de interacción social, por ello varían de acuerdo al contexto. Dichos autores afirman que los roles de género son incorporados y luego reproducidos a través de un amplio sistema de costumbres sociales y de conducta a los que estamos expuestos desde el nacimiento en el núcleo de la familia y en la sociedad en general. Por otro lado, están los modelos de referencia, a través de los cuales vemos una suma de posibilidades que elegimos. Esta selección nos acerca de forma natural a los conceptos de femenino y masculino que se establecen como referentes de identidad.

En este sentido, los roles de género pueden ser entendidos como un proceso interactivo, ya que son aprendidos a través del proceso de socialización; es decir, por medio de las expectativas y valores de las personas que forman parte de nuestro contexto. Este proceso lo interiorizamos a lo largo de nuestra vida y aprendemos cuáles son los modelos de conducta que están socialmente aceptados, así como las consecuencias de quebrantarlos, mismas que están guiadas principalmente por las construcciones socioculturales que intervienen en la configuración de las RS de género. Es por este mismo proceso de socialización que aprendemos los estereotipos de género, que, de acuerdo con Caro (2008), son construcciones culturales que determinan una visión de las características y actitudes de cada sexo y crean modelos rígidos en los que tenemos que encajar para ser socialmente aceptados; fijan un modelo de ser chica y un modelo de ser chico y, a partir de una visión tópica construida, establecen un sistema desigual de relaciones entre los dos sexos y de cada uno de ellos hacia el mundo.

La educación es clave para que se transmitan y perpetúen, pero también es un pilar fundamental para poder transformarlos, puesto que estos no son innatos, sino que son aprendidos y, por lo tanto, modificables.

2.2 Otros conceptos para entender las construcciones sociales de género: Identidad de género y orientaciones sexo-afectivas.

Un concepto importante es el de orientaciones sexo-afectivas, estas son independientes del sexo biológico y de la identidad de género, y refieren a la atracción emocional, afectiva y sexual que se puede sentir por personas de un género diferente, de un mismo género o de más de un género. Es un término complejo que cambia con el tiempo y depende de cada cultura, no obstante, existen tres tipologías mayormente reconocidas de las orientaciones sexo-afectivas:

- Homosexualidad: Sentir atracción, deseo, enamoramiento y/o amor hacia las personas del mismo sexo.
- Heterosexualidad: Sentir atracción, deseo, enamoramiento y/o amor hacia las personas del otro sexo.
- Bisexualidad: Sentir atracción, deseo, enamoramiento y/o amor hacia las personas de ambos sexos.

Las orientaciones sexo-afectivas se presentan como un sentimiento profundo y esencial; son una vivencia estable en la mayoría de las personas y una vez que se establecen, suelen mantenerse constantes a lo largo de la vida. Cabe mencionar que la orientación sexo-afectiva comúnmente se descubre desde la niñez; no obstante, hay quienes construyen o modifican su orientación sexo-afectiva en la edad adulta, pues de acuerdo con González y Hernández (2016), el deseo es cambiante.

Así mismo la identidad de género se refiere al concepto que se tiene de uno mismo como ser sexual, así como a los sentimientos que esto conlleva; se relaciona con cómo vivimos y sentimos nuestro cuerpo, desde la experiencia personal hasta cómo lo llevamos al ámbito público. Se trata de la forma individual e interna de vivir el género, la cual podría o no corresponder con el sexo biológico.

De acuerdo con Ledesma (2012), es entre el primer y tercer año de vida donde se comienza a desarrollar un complejo proceso de diferenciación sexual sociopsicológico que da lugar al sentimiento y la consciencia de sí; es decir, se comienza a construir la identidad de género y típicamente se espera que sea de carácter permanente y estable. Es importante reconocer que la identidad de género es independiente de la orientación sexo-afectiva; sin embargo, incluye la libertad de modificar las expresiones de género.

Según Marantz (2017), existen variantes de la identidad de género binarias, estas son:

- Transgénero: El término describe a una persona cuya identidad de género no corresponde con su sexo biológico; empero, no llegan a intervenir quirúrgicamente sus genitales.
- Transexual: Se refiere a una persona que opta por una intervención médica para adecuar su apariencia física biológica a su identidad.
- Travesties: Son personas que expresan su identidad de género mediante la utilización transitoria o duradera de prendas de vestir, actitudes y comportamientos del género opuesto al que social y culturalmente se asigna a su sexo biológico.
- Intersexual: Se refiere a cuando la anatomía o fisiología de una persona no se ajusta a los estándares definidos para hombres y mujeres.

Por otro lado, define algunas identidades de género no binario, estas son:

- Agénero: Describe a una persona que no se identifica como hombre o mujer, o que se considera carente de una identidad de género.
- Andrógino: Se refiere a aquellas personas que combinan rasgos femeninos y masculinos en su expresión y roles de género.
- Bigénero: Aquella persona que se identifica como femenina y masculina al mismo tiempo, alternando de acuerdo a la circunstancia social en la que se encuentra. Puede alterar o no su percepción de género.

2.3 Expresiones de género

La complejidad del sistema sexo-género, radica en que va mucho más allá de ser una forma de organizar social y productivamente a los sujetos en la sociedad a partir de la atribución de roles específicos a desempeñar, sino que entraña múltiples factores que van a dar sentido y construir en general, a las personas y sus relaciones. En este sentido, se han construido términos como expresiones de género, las cuales se refieren a la forma en que cada persona manifiesta su género, es decir, la forma de hablar, los manierismos, el modo de vestir, el comportamiento personal o la interacción social, así como las modificaciones corporales, entre otros aspectos. (Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, 2016) Las expresiones de género se constituyen de acuerdo con el contexto y la época en la que se desarrolla cada persona, por lo que pueden ser impuestas, aceptadas o asumidas. Asimismo, Marantz (2017), menciona que las expresiones de género son la presentación externa del género por parte de una persona; comprenden el

estilo personal, la vestimenta, el peinado, el maquillaje, la joyería, la inflexión vocal y el lenguaje corporal.

Las expresiones de género típicamente se categorizan en femenino, masculino o andrógino. Todas las personas expresan su género; no obstante, pueden o no ser congruentes con la identidad de género de un individuo. Por último, García (2016) menciona que son una forma particular y propia de expresar nuestra identidad; en otras palabras, es una forma de mostrar lo que somos a través de nuestra forma de actuar, la manera de vestir, la forma en que llevamos el pelo, el uso de ropa y accesorios. La misma autora menciona que generalmente la expresión de género está asociada a los parámetros sociales que se han construido sobre lo que es legítimo para hombres y mujeres; sin embargo, reconoce que actualmente algunas personas expresan su identidad de género de manera no convencional. Además, hace mención que al usar accesorios y ropa que se consideren “legítimamente” del otro género la identidad de género no se transforma.

Es evidente que estas definiciones coinciden en su mayoría; empero, cada fuente agrega puntos claves que nos permiten entender de manera más clara a qué se refieren las expresiones de género.

A manera de síntesis: el género es asignado socialmente desde el nacimiento y de acuerdo al sexo biológico; sin embargo, actualmente hay quienes expresan su género de maneras distintas a lo que se espera socialmente. Esto sucede incluso desde edades tempranas, por ello nos interesa conocer qué representaciones sociales hay en torno al género en el ámbito educativo, ya que pasamos gran parte de nuestro tiempo en la escuela y es uno de los lugares en donde se construyen, reconstruyen o reafirman nuestras RS.

Capítulo 3. Representaciones sociales del género en el aula

3.1. Género y educación: expresiones en la escuela

Los conceptos, valores y actitudes que le dan sentido personal a lo femenino y a lo masculino se comienzan a formar desde edades muy tempranas. Éstos se desarrollan y consolidan a lo largo de la vida a través de los diferentes contextos en los que se desenvuelve el ser humano, como lo son el familiar, el social y el escolar. En particular, el contexto escolar es uno de los más influyentes dado el tiempo que permanece la y el estudiante en el mismo; la plasticidad de la psique en etapas tempranas y las circunstancias especiales que caracterizan a la dinámica escolar. Además, es uno de los

principales contextos en donde las personas crean lazos de amistad y en donde desarrollan y fortalecen sus actitudes y valores, así como su propia identidad. La educación forma parte de un fenómeno social que permite y garantiza la vida cultural y social del ser humano en donde se le forma para vivir en una determinada época y contexto.

La escuela actúa e influye de diferentes formas en las y los estudiantes, a través de diferentes mecanismos uno de ellos es el currículum explícito, presente en todo proceso educativo y entendido como el conjunto de actividades, contenidos y objetivos que intencionalmente se proponen desarrollar para conseguir fines determinados. De acuerdo con Murillo (2012), el currículum explícito es aquel que de forma clara y exhaustiva presenta los contenidos seleccionados, junto con las acciones, descripciones y valoraciones que incluyen en el discurso pedagógico y que se hacen visibles. En el currículum explícito se definen todos los aprendizajes y competencias con las que las y los estudiantes deben de egresar. No obstante, algunos temas como lo son sexo y género, han sido incorporados de manera más reciente en el currículo explícito y son abordados únicamente de una manera superficial, estereotipada, biologicista y heteronormada, tal situación obedece a que con frecuencia, no se cuenta con profesoras y profesores capacitados para impartir dichos temas y, por lo tanto, en el mejor de los casos, los objetivos educativos se cumplen de manera parcial. Al respecto, Rosales-Mendoza y Salinas-Quiroz (2017) encontraron que los libros de texto de cuarto, quinto y sexto de primaria reducen la sexualidad a la reproducción y a la heteronorma, además, fallan en brindar información y herramientas que sean útiles en la conformación de sus identidades de género, así como de sus orientaciones sexo-afectivas y muestran de manera implícita y explícita roles estereotipados de género, siendo en algunas situaciones discriminatorios. Por otro lado, encuentran que las y los profesores carecen de información veraz que a su vez perpetúan los estereotipos de género, propiciando vacíos en la formación de las y los estudiantes.

Otra de las formas en la que la escuela influye en sus estudiantes es a través del currículum oculto, ya que este es un medio para aprender normas, valores y relaciones sociales que subyacen y se transmiten a través de las rutinas diarias en las escuelas. Las y los estudiantes no sólo aprenden conductas y conocimientos, sino que interiorizan todo un conjunto de actitudes y prácticas sociales que les sirven para construir sus identidades. Torres, (1994) define al currículum oculto como todas aquellas destrezas, conocimientos, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje, y en general, en todas las interacciones que se dan en las aulas y que nunca

se llegan a explicitar como metas educativas a lograr de manera intencional. De acuerdo con lo anterior, podemos precisar que el currículum oculto cumple con distintas funciones que muy pocas veces son visibles en el acto educativo; es necesario tomar en cuenta que los objetivos curriculares se centran únicamente en contenidos, dejando a un lado el acercamiento con las y los estudiantes en sus ámbitos personal y familiar.

Guerra (1994), menciona que el currículum oculto se conforma por creencias, mitos, principios, normas y rituales que de manera directa o indirecta establecen modalidades de relación y de comportamiento. En este sentido, Jackson (1968) menciona que el contenido del currículum oculto se centra en el aprendizaje del comportamiento personal en sociedad; en la enseñanza de normas sociales; la conformación de sus identidades de género y de sus orientaciones sexo-afectivas; aceptar juicios y valores de otras personas; regular la intervención propia y ajena; competir, aceptar evaluaciones y establecer jerarquías, entre otros factores. Aunado a lo anterior, aparecen otras variables que afectan el desempeño de las y los estudiantes como lo son los reglamentos y normas institucionales, el sistema evaluativo en su totalidad, y el rol de las y los profesores y funcionarios dentro de una estructura jerárquica, que en ocasiones es aprovechado para extralimitarse en las funciones o en beneficio propio.

En la escuela, las y los estudiantes comparten espacios, experiencias, contenidos y materiales didácticos; sin embargo, las actitudes, comportamientos y pensamientos no permiten garantizar la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, ya que aunque se promueve un discurso de igualdad, continúa marcándose una diferencia entre sexos. Sobre este punto, Iza (2016) declara que lastimosamente el currículum oculto consolida el comportamiento que erróneamente la sociedad espera de cada género. Un claro ejemplo de la diferenciación que se da en los centros escolares está en sus reglamentos, ya que desde grados iniciales se obliga a las y los estudiantes a cumplir con el uniforme que corresponda según su sexo (faldas para mujeres y pantalón para los hombres), aunque en el año 2019 el Gobierno de la Ciudad de México emitió un comunicado en donde permite el uso del uniforme sin diferenciar sexo. Pese a lo anterior, aún existen creencias arraigadas que se consolidan desde el currículum oculto como lo son las desigualdades de género; lo mismo ocurre con los juegos y/o juguetes que cada niño o niña usará: con ellos podemos vislumbrar cómo los encaminan hacia las expectativas y exigencias “propias de su sexo”. Por otro lado, es común que en los centros educativos hagan competir a las y los estudiantes, no sólo en la dinámica del aula, sino también en los recreos. Muchas veces la o el profesor organiza grupos integrados por niños o por niñas para juegos y tareas, compara el rendimiento de ellas y ellos, o hace contrastes sobre quiénes son más ordenados o sobre su nivel intelectual. Al respecto, Parga (2008) menciona que se trata

principalmente de una discriminación invisible, que si analizamos los mensajes educativos, es posible percatarse de los mecanismos de discriminación. El profesorado establece modelos masculinos y femeninos contruidos a lo largo de su historia personal y profesional y los reconstruye en la vida escolar cotidiana. Este patrón se repite con los colores, ya que de acuerdo con Zuckerman (2017), desde el año 1940 los colores rosa y azul fueron asociados con un género, pues el azul representa masculinidad y fuerza, mientras que el rosa simboliza dulzura y feminidad; esta diferenciación se sigue observando en la actualidad.

Después de que las y los estudiantes han estado inmersos en un sistema educativo que promueve la desigualdad de género a través de libros de texto, así como una vía de discursos y acciones directas, indirectas, conscientes e inconscientes, consolidan y/o reafirman cómo deben comportarse de acuerdo con lo que la sociedad determina aceptable. Pero, ¿Qué pasa cuando los comportamientos y actitudes de ciertos niños o niñas salen de lo (hetero)normado¹?, o ¿Qué pasa con aquellas personas menores de edad que no se identifican ni con lo masculino, ni con lo femenino? Generalmente se vuelven parte de un grupo vulnerado, y no vulnerable como suele decirse, en el que se les discrimina por no seguir lo que se les ha impuesto. En este sentido, comienzan a ser catalogadas/os o etiquetadas/os como machorras, afeminados o “raros/as”. Este tipo de discriminación es en sí misma una forma de violencia psicológica, particularmente verbal, que puede devenir en violencia física y que por sí misma causa importantes estragos en la vida de las personas.

Por lo anteriormente descrito, es necesario vislumbrar la importancia de realizar estudios en donde se analice cómo se construyen las desigualdades, en este caso, de género, ya que con ellas es imposible llevar a la práctica la inclusión, misma que está relacionada con una serie de derechos que pretenden fomentar la equidad y erradicar la discriminación hacia las personas que presenten alguna condición que pueda ser motivo de discriminación; por ejemplo, personas migrantes, indígenas, minorías lingüísticas o religiosas, por condiciones económicas, por sexo, género u orientación sexo-afectiva, entre otras. Estos derechos, según Muñoz, López y Assaél (2015), pretenden lograr un cambio social, en donde todas las personas tengan acceso a las mismas oportunidades en cualquier ámbito, de acuerdo con sus potencialidades, evitando así la marginación y discriminación.

¹ De acuerdo con Warner (1991), el término *heteronormatividad* es utilizado para referirse a la idea de que la heterosexualidad es la única forma válida, adecuada y aceptada socialmente de expresar la sexualidad.

De acuerdo con la Encuesta Nacional Sobre Discriminación (ENADIS, 2017) una de cada cinco personas de 18 años y más, declaró haber sido discriminada en el último año; el 20.2% declaró haber sido discriminada por alguna característica o condición personal como tono de piel, manera de hablar, peso o estatura, forma de vestir o arreglo personal, clase social, lugar donde vive, creencias religiosas, sexo, edad y/u orientación sexoafectiva.

Hasta el momento, la investigación realizada sobre inclusión de la diversidad es, en su mayoría, abordada como sinónimo de discapacidad, sin tomar en cuenta las características y/o variantes que hacen diferentes a los miembros de la sociedad; sin embargo, es importante abordar el tema de género como una forma de atención a la diversidad, ya que en muchos casos la falta de información y las diferencias que existen entre géneros masculinos, femeninos o no binarios, puede dar pie a la discriminación.

3.2 Perspectiva de equidad de género en la educación escolar: formación docente y prácticas en el aula

Es precisamente en los centros escolares en donde radica la importancia de fomentar y practicar la inclusión, ya que como menciona Recio (2012), en este lugar se pueden encontrar a grupos de niñas y niños que están aprendiendo a relacionarse y a decir y decidir lo que quieren o lo que prefieren; además, es aquí donde se generan experiencias de socialización que influyen en la manera en que perciben a los otros y a sí mismas/os; es decir, en los salones de clases se encuentran personas que están construyendo su identidad.

En el ámbito educativo, se tiene un amplio marco influyente en donde las autoridades educativas tienen el compromiso y la obligación de asegurar y de hacer cumplir los derechos que tienen todas las personas sin importar sus condiciones. Sin embargo, según el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (2013), pese a que existen políticas referentes a la inclusión, esta no se ha concretado en la práctica, situación que se evidencia al observar las actividades sociales, la infraestructura, el transporte y los medios de comunicación, donde se muestra todo lo que hace falta para que las personas puedan transitar libremente de forma autónoma y en condiciones óptimas por su entorno. En materia de género, podemos decir que hace falta capacitar a los actores educativos y modificar el currículum explícito de forma que se aborden estos de manera clara y no heteronormada; igualmente hace falta reflexionar y visibilizar las acciones y actitudes que podrían o no estar transmitiendo RS estereotipadas en el ámbito educativo.

Durante el ciclo escolar básico, aproximadamente de los 3 a los 11 años de edad, el abordar temas relacionados con el género cobra especial importancia, ya que es durante este periodo de tiempo donde comienzan a suscitarse los juegos de roles; surge el interés por conocer las diferencias sexuales y se consolidan los roles de género. Por lo anterior, la educación con perspectiva de género debe de ser parte de la formación integral, ya que esto permitirá abordar temas fundamentales para el desarrollo de las y los estudiantes como lo son la identidad, la orientación y la expresión de la sexualidad y, por otro lado, permitiría superar el acoso homo, bi, lesbo y transfóbico. Si bien no son términos comúnmente empleados, pues se suele hablar exclusivamente de *bullying* homofóbico, coincidimos con Tena (2012) en cuanto a que se trata de prejuicios hacia las personas Lesbianas, Gais, Bisexuales y Trans (LGBT+) y no así de LGBT+fobias, ya que no son estímulos aversivos que representan síntomas psicopatológicos (fobias), sino que son prejuicios socialmente reforzados con base en fundamentos ideológicos, éticos y morales. Además, sólo hablar de homofobia, invisibiliza otras identidades y orientaciones, por lo que consideramos más adecuado hablar de LGBT+prejuicios.

López y Martínez (2015), mencionan que abordar temas relacionados con el género, supone un reto para las y los profesores en particular, y para la educación en general, pero asumir estos temas como algo normal, sin tabúes, obliga a la sociedad a dejar de crear etiquetas y lleva al reconocimiento de la diversidad de identidades y orientaciones sexoafectivas. Por otro lado, Mendoza, Sanhueza y Firz (2017), declaran que es necesario que se aborden las construcciones sociales sobre lo que significa ser hombre o mujer desde la formación educativa, ya que esto implicaría una sociedad más equitativa e igualitaria con respecto al género y las relaciones de poder.

Es necesario considerar a la escuela como un agente de socialización y de cambio en donde se promueven valores y patrones no sexistas, ni desiguales entre las personas. Los actores de la educación deben de evitar que se refuercen los estereotipos de género por medio del lenguaje, el trato, los juegos, las enseñanzas y otras prácticas. De acuerdo con García (2012), la educación, como derecho público, debería estar presidida por el principio de la equidad. Para ello, las estrategias compensadoras tendrían que ser reforzadas para conseguir una mayor igualdad y el desarrollo pleno e integral de las y los estudiantes, sin renunciar a la calidad educativa. Este principio debería estar garantizado en todo momento por un sistema educativo que fomente una escuela inclusiva que cuente con los medios y recursos necesarios para cumplir con la meta. Ante esto, Díaz y Franco (2010) argumentan que el éxito de la educación no radica únicamente en la calidad, sino

también en fomentar un cambio en las actitudes discriminatorias y, de esta forma, lograr desarrollar, de manera paulatina, una sociedad inclusiva. Para lograr este cambio en el ámbito educativo es necesario que todos los miembros busquen implicarse cabalmente y fomenten el reconocimiento de los otros como diferentes, pero con los mismos derechos y obligaciones,

Al respecto, Acosta (2014) menciona que la persona docente cumple dos roles principales: por un lado, funge como mediadora de herramientas y estrategias para abordar los contenidos, mientras que por otro, cumple como uno de los principales agentes de cambio, que dependiendo de su actitud humana y profesional, garantizará el desarrollo integral de todas/os sus educandas/os, así como el fomento a la equidad social entre ellas y ellos. Al respecto, Díaz y Franco (2010), señalan que las actitudes y experiencias de las y los docentes ante la inclusión del género son un factor determinante en el éxito o fracaso de dicha política educativa.

Por esta razón, es necesario que se apropien del concepto y de lo que implica la inclusión, así como visibilizar sus representaciones sociales para que de esta forma eliminen sus prejuicios ante las diferencias, tomen nuevas responsabilidades y reconozcan y valoren las diferencias individuales de sus estudiantes y respondan a ellas, para de esta forma, garantizar una enseñanza de calidad, en un marco de respeto y aprecio a la diversidad.

Fierro y Rosas (1999) explican que la práctica educativa va más allá del salón de clases, ya que el trabajo de las y los docentes está conformado por relaciones entre sus estudiantes, otros colegas, los padres de familia, las autoridades, la comunidad, el conocimiento, la institución, y con todos los aspectos de la vida humana. Estas relaciones guían la práctica del/a docente, que posteriormente va a configurar el conocimiento y la apropiación de las interacciones entre estudiantes, lo cual podrán aplicar en cualquier contexto social a futuro.

Por otro lado, a partir de la experiencia, la cotidianidad y las formas de abordar la realidad, las y los docentes pueden replantearse sus formas de trabajo y su quehacer; por ello es importante fomentar que realicen una constante revisión y reflexión tanto de las leyes, como de su propia práctica, para de esta forma buscar alternativas para mejorar, al tiempo que se les brinde la capacitación, preparación y materiales necesarios. Todo esto, sin olvidar que la educación con perspectiva de género no es un trabajo únicamente de las y los docentes o las autoridades educativas; por el contrario, puede y debe fomentarse desde todos los ámbitos, como lo es el familiar.

Capítulo 4. Método

Problematización y objeto de estudio

Hablar de las RS de las expresiones de género implica intentar comprender cuáles son los elementos que influyen en su construcción y qué papel juega la cultura en la elaboración del concepto y los significados de dichas representaciones. Si bien estas RS son construidas a lo largo de nuestra vida en diferentes contextos como el familiar, el social y el escolar, para la presente investigación nos centraremos en el último, ya que es en la escuela en donde pasamos la mayor parte de nuestro tiempo desde edades muy tempranas y en ella se construyen, consolidan y reproducen creencias, actitudes, conocimientos y valores.

A lo largo de nuestro estudio encontramos diversos investigadores que se interesan por las RS que surgen en este mismo contexto; sin embargo, hasta donde tenemos conocimiento, no encontramos investigaciones que estudien las RS que tienen los docentes a nivel primaria sobre las expresiones de género.

A pesar de ello, hay investigaciones que abordan el tema de género en las escuelas, por ejemplo Platero y Langarita (2016) someten a discusión cómo las diferentes formas de expresión de género de los cuerpos docentes pueden contribuir a producir nuevos significados sociales cuando éstos se articulan desde una mirada crítica, consciente y posicionada. Por otro lado, Colàs y Villaciervos (2007) concluyen que existe una alta interiorización de los estereotipos culturales de género en las/os adolescentes y jóvenes; asimismo, Josimeire y Vaz (2009) mencionan que las representaciones de género, ciencia y escuela son influenciadas por el modelo hegemónico occidental y generan tensiones al reproducir estereotipos que minan un proyecto de educación que pretende promover diversidad e igualdad de género, clase y etnia. Monsalve (2013) concluye que la aceptación de las expresiones de género son las más problemáticas en las instituciones educativas colombianas; menciona que las personas LGBT+ son víctimas de discriminación en los salones de clase por exteriorizar parte de su sexualidad a través de la movida de manos o simplemente por el modo de usar la ropa; finalmente, afirma que en Colombia impera una moral excluyente, ya que aceptan a las personas homosexuales en las aulas de clase siempre y cuando no se les note. En este mismo sentido, Revilla y Carrillo (2006) realizaron un estudio de RS de mujeres docentes con respecto a rasgos femeninos en alumnos varones, en donde encontraron actitudes de rechazo, discriminación, estigmatización y agresión principalmente por parte de sus compañeros;

además, mencionan que las instituciones proponen desarrollar potencialidades como varones, dejando a cargo de esta actividad a los docentes de educación física. De esta forma, Peralta y Mulano (2010) realizaron un estudio sobre expresiones sociales de género en un contexto educativo rural en donde hallaron una marcada jerarquía en las relaciones hombre- mujer en las cuales la categoría hombre aparece asociada al dominio, control y poder.

Por otro lado, sobre la atención a la diversidad en el ámbito educativo, encontramos que Garnique (2011) menciona que las y los docentes no están preparados, ni tienen las herramientas para ejercer una educación inclusiva. En ese mismo artículo, se informa que las/os educadores conocen muy poco el tema y, a pesar de tener una actitud positiva, prefieren tomar distancia hacia la inclusión dado su poco conocimiento. Además, relacionan las representaciones sociales que tienen sobre la inclusión con sentimientos de miedo, desesperación, frustración, pérdida de control y decepción. Acosta (2014) publicó una investigación sobre la actitud que tienen los docentes ante la inclusión escolar y los resultados fueron muy similares a los que presentó Garnique en el 2011; es decir, a pesar de la presencia de actitudes favorables o positivas en las y los docentes ante la inclusión, tres años después, continúan sin ser capacitados, sin tener los recursos necesarios y, lo más importante, sin sentirse capaces de atender a la diversidad. Soto (2003) hace una acertada crítica a esta situación: en su artículo menciona que pareciera ser que los principios de la educación inclusiva, más que asegurar que todos los miembros de la sociedad tengan igualdad de oportunidades y condiciones, favorece una situación en la cual nadie tiene claro lo que se hace o se debe hacer en las aulas a las que asisten las y los estudiantes con alguna condición que los ponga en desventaja.

Objetivo general

Conocer cuáles son las Representaciones Sociales (RS) de las expresiones de género que han construido algunos docentes en el nivel de educación primaria en la Ciudad de México.

Objetivos específicos

1. Conocer qué RS existen en torno al género
2. Explorar las RS que tienen las y los profesores respecto a las expresiones de género de sus estudiantes.

Tipo de estudio

El método cualitativo es aquel que produce datos descriptivos, como lo son las palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable; donde la conducta humana; es decir, lo que dice y hace cierto sujeto, es producto del modo en que definen, representan y significan la realidad (Tayler y Bogdan, 2000). Es por ello que esta investigación es de tipo descriptiva y de corte cualitativo, ya que únicamente se pretende conocer cómo son las representaciones sociales de un contexto y población determinada.

Contexto

Elegimos a doce docentes que laboran en distintas escuelas primarias públicas de jornada regular dentro de la Ciudad de México; seleccionamos esta población, ya que como aluden Arias y Molano (2010) es de gran importancia ver a las y los docentes como soportes importantes de una sociedad, ya que depende en gran parte de ellos, el futuro de los individuos. De ellos y de la escuela como una institución, deriva el rol de formadores de sujetos preparados para enfrentar circunstancias cotidianas con actitudes críticas y dispuestas al cambio. En su rol, un asunto importante que han de considerar tiene que ver con su papel como agentes de cambio en el tránsito de representaciones ingenuas a representaciones críticas de género en la escuela.

Estas/os participantes fueron elegidas/os de acuerdo con la modalidad muestra por conveniencia; esta modalidad, de acuerdo con Otzen y Manterola (2017). permite seleccionar aquellos casos accesibles que acepten ser incluidos; esto fundamentado en la conveniente accesibilidad y proximidad de las/os participantes para el investigador. Esto significa que seleccionamos directa e intencionalmente a las y los profesores, debido a que tenemos contacto con docentes que laboran en diferentes instituciones educativas de nivel primaria, lo que facilita la viabilidad del estudio. En la tabla 1 se muestra información relevante sobre las y los participantes.

Tabla 1.

Datos de participantes.

No.	Seudónimo	Edad	Licenciado/a en:	Años de servicio
1	Guillermina	54	Educación primaria	28 años
2	Joaquín	51	Normalista	28 años
3	Norma	50	Normalista y Psicopedagogía	27 años
4	Mélisa	41	Educación primaria	18 años
5	Fernanda	40	Pedagogía	16 años
6	Vanessa	32	Pedagogía	10 años
7	Kenia	28	Enseñanza de idiomas	6 años
8	Juana	28	Educación primaria	2 años
9	Dante	25	Educación física	8 años
10	Alison	25	Pedagogía	2 años
11	Miguel	25	Pedagogía	3 años
12	Beatriz	25	Pedagogía	2 años

Descripción del trabajo de campo

Para cumplir los objetivos que guiaron esta investigación, se utilizaron dos técnicas: frases incompletas y entrevista semi estructurada.

- La primera es una técnica proyectiva verbal, basada en el test de frases incompletas creado por Joseph M. Sack en 1948. Con esta técnica se espera que las y los participantes completen, de manera individual, una serie de frases de forma espontánea y en el menor tiempo posible, proyectando así sus ideas, anhelos, creencias, fantasías y temores ante un determinado tema. Al igual que Sack, dividimos el test en categorías útiles para indagar las RS. Fátima Diz (2012) menciona que esta técnica es muy flexible, ya que los principios de frases que se presentan a la persona participante pueden modificarse para que se ajusten a propósitos específicos. Es por ello que, basado en los objetivos de esta investigación, decidimos que las categorías fueran:
 - a) RS sobre los atributos personales de las y los estudiantes
 - b) RS sobre intereses y/o afinidades de las y los estudiantes
 - c) RS sobre la vestimenta de las y los estudiantes
 - d) Conocimiento sobre temas relacionados al género

A cada una de estas categorías le corresponden por lo menos tres frases incompletas de nuestro test, considerando que con ellas se puedan identificar las RS.

- Por otro lado, se empleó la entrevista semi estructurada con el fin de indagar y profundizar en los saberes e información que cada una de las personas participantes tiene sobre el tema de esta investigación. La entrevista contó con 13 preguntas que pretenden recabar información relevante acerca del tema.

Es importante mencionar que ambos instrumentos fueron sometidos a un proceso de validación, en el cual tres expertos en diversos temas como género, metodología de la investigación y representaciones sociales revisaron de manera meticulosa la pertinencia, relevancia y forma de cada frase incompleta y pregunta a partir de los objetivos de la investigación, evaluándolas en una escala de uno a cinco. A partir de sus observaciones se hicieron las modificaciones pertinentes y de esta forma obtener los productos finales (ver Anexos).

Nota: Los instrumentos elaborados contienen términos que coloquialmente se refieren a orientación sexo-afectiva (e.g. “preferencia”) para facilitar la comprensión de la pregunta, tomando en cuenta que no siempre se conoce el término correcto.

Categorías de análisis

La sistematización de la información obtenida en las entrevistas se realizó por medio de un análisis temático. Según Braun y Clarke (2006) este es un método que permite identificar, analizar y reportar patrones (temas) dentro de los datos. Como mínimo, organiza y describe en detalle el conjunto de datos; no obstante, con frecuencia, va más allá e interpreta diversos aspectos del tema de investigación.

Guiándonos con lo que mencionan las autoras (Braun y Clarke, 2006) este análisis siguió las seis fases que plantean, las cuales nos permitieron realizar una sistematización rigurosa:

- **Fase 1.** Familiarización con los datos: Consiste en la transcripción, lectura y relectura del material y anotación de ideas generales.
- **Fase 2.** Generación de categorías: Consiste en organizar la información en grupos de un mismo significado.
- **Fase 3.** Búsqueda de temas: Se consideran como temas cualquier información relevante que sirva para dar respuesta a la pregunta de investigación.

- **Fase 4.** Revisión de temas: Se realiza la re-codificación y el descubrimiento de nuevos temas, estableciendo una delimitación de los mismos.
- **Fase 5.** Definición y denominación de temas: Se identifican de manera definitiva los temas, por medio de una discriminación y categorización.
- **Fase 6.** Producción de un informe final: Se construye una interpretación de la información sustentada en la argumentación de la comprensión.

Asimismo denominamos y definimos cada una de nuestras categorías de análisis de la siguiente manera

1. Atributos personales: En esta categoría incluimos y analizamos toda la información que nos aportaron las y los entrevistados sobre las diferencias que consideran existen entre hombres y mujeres
2. Intereses y/o afinidades: Da razón de las diferencias que las y los entrevistados/as hacían de acuerdo al género en los distintos intereses y/o afinidades.
3. Vestimenta: Contiene información acerca de la idea que las y los entrevistados tienen sobre la diferenciación de vestimenta por género.
4. Conocimiento: Muestra un panorama general sobre la información que las y los entrevistados tienen acerca del género

Resultados

Atributos personales

Al cuestionar a las personas participantes sobre qué diferencias existen entre hombres y mujeres, únicamente la entrevistada Kenia (Lic. en enseñanza de idiomas, 28 años, 2 de servicio) hizo alusión a lo biológico, al responder *“los órganos femeninos y masculinos”*; sin embargo, el resto de las y los participantes hicieron énfasis en diferencias no biológicas; por ejemplo, la entrevistada Allison (Lic. en pedagogía, 26 años, 2 de servicio) identificó como diferencias entre hombres y mujeres *“su forma de ser, su actitud, cómo se expresan y a lo mejor como se mueven”*, mientras que Norma (Normalista y Lic. en psicopedagogía. 50 años, 27 años de servicio) engloba las diferencias en *“las aptitudes”*. Por otro lado, la entrevistada Juana (Lic. en educación primaria, 28 años, 2 de servicio) hizo mención a que las diferencias entre hombres y mujeres radican en cuestiones de apariencia como *“el cabello cortó y la forma de vestir”*.

Asimismo, Melisa (Lic. En educación primaria, 41 años, 18 años de servicio) considera que la principal diferencia radica en que “*las niñas usan el cabello largo y se ponen maquillaje*”, en esto coincide el entrevistado Dante; Beatriz (Lic. en pedagogía, 25 años, 2 de servicio) opina que “*las niñas son más tolerantes y los niños más explosivos*”.

A pesar de que cada participante considera diversas características como formas de diferenciación entre hombres y mujeres, todas las respuestas muestran representaciones sociales empapadas de estereotipos de género.

Si bien, la principal diferencia que existe entre hombres y mujeres está establecida desde el punto de vista biológico; los comportamientos, sentimientos y pensamientos son producto de influencias culturales y también sirven para reforzar dicha diferenciación. Estos estereotipos son incorporados y luego reproducidos a través de un amplio sistema de costumbres sociales y de conducta a los que estamos expuestos desde el nacimiento en el núcleo de la familia y en la sociedad en general. En este sentido, asumir, conocer y aceptar la diversidad de identidades y expresiones de género, así como orientaciones sexo-afectivas nos lleva a evitar situaciones de rechazo o intolerancia.

Por otro lado, Fabes y Martin (1991) encontraron que existe una desigualdad entre hombres y mujeres al momento de expresar sus emociones, pero no en la experiencia emocional; no obstante, las personas participantes de esta investigación reflejaron RS en las cuales ya no se piensa en la feminidad como sinónimo de debilidad ni la masculinidad como fortaleza; por ejemplo, Norma (Normalista y Lic. en psicopedagogía. 50 años, 27 años de servicio) y Dante (Lic. Educación Física, 25 años, 8 de servicio) consideran que las niñas deben de ser “*fuertes*”, Miguel (Lic. en pedagogía, 25 años, 2 de servicio) menciona que deben ser “*libres*”, mientras que Melisa (Lic. En educación primaria, 41 años, 18 años de servicio) y Juana (Lic. en educación primaria, 28 años, 2 de servicio) consideran que deben ser “*inteligentes*”.

Al cuestionar sobre su percepción acerca de un niño que muestra sus emociones, Beatriz (Lic. en pedagogía, 25 años, 2 de servicio), Fernanda (Lic. en pedagogía, 40 años, 16 de servicio) y Melisa (Lic. En educación primaria, 41 años, 18 años de servicio) lo consideran “*tierno*”; Miguel (Lic. en pedagogía, 25 años, 2 de servicio) lo considera “*normal*”; sin embargo, Allison (Lic. en pedagogía, 26 años, 2 de servicio) y Vanesa (Lic. en pedagogía, 32 años, 10 años de servicio) lo definen como “*emocional*”. Si bien es evidente que las RS de estos docentes ya no responden a los modelos hegemónicos de la masculinidad y la feminidad, hubo quienes aún muestran cierto rechazo ante la idea de una masculinidad sensible, ya que algunas personas participantes denominaron a un niño

sensible como “*puto*” (Dante, Lic. Educación Física, 25 años, 8 de servicio) “*débil*” (Norma, Normalista y Lic. en psicopedagogía, 50 años, 27 años de servicio) o “*llorón*” (Juana y Guillermina).

Estas respuestas podrían deberse a la normalización cultural que existe al hablar sobre lo masculino y lo femenino: al respecto Fernanda (Lic. en pedagogía, 40 años, 16 de servicio) reconoce que en México “*son muy machistas y los niños tienen que comportarse como hombres fuertes, no llorar aunque en su interior sientan otra cosa, ya es algo cultural*”. Estas últimas respuestas no forman parte de lo que menciona la mayoría de las y los entrevistados, lo que nos lleva reconocer que como sociedad estamos en un proceso de transición al romper esquemas culturales que impactan en nuestras formas de pensar, hablar y/o actuar.

Intereses y/o afinidades

Los roles de género han servido para dividir el mundo entre “las cosas de hombres” y “las cosas de mujeres”. Muchas veces estos roles han organizado desde las tareas sociales hasta las áreas de desarrollo personal.

Sobre esta categoría, las personas participantes mostraron que sus RS no tienen una connotación negativa: ejemplo de ello es que la mayoría (once de doce) considera que jugar fútbol o muñecas es una actividad para todos y todas: al respecto, Beatriz (Lic. en pedagogía, 25 años, 2 de servicio) menciona que “*todos tienen derecho a jugar lo que les gusta, sin importar si son hombre o mujer*”. En este mismo sentido, Miguel (Lic. en pedagogía, 25 años, 2 de servicio) menciona “*No debe haber diferencias en los juegos, por qué todos somos capaces de hacer las mismas actividades, tanto las niñas como los niños. Las niñas ya pueden jugar fútbol y los niños ya pueden hacer ballet. Yo creo que todos tenemos los mismos derechos y las mismas opciones para realizar actividades*”. Este último participante hace evidente, en su discurso, que ya hubo un cambio en pensamiento y por lo tanto las actividades dejaron de considerarse exclusivas de un género u otro. Por otro lado, una minoría aún piensa que existe una excepcionalidad respecto a los gustos o actividades que pudieran tener o realizar hombres o mujeres respectivamente. Por ejemplo, Norma (Normalista y Lic. en psicopedagogía. 50 años, 27 años de servicio) sostiene que el ballet es una actividad exclusiva de mujeres, mientras que Joaquín (Normalista, 51 años, 28 de servicio) y Juana (Lic. en educación primaria, 28 años, 2 de servicio) consideran que la profesión de piloto es únicamente para hombres. Asimismo, al cuestionar a Dante (LEF, 25 años, 8 de servicio) sobre la existencia de una exclusividad en juegos o actividades mencionó “*sí, por ejemplo entre las niñas considero*

que los juegos más exclusivos son la casita, el juego de cocina. Y de los niños son el fútbol, los carros, los deportes.”. Además, al cuestionarlo sobre la idea que tiene acerca de una niña que juega con carritos o un niño que juega con muñecas los definió como “Machorra” y “Puto” respectivamente.

Si bien, no todos los participantes coinciden en que no existe una diferenciación por género, es evidente que como sociedad hemos comenzado un proceso de reestructuración de ideologías en el cual los esquemas machistas y patriarcales que solían predominar han perdido fuerza y paulatinamente se han dejado de reproducir.

Vestimenta

De acuerdo con Entwistle (2002), el vestir, para la sociología, es un hecho social que opera con relación a un contexto que le otorga legitimidad o no a dicha práctica vestimentaria. Por lo tanto, la relación entre el cuerpo y la indumentaria es caracterizada como una práctica corporal contextualizada, que remite a las formas concretas en que se presentan y exhiben los cuerpos de acuerdo con la construcción cultural que produce a las identidades como socialmente inteligibles. Al cuestionar a las personas entrevistadas sobre la vestimenta, existe cierta dualidad en sus respuestas, ya que algunos consideran que usar cierto tipo de prendas no tiene relación directa con su género ni con su orientación sexo-afectiva; sin embargo, otras consideran que existen prendas exclusivas de hombres y mujeres. Por ejemplo, Juana (Lic. en educación primaria, 28 años, 2 de servicio) menciona *“Pues en sí, no es normal que los niños usen falda porque socialmente se ha marcado que las niñas usen falda y los niños pantalón, pero en la actualidad eso se ha perdido, porque las mujeres ya utilizan pantalón sin ningún problema y si yo personalmente viera en la calle a algún chico con falda pues a lo mejor sí me hubiera sacado de onda y me hubiera reído”*. Asimismo, Dante (LEF, 25 años, 8 de servicio) afirma que *“La diferenciación es algo normal, es una diferencia, te digo los hombres siempre usamos pantalón y las mujeres también pero la falda no creo, sería muy raro”*. En este mismo sentido, al solicitarles que completaran la frase *“Si un niño usa falda es:”* ambos participantes hicieron referencia a la orientación sexo-afectiva de manera despectiva al responder *“gay”* y *“puto”* respectivamente. Por el contrario, Miguel (Lic. en pedagogía, 25 años, 2 de servicio) menciona que *“Estamos viviendo una época de cambio y como tal yo no pongo una etiqueta, al contrario, si un niño quiere usar falda y la niña pantalón, está bien forma parte de la libertad de expresión”*. Mientras que a su vez Joaquín (Normalista, 51 años, 28 de servicio) reitera *“fijate que en las niñas no es tan complicado porque el utilizar pantalón no hay tanto problema. El*

problema sería para los niños porque en México estamos acostumbrados al machismo, entonces un hombre que se pone falda deja de ser un macho y se convierte en el sexo opuesto y eso tampoco tiene nada que ver. No estamos acostumbrados, nos va a costar mucho trabajo pasar esa barrera de que a los niños los veamos con falda, en otros países sí los hay y no pasa nada". Consistente con esto, Norma (Normalista y Lic. en psicopedagogía. 50 años, 27 años de servicio) comentó que *"eso es una parte cultural porque en realidad últimamente no hay problema de que la mujer use pantalón; sin embargo, no es muy común ver a un varón usando falda. Pero considero que es un contexto cultural, puesto que hay países en los que sí usan falda los varones y no pasa nada"*. Al completar la frase si un niño usa falda, Joaquín y Norma coinciden en responder *"Escocés"*, mientras que Miguel lo define como *"normal"*.

Es evidente el papel que ocupa la cultura en la formación de nuestras RS, ya que se continúan vislumbrando ideas estereotipadas sobre las expresiones de género; por ejemplo, algunos de las y los participantes consideran que un niño con cabello largo parece niña y viceversa, además de que coincidieron en la idea de que existen artículos de uso exclusivo para mujeres como ropa, maquillaje y algunos accesorios. Pese a esto, al no ser predominante la RS estereotipada entre nuestros participantes es claro que se está generando un cambio en el pensamiento de la sociedad, lo que conlleva a la eliminación parcial o total de estereotipos relacionados con la indumentaria. Ejemplo de ello es cuando hablamos de colores, ya que al cuestionarlos sobre de qué color deberían vestir niñas y niños respectivamente, la respuesta más recurrente es que deben vestir de cualquier color siempre y cuando sea su favorito; dejando fuera la idea del género de los colores.

Conocimiento

En los últimos años, temas relacionados con el sistema sexo-género como la orientación, la identidad y las expresiones de género aparecen cada vez más y permean a diferentes sectores sociales, culturales, educativos y políticos; no obstante, aún existe una gran confusión en el uso y significado de estos conceptos. Ejemplo de lo anterior lo dio Beatriz (Lic. en pedagogía, 25 años, 2 de servicio), quien al ser interrogada sobre la diferencia o la similitud entre sexo y género respondió: *"El género es femenino o masculino, y el sexo es... no sé... lo íntimo"* esto último refiriéndose al acto coital. En este ejemplo se observa que la entrevistada reconoce el concepto género; empero, demuestra confusión sobre lo que es el sexo. Ante la misma interrogante, Dante (LEF. 25 años, 8 de servicio) respondió: *"No se parecen en nada, el sexo es con la persona que te*

atraiga, la persona con la que te puedes atraer y el género es lo que realmente... no sé, no tengo idea acerca de eso.” Allison (Lic. en pedagogía, 26 años, 2 de servicio) asevera que *“el sexo es si es hombre o mujer y el género es la atracción que tienes”*; Joaquín (Normalista, 51 años, 28 de servicio) asegura *“Es lo mismo, manejamos sexo masculino o femenino y género femenino o masculino, en términos generales sería eso. No hay diferencia”*; Vanesa (Lic. En educación primaria, 41 años, 18 años de servicio) considera que *“el sexo representa si eres hombre o mujer, son los órganos y el género no sé, ponle rayita”*. Fernanda (Lic. en pedagogía, 40 años, 16 de servicio) afirma que *“el sexo es lo que nos hace diferentes biológicamente y el género son las preferencias sexuales”* Esta misma situación se dio cuando interrogamos a los participantes acerca del término identidad de género; por ejemplo, Juana (Lic. en educación primaria, 28 años, 2 de servicio) afirmó que la identidad de género es: *“Si le gustan los niños o las niñas ¿no? Es como estar consciente de lo que te gusta en cuanto a tu persona y tus gustos. Puede ser por el mismo sexo o el opuesto, no sé si es así”*. Ante la misma interrogante, Melisa (Lic. En educación primaria, 41 años, 18 años de servicio) mencionó *“no sé muy bien, sobre la equidad de género sí, eso es que todos somos iguales, que se respeta y que no debemos de...O sea, debemos ser inclusivos, no debemos señalar a las personas o discriminarla”*. De igual manera, Kenia (Lic. en enseñanza de idiomas, 28 años, 2 de servicio) comentó que la identidad de género es *“si eres niña o niño”*.

Por otro lado, es notable que como sociedad seguimos desconociendo e invisibilizando a la mayoría de las orientaciones sexo-afectivas no heterosexuales y a las identidades no binarias. Ejemplo de ello es que varias de las personas entrevistadas únicamente reconocen la homosexualidad, dejado de lado, o con poco reconocimiento, al resto de las orientaciones, incluida la heterosexualidad. El entrevistado Joaquín (Normalista, 51 años, 28 de servicio) mencionó que la orientación sexo-afectiva es: *“Si te consideras gay o lesbiana”*. Por otro lado, Juana (Lic. en educación primaria, 28 años, 2 de servicio) aseguró que es: *“La preferencia por su mismo sexo, en este caso los homosexuales o ‘lesbis’”*. Kenia (Lic. en enseñanza de idiomas, 28 años, 2 de servicio) menciona que *“Son las relaciones que ahorita ya existen. Un hombre con un hombre o una mujer con una mujer”*; Beatriz (Lic. en pedagogía, 25 años, 2 de servicio) comenta *“Son los homosexuales o heterosexuales, esos dos”*; Fernanda (Lic. en pedagogía, 40 años, 16 de servicio) considera que la orientación sexo-afectiva es *“cuando son homosexuales, si les gustan hombres o mujeres”*. Al momento de realizar las preguntas relacionadas con el conocimiento que los docentes tienen respecto a los temas relacionados al género, se tenía el supuesto de que las respuestas iban a variar notablemente de acuerdo con la edad y los años de servicio de cada participante, ya que consideramos que como jóvenes

estamos más expuestos a movimientos sociales e información que se reproducen a partir de los medios de comunicación informal como lo son las redes sociales, y a pesar de que sus RS varían según su edad y preparación académica, esto no ocurre cuando analizamos las respuestas en cuanto a conocimientos del objeto de estudio.

En este sentido, otro supuesto que se tenía es que las/os docentes contarían con al menos información científica sobre temas relacionados al género, esto debido a que cada una de las personas participantes tiene al menos una licenciatura concluida y se encuentra inmersa dentro de un sistema educativo que requiere constante cambio y actualización de acuerdo con las necesidades educativas y sociales; inclusive son temas que se abordan de manera parcial dentro de planes y programas. Sin embargo, el supuesto fue descartado, ya que las entrevistas arrojaron evidencia de que los docentes no cuentan con información sustentada, lo que nos lleva a pensar que en niveles de educación superior también se siguen invisibilizando estos temas.

Siete de doce personas entrevistadas afirmaron no sentirse capacitadas para abordar estos temas, por eso prefieren pedir apoyo de especialistas en psicología, como lo sostuvo Kenia (Lic. en enseñanza de idiomas, 28 años, 2 de servicio) *“Pues también, primero tomaría... necesitaría pedir ayuda de alguien, un psicólogo o así, preguntar; orientarme. Bueno que me apoyen en qué podría hacer en esa circunstancia y ya basada en eso lo abordaría, mientras le diría ‘permíteme tantito y le respondo algo después’ (risas)”*.

Resaltamos que como docentes reconocen cuáles son sus limitantes y con qué profesionales podrían trabajar de manera colaborativa para disminuir las barreras que se presentan a partir de la falta de información respecto a algún tema, al tiempo que reconocen que su preparación profesional no les permite abordar ciertas problemáticas aun cuando se encuentran relacionadas o inmersas en el sistema educativo.

Por lo tanto, consideramos la importancia de que en todos los centros educativos se cuente con profesionales en diversos ámbitos afines a la educación con el fin de que se ejerza un trabajo multi e interdisciplinar en las aulas. Todo esto sin dejar de lado el hecho de que en diversos centros educativos no se permite a las/os docentes o a otros profesionales intervenir en estos temas, ya que al ser considerados temas tabúes, generan dilemas entre los actores educativos y/o padres de familia: con estos ejemplos nos percatamos de que no basta con tener el conocimiento o estar actualizado, sino que como sociedad se comiencen procesos de cambio para poder abordar estos temas de manera neutral y con naturalidad.

En esta misma línea, ciertas personas entrevistadas consideran que hablar de género en el ámbito educativo no es necesario, ya que ese tema es propio de cada estudiante y que su

identidad de género, orientación sexo-afectiva o formas de expresar su género no se relacionan con el objetivo de la escuela, que es educar. La entrevistada Guillermina (Lic. en educación primaria, 54 años, 28 años de servicio) mencionó: *“Pues a partir de mi práctica eso no tiene nada que ver con el conocimiento, a menos yo no lo miro en el conocimiento de los alumnos que es como escuela lo que nos importa”*; además, en otro momento sostuvo que abordaría estos temas únicamente si se relacionan con algún contenido preestablecido, si no, no se involucraría. Por otro lado, al interrogar a Vanesa (Lic. en pedagogía, 32 años, 10 años de servicio) sobre educar con perspectiva de género, afirmó que *“en algunas escuelas no lo permiten, bueno yo he conocido escuelas que si eres niño te tengo que tratar como niño y si eres niña te tengo que tratar como niña”*.

Los comentarios anteriores, muestran que desde la mirada de estas docentes, la escuela sigue siendo un espacio solo destinado a la recepción de información establecida, mero espacio de conocimiento, lo que les lleva a negar las posibilidades de interacción formal que ahí se generan y que juega un papel importante en la construcción del universo simbólico en el que continuará desarrollándose la identidad de las/os educandos; por ello partimos de la idea de que la escuela nunca deja de educar: educa cuando dice y cuando no dice, por ello lo que se expresa y lo que se omite forma parte del discurso, la práctica y la experiencia educativa.

Un ejemplo de lo anterior lo dio la entrevistada Allison (Lic. en pedagogía, 26 años, 2 de servicio) quien al ser cuestionada sobre qué acciones tomaría en caso de que algún estudiante le pida ser reconocido como del género contrario al de su sexo asignado al nacer, contestó: *“pues lo apoyaría, pero primero, como son menores de edad, hablaría con sus papás y vería si están enterados de que el niño a lo mejor siente esta inquietud, y ya después apoyaría, porque es ir contra corriente por lo mismo de la cultura en la que estamos; más en la escuela en la que trabajo, tiende a ser muy muy moralista y siempre están bajo esos clichés establecidos y obviamente va a ser el niño excluido. Si lo papás no lo permiten, yo ya no intervengo porque no es parte de mi práctica, como te comento: ya rebasó... ya sería meterme en cosas personales que no me competen, más sin embargo, si el chico se acerca conmigo, ya sería diferente”*.

Este tipo de comentarios nos permite vislumbrar que las RS estereotipadas que como sociedad hemos construido afectan en todos los ámbitos en que estamos inmersos, incluido el educativo escolar, y esto a su vez genera que muchas veces el mismo centro educativo obstaculice a las/os docentes a la hora de intervenir en temas relacionados al género, ya que aunque tengan la intención de atender las necesidades sociales o emocionales de las y los estudiantes, reconocen que esto podría generarles problemas con alumnos y alumnas, padres de familia o directivos, por lo que es posible que configuren

la idea de que su práctica únicamente se basa en seguir los programas educativos sugeridos por la Secretaría de Educación Pública.

Hay que reconocer que en los centros educativos existe diversidad de RS, pues, como se mencionó dentro del marco teórico, éstas se generan a partir del contexto en el que el sujeto esté inmerso y la cultura, la familia, las creencias, las agrupaciones sociales, y la experiencia contribuyen en su creación o reconstrucción. Debemos de tener en cuenta que muchas veces dichos contextos se rigen por ciertas ideologías arcaicas que conducen a formas de violencia en varios planos (simbólico, psíquico y físico) contra quienes quedan fuera de la norma impuesta. También aparece como un problema con relación a la biología, la psicología y la medicina que conduce a la reclusión, el aislamiento, a la readaptación y a las terapias. En este sentido, Miguel (Lic. en pedagogía, 25 años, 2 de servicio), un entrevistado que se reconoce como homosexual, expresó que prefería mantener su orientación sexo-afectiva a nivel privado, ya que en alguna ocasión los padres de sus estudiantes le hicieron comentarios despectivos referentes a su orientación, poniendo en tela de juicio su capacidad como docente y su ética profesional. También mencionó que inicialmente su familia consideró su orientación sexo-afectiva como un problema médico de tipo hormonal, por lo cual fue sometido a un pseudo tratamiento médico y psicológico basado en “terapias” conversivas, las cuales incluían descargas eléctricas. Actualmente estas mal llamadas terapias han tomado el nombre de Esfuerzos para Corregir la Orientación Sexual o Identidad de Género (ECOSIG) y son consideradas como ilegales, ya que vulneran los derechos de quienes son sometidos a dichos tratamientos y promueven un discurso de odio, además Montoya (2006) afirma que dada su falta de sustento científico, no han demostrado ser efectivas. Afortunadamente a partir de julio del presente año, están prohibidas en la Ciudad de México.

Conclusiones

En esta investigación se revisaron las RS de algunas personas docentes sobre las expresiones género a través de la exploración, sistematización y análisis de sus ideas y conocimiento en torno a este tema. Para llevar a cabo y cumplir con los objetivos de la presente pesquisa, optamos por utilizar método cualitativo y por realizar un análisis temático. Como especificamos en el marco teórico, las RS son un conjunto de ideas, saberes y valores que se construyen o transforman a partir de la cotidianidad y que permiten que las personas comprendan, actúen y se relacionen con su realidad inmediata al elaborar comportamientos y dirigir sus propias formas de pensamiento y comunicación; siempre mediadas por sus valores, religión, necesidades, roles sociales y otros aspectos socioculturales.

Si hacemos un análisis general de los hallazgos, podremos encontrar que existe una tendencia a asociar al género con las características estereotipadas que distinguen a hombres y mujeres. Estas RS han sido ampliamente aceptadas en nuestra sociedad y muchas veces han servido para justificar la asignación de roles sociales, produciendo así estereotipos. No obstante, la mayoría de los participantes no comparten la idea de que existan actividades, juegos, vestimenta, afinidades laborales o prácticas sociales propias de hombres y mujeres, lo que nos muestra que como sociedad nos encontramos en un proceso paulatino de reestructuración de pensamiento, en el cual los hombres y las mujeres únicamente nos distinguimos por las características biológicas propias de cada sexo y ya no existe una restricción en el acceso a diversas actividades, intereses y/o afinidades. Pese a que la mayoría de las y los docentes participantes comparte estas RS, es importante continuar trabajando para que quienes no comulgan con estos ideales reconfiguren sus RS para de esta forma eliminar estos estereotipos de género, ya que muchas veces conllevan a consecuencias negativas para las personas que no encajan en la heteronormatividad o en los roles tradicionales en diversos ámbitos, además de que dificultan la igualdad y la equidad de género.

Como respuesta al objetivo de la presente investigación, encontramos que la mayoría de las y los docentes al ser cuestionadas/os tanto explícita como implícitamente sobre temas relacionados con las expresiones de género, tienen RS que ya no responden a ideas heteronormativas que dominaban en décadas pasadas, lo que ilustra cómo los estereotipos han perdido fuerza tanto en el discurso como en las acciones de nuestra sociedad de manera paulatina. Sin embargo, algunas personas participantes continúan teniendo un

pensamiento estereotipado sobre cómo deben actuar, verse y sentirse las mujeres y los hombres respectivamente, generando actos discriminatorios.

Por otro lado, las y los docentes reconocieron estar desinformadas/os en cuánto a sexualidad y género; además, consideraron que abordar estos temas no es parte de su labor docente y prefieren no involucrarse. Pese a esto, consideramos que el principal motivo por el cual replican este discurso es por las mismas limitantes que les pone la institución; ellas/os mismas/os reconocen que no se involucran con el fin de evitar conflictos con otros agentes educativos, particularmente con los padres de familia. Como una tentativa de solución, sugieren que es importante que un/a psicólogo/a educativo/a forme parte de la plantilla escolar con el fin de que sea quien aborde estos temas, además de que reconocen que el trabajo colaborativo e interdisciplinar entre estos agentes podría mejorar sus prácticas.

Creemos que es necesario reconocer que para generar un cambio real al interior de las escuelas, es fundamental que las y los docentes tengan una formación clara en derechos sexuales y reproductivos; que comprendan y manejen adecuadamente los conceptos de sexo, género, identidad de género, orientación sexo-afectiva y expresiones de género, esto sin dejar de lado el resto de componentes que conforman las RS, ya que el tener información científica no nos exenta de tener RS estereotipadas y, por tanto, actuar de acuerdo con estos estereotipos. Asimismo, reconocemos que como psicólogas educativas es necesario realizar talleres dentro de las instituciones educativas, así como brindar acompañamiento para que de manera colaborativa se puedan identificar las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentan las niñas, niños y jóvenes con orientaciones sexo-afectivas e identidades de género no hegemónicas al interior de la institución escolar, reconociendo que ésta no es una labor exclusivamente escolar, pues incluso antes de entrar al centro escolar, las y los estudiantes ya han configurado diversas RS de acuerdo a los distintos ámbitos familiares, sociales y culturales en los que se han desarrollado.

La escuela ejerce un papel clave en el aprendizaje de la cultura: en ella se construyen y reproducen los roles de género, los comportamientos sexuales y los estereotipos; no obstante, también contribuye en la deconstrucción y transformación de los mismos, ya que es un sitio propicio para cuestionar mandatos sociales. Si bien es cierto que en los programas educativos oficiales existe una notable tendencia hacia la heteronormatividad con nociones estereotipadas sobre el ser hombre o mujer, las y los docentes deberían de cuestionarlos y educar realmente sin estereotipos y con perspectiva de género, sin restar la responsabilidad que tanto padres de familia como sociedad tenemos. Lo anterior

promovería una mirada crítica en la que les enseñemos a niñas y niños, desde todos los ámbitos, a elegir de acuerdo con criterios y deseos propios, así como a reconocerse como parte de la diversidad con la intención de lograr combatir la discriminación y estigmatización. Para ello hay que recordar y reconocer que los y las docentes también han sido enseñados con programas educativos carentes de información referente al género y a la diversidad. Por lo anteriormente descrito es necesario capacitar, sensibilizar y empaparles con información sobre el tema para lograr que la educación integral de la sexualidad -con perspectiva de género- cumpla con sus objetivos, reconociendo que esto forma parte de un proceso paulatino en el cual todas y todos, como parte de una misma sociedad, tenemos responsabilidades para generar un cambio de perspectivas. Si bien ya nos encontramos en este proceso, es necesario que nos sensibilicemos respecto a estos temas con el fin de que podamos identificar y reconocer qué actitudes, pensamientos y/o acciones que tenemos están contribuyendo a crear RS estereotipadas, lo que implica deconstruirnos, para de esta forma poder comenzar a modificarlas.

En los últimos años se ha hablado de formar una sociedad inclusiva iniciando por el ámbito educativo; empero, existe incongruencia entre el discurso y la práctica, ya que a pesar de que ésta busca responder a la diversidad de necesidades que pudieran tener las y los estudiantes a partir de sus características, intereses y/o capacidades, pareciera que las acciones tomadas al respecto únicamente atienden la inclusión de personas con discapacidad, dejando de lado el resto de diversidades, entre ellas, las distintas identidades de género, orientaciones sexo-afectivas, configuraciones familiares y formas de expresar el género. Es precisamente en los centros escolares en donde radica la importancia de fomentar y practicar la inclusión, ya que se pueden encontrar a grupos de niñas y niños que están aprendiendo a relacionarse y a decir y decidir lo que quieren o lo que prefieren; en otras palabras, en los salones de clase se encuentran personas que están en búsqueda y construcción de su identidad. Además, abordar las orientaciones sexo-afectivas e identidades de género no hegemónicas en la escuela y en la sociedad, implica reconocer que no existe una sola forma de ser persona, ni una única manera de dirigir el deseo y la afectividad.

Realizar investigaciones que tengan como objeto de estudio a las RS permite explorar los modos y procesos de formación del pensamiento por medio de los cuales las personas construyen y son construidas por la realidad social. Además, brindan una aproximación a la visión del mundo de la que los sujetos o grupos se apropian, pues el conocimiento del sentido común es el que las personas utilizan para actuar o tomar posición ante los distintos objetos sociales. Esto cobra mayor importancia en el ámbito educativo, pues

consideramos que la escuela debe de moldear el pensamiento de las y los estudiantes para que sean más receptivas/os con las diversas expresiones de género y menos prejuiciosas/os. Esta labor forma parte de las funciones de un/a psicólogo/a educativo/a, ya que somos quienes tenemos el compromiso de detectar, investigar, asesorar, e intervenir ante cualquier obstáculo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto con docentes como con estudiantes.

Futuros estudios deberán orientarse a seguir conociendo más las RS de las personas docentes, utilizando distintos instrumentos con la intención de poder enriquecer las fuentes de información, así como la profundidad de la misma, ya que al momento de realizar el análisis nos percatamos que una de nuestras limitantes está basada en las técnicas e instrumentos que utilizamos, así como la formulación de preguntas o frases tendenciosas que probablemente contribuyeron al sesgo de las respuestas de los participantes.

Así mismo compartimos la opinión de Scraton (1992) de que la investigación sobre actitudes del profesorado abarca sólo una parte de la problemática del género, y somos conscientes de las limitaciones de las técnicas elegidas en el estudio del género en el ámbito educativo.

Por otro lado, resaltamos que este estudio debería ser completado sinérgicamente por el resto de agentes implicados en el proceso de construcción de la cultura de género, como familias, alumnado, o la escuela en sí misma, lo que nos permitirá una explicación más general y real sobre la situación de las RS sobre las expresiones de género en los centros educativos. A raíz de las respuestas del participante Dante, licenciado en educación física, quien dio más respuestas con una gran carga estereotipada, heteronormada y machista; consideramos que pueden realizarse estudios sobre género y cultura machista enaltecida en los centros educativos deportivos y en los deportes y actividades físicas en general.

Referencias

- Acosta, A. (2014). Actitud del docente de educación inicial y primaria ante la inclusión escolar de las personas con discapacidad motora. *Revista de investigación*. 38 (83), 135-154.
http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142014000300008
- Álvaro, J. (2009). Representaciones sociales. En Román Reyes (Dir). *Diccionario digital crítico de ciencias sociales*. Terminología científico-social. Tomo III. Madrid- México: Plaza y Valdes.
http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/R/representaciones_sociales.ht
- Arias, J. y Molano, P. (2010). Representaciones sociales de género en el contexto educativo rural. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 6(2), 11-35. <http://www.redalyc.org/pdf/1341/134126048002.pdf>
- Arruda, A. (2010). Teoría de las representaciones sociales y teorías de género. N. Blázquez, F. Flores. y M. Ríos,. (ed.), *Investigación feminista. Epistemología, Metodología y Representaciones sociales*, (pp.317-337). México: UNAM.
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77-101. doi:10.1191/1478088706qp063oa
- Barbera, E.(1998). *Psicología del género*. Barcelona:Ariel Psicología.
- Connell, R. (1993).*Gender and power*. Cambridge: Polity press
- Caro, C. (2008). Un amor a tu medida. Estereotipos y violencia en relaciones amorosas. *Revista de Estudios de Juventud*. 83. Pp 211-214.
- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (2013). En el día de la niñez, por una educación inclusiva; respeto a las personas con discapacidad y población indígena.
http://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/Dossier_Ed_Inclusiva_25_abril_2013_INACCCSS.pdf
- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (2016). *Glosario de la diversidad sexual, de género y características sexuales*.
http://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/Glosario_TDSyG_WEB.pdf

- Colàs, P. y Villaciervos, P. (2007), La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes. *Investigación educativa*, 25, 35-58
- Díaz, H. y Franco, F. (2010). Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad. *Atlántico. Zona Próxima*. (12), 12-39.
- Diz, F. (2012). *Test de frases incompletas de Sacks (FIF)*. Recuperado de: http://fatimadiz13.blogspot.com/2012/11/test-de-frases-incompletas-de-sacks-fis_1.html
- Dominguez, F. (2002). Teoría de las representaciones sociales. Apuntes. *Nomadas. Revista crítica de ciencias sociales y jurídicas*. (26), 1-11.
- Durkheim, E. (1895). Las reglas del método sociológico. Francia: Presses Universitaires de France.
- Encuesta Nacional sobre Discriminación (2017). Profundizando en el conocimiento sobre quien o quienes discriminan. (21 de agosto al 13 de octubre).
<https://www.inegi.org.mx/programas/enadis/2017/default.html#Herramientas>
- Entwistle, J. (2002). *El cuerpo y la moda. Una visión sociológica*. Barcelona: Paidós.
- Fabes, R. y Martin, C. (1991). Género y estereotipos emocionales. *Personality and social psychology Bulletin*, 17, 532-540.
- Fierro, T. y Rosas, L. (1999). Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción. *Revista centro de investigación*. 4 (14). 12-15.
- Flores, F. (2004). Representación social y género: una relación de sentido común. N. Blázquez. F. Flores. y M. Ríos. (ed.). *Investigación feminista. Epistemología, Metodología y Representaciones sociales*, (339-358). México: UNAM.
- García, L. (2016). *Ambientes escolares libres de discriminación. Orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas en la escuela. Aspectos para la reflexión*. Bogotá: Unicef 14-23.
- García, R. (2012). La educación desde la perspectiva de género. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*. 27-32
- Garnique, C. (2011). Las representaciones sociales. Los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar. *Perfiles Educativos*. 36 (137), 99-118.
- Guerra, M. (1994). *Currículum oculto y construcción de género en la escuela*. España: Universidad de Málaga.

- Hernández y González, J. (2016). Los roles y estereotipos de género en los comportamientos sexuales de jóvenes de Coahuila. México: Aproximación desde la teoría fundamentada. *Ciencias Humanas y de la conducta*. 23(2) pp. 13
- Iza, C. (2016). Efectos del curriculum oculto en la equidad de género. *Revista para el aula - IDEA*, 18.10, 17-22
- Jackson, P. (1968). *La vida en las aulas*. Madrid: Ediciones Morata.
- Jefatura de Gobierno (3, 06, 2019) Anuncian autoridades locales y federales el uniforme neutro en escuelas de nivel básico en la Ciudad de México. [Comunicado de prensa] <https://jefaturadegobierno.cdmx.gob.mx/comunicacion/nota/anuncian-autoridades-locales-y-federales-el-uniforme-neutro-en-las-escuelas-de-nivel-basico-en-la-ciudad-de-mexico>
- Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (Comp.), *Psicología Social II*. 175-207. Barcelona: Paidós.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. S. Moscovici. (Comp) *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós. 175-207.
- Jodelet, D. (2000). Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras. D. Jodelet y A. Guerrero (ed.). *Develando la cultura. Estudios en Representaciones sociales*, (pp.7-30.). México: Ed. UNAM.
- Josimeire, J. y Vaz, A. (2009). Interacciones entre masculinidades. Microanálisis de actividad de investigación escolar en física. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14, 721-745.
- Lacolla, L. (2005). Representaciones sociales: una manera de entender las ideas de nuestros alumnos. *Revista ierRed*. 1 (3). 7-15 <http://revista.iered.org/v1n3/pdf/llacolla.pdf>
- Lamas, M. (2000). Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. *Cuicuilco*. (7) 1-25. <http://www.redalyc.org/pdf/351/35101807.pdf>
- Lamas, M. (2002). *Cuerpo: Diferencia sexual de género*. México. Taurus.
- Ledesma, R. (2012). *Para educar la sexualidad. Contribuciones a las ciencias sociales*. Colombia: Fum.
- Light, D., Keller, S. y Calhoun, C. (1991). *Sociología*. Bogotá: McGraw Hill.
- López, C. y Martínez, L. (2015). Diversidad sexual y género en el aula. Educando en igualdad. *Revista Escuela* (2) 1-3. Disponible en:

<http://www.educandoenigualdad.com/wpcontent/uploads/2016/03/Febrero2015.pdf>

- López-Sáez, M. (1991). Estereotipos sexuales y elecciones de carrera. *III congreso nacional de psicología social. Libro de comunicaciones*. (1). Santiago: Universidad de Santiago de Compostela
- Marantz, R. (2017). Replantear el género. *National Geographic: Género la revolución*. 40(1), 20-29.
- Mendoza, I., Sanhueza, S. y Firz, M. (2017). Percepciones de equidad e igualdad de género en estudiantes de pedagogía. *Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología socio-cultural*. (34), 59-75.
- Mireles, O. y Cuevas, Y. (2008). Investigación educativa en representaciones sociales: su producción en México de 1992 a 2005. Y. Arbesu, S. Gutiérrez y J. Piña. *Educación superior. Representaciones sociales 2* (3). 43-56. México: Gernika.
- Monsalve, V. (2013). Reconocimiento e inclusión de las expresiones de género diversas en el ámbito educativo. *Revista utadeo*. Bogota:Utadeo. 4 (3) 305-316-
- Montoya,G. (2006). Aproximación bioética a las terapias reparativas: tratamiento para el cambio de la orientación homosexual. *Acta Bioethica*, 12(2), 199-210.
- Mora-Ríos, J. y Flores, F. (2010). Intervención comunitaria, género y salud mental. Aportaciones desde la teoría de las representaciones sociales. N. Blázquez. F. Flores y M. Ríos (ed.), *Investigación feminista. Epistemología, Metodología y Representaciones sociales*, (pp.359-377). México: UNAM.
- Moscovici, S. (1961/1979). *El psicoanálisis su imagen y su público*. Francia: Presses Universitaires de France.
- Moscovici, S. (1984). *El fenómeno de la representación social*. Francia: Presses Universitaires de France.
- Muñoz, M., López, M. y Assaél, J. (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa? *Psicoperspectivas*. 14(3). 23-27. Disponible en: <http://www.redalyc.org:9081/articulo.oa?id=171042264007>
- Murillo, P. (2012). *Currículum oculto. Sobre el currículum oculto escolar*. México:Omega Alfa.

- Olmeda-Valle, A. y Frutos, I. (2001). Teoría y análisis de género: *Guía metodológica para trabajar con grupos*. Madrid: Asociación Mujeres Jóvenes.
- Osnaya, F. (2003). *Las Representaciones Sociales de las unidades de servicios de apoyo a la educación regular*. (Tesis de doctorado). Universidad Autónoma de Barcelona.: <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5033/foa1de1.pdf>
- Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *Revista International Journal of Morphology*. 35 (1). 227-232.
- Páez, D. (1987). Características, funciones y proceso de formación de las representaciones sociales. D. Páez. *Pensamiento, individuo y sociedad. Cognición y representación social*. (pp. 297-317.) Madrid: Fundamentos.
- Parga, L. (2008). La construcción de los estereotipos de género femenino en la escuela secundaria. México: UPN. Pp. 262
- Peralta J. y Mulano P. (2010). Representaciones sociales de género en el contexto educativo rural. *Revista latinoamericana de de estudios educativos*. 6(2), 11-35.
- Platero, R. y Langarita, J. (2016), La docencia encarnada, sexuada y generizada. Dos experiencias incómodas. *Revista de Ciències Socials Aplicades*, 5, 57-78.
- Recio, R. (2012). Cómo ayudar a los niños a relacionarse. *El confidencial*. 2 (15) 4-6.
- Revilla, J. y Carrillo, C. (2006). Representaciones sociales de mujeres docentes de secundaria con respecto a rasgos femeninos en alumnos varones. *Enseñanza e investigación en psicología*. 11(2), 359-371.
- Rosales-Mendoza, A. y Salinas-Quiroz, F. (2017). Educación sexual y género en primarias mexicanas ¿Que dicen los libros de texto y el profesorado? *Revista electrónica Educare*. 21(2). (1-21)
- Rodríguez, S. (2007). Sobre el estudio cualitativo de la estructura de las representaciones sociales. S. Rodríguez, y M. Gracia (ed.). *Representaciones sociales. Teoría e investigación* (pp.157-188.) Guadalajara: Editorial CUCSH-UdeG.
- Ruby, G. (1975). The traffic in women: notes on the political economy of sex.

- Salinas-Quiroz, F. y Cortes, W. (en prensa). *Invisibilización de familias no heterosexuales en el ámbito educativo. Violencia Contra Estudiantes LGBTI en México*. México: Comisión Nacional de los Derechos Humanos.
- Scraton, S. (1992). *Shaping up to womanhood: gender and girls' physical education*. Buckingham: Open University Press.
- Soto, R. (2003). La inclusión educativa: Una tarea que le compete a toda la sociedad. *Actualidades Investigativas en Educación*. 3(1). 0-0
- Taylor, S. y Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós, 3
- Tena, Olivia. (2012). Análisis ético de la homofobia. Julio Muñoz Rubio (coord.), *La homofobia. Laberinto de la ignorancia* (pp. 91-108). Ciudad de México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Torres, J. (1994). *El curriculum oculto*. Cuarta edición, Madrid: Morata. 3 (4).
- Valdez-Medina, Díaz-Loving y Pérez, (2005). *Los hombres y las mujeres en México: dos mundos distantes y complementarios*. Toluca, México: UAEM
- Warner, M. (1991). Introducción: Miedo a un planeta queer. *Social tex*. 9(29), 3-17.
- Zuckerman, C. (2017). *Código del color*. National Geographic (ed.) Género. La revolución, (pp. 14-19).

Anexos

Anexo 1. Test de Frases Incompletas

Instrucciones: A continuación encontrará 20 frases incompletas. Lea cada una y complete con lo primero que venga a su mente. Trabaje tan aprisa como le sea posible. En caso de que no pueda completar una, encierre el número correspondiente en un círculo y termine después.

1. Los niños que tienen el cabello largo son _____
2. Los niños deben vestir de color _____
3. El color rosa es para _____
4. Jugar futbol es una actividad para _____
5. Sólo las niñas usan _____
6. Cuando un niño es muy sensible pienso que es _____
7. Si una niña juega con carritos pienso que _____
8. El color azul es para _____
9. Si un niño cuida mucho su imagen personal es _____
10. Los niños deben ser _____
11. Las niñas pueden jugar videojuegos y no ser _____
12. Si un niño usa falda es _____
13. Las niñas que tienen el cabello corto son _____
14. El ballet es una actividad para _____
15. Las niñas deben vestir de color _____
16. Cuando veo a un niño jugar con muñecas pienso que _____

17. La niñas son más sensibles que

18. La profesión de piloto es para

19. Dos niñas pueden tomarse de la mano y no ser

20. Si una niña usa ropa muy holgada pienso que

Anexo 2. Entrevista semi-estructurada

1. ¿Qué es sexo?
2. ¿Qué es género?
3. ¿En qué se parecen o distinguen el sexo y el género? Ejemplos
4. ¿Qué son las expresiones de género?
5. ¿Qué es la identidad de género?
6. ¿Qué es la preferencia sexual?
7. ¿Las expresiones de género están relacionadas con la preferencia sexual? ¿Por qué?
8. Como docente ¿Puede identificar la preferencia sexual de algunos de sus estudiantes a partir de su comportamiento? ¿En qué se basa?
9. ¿Qué opina de la diferenciación entre niños y niñas a partir de sus uniformes?
10. ¿Considera que algunas actividades son exclusivas de niñas o niños? Ejemplos
11. ¿Considera que hay colores propios de niños o niñas? ¿Cuales? ¿Por qué?
12. En una situación hipotética ¿Que haría si algún estudiante le pide ser llamado y/o reconocido como del género contrario al de su apariencia?
13. Como docente, ¿Considera que debe tomar acción cuando se percata que un estudiante hombre se comporta de manera femenina o una estudiante mujer se comporta de manera masculina? ¿Qué acciones considera que se deberían tomar?