

REVISTA INCLUSIONES



**MUJERES Y NIÑAS DESDE UNA DOBLE PERSPECTIVA:
GÉNERO Y DERECHOS HUMANOS EN EL MARCO DE LOS
OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE**



Editores:
Fernando Macedo Chagolla, Yuriria A. Rodríguez Martínez,
Jorge A. Trejo Solís y Alejandra J. Pazarán Martínez

Revista de Humanidades y Ciencias Sociales

Volumen 8 . Número Especial
Abril /Junio
2021
ISSN 0719/4706

CUERPO DIRECTIVO

Director

Dr. Juan Guillermo Mansilla Sepúlveda
Universidad Católica de Temuco, Chile

Editor

Dr. Alex Véliz Burgos
Obu-Chile, Chile

Editores Científicos

Dr. Luiz Alberto David Araujo
Pontificia Universidade Católica de Sao Paulo, Brasil
Drdo. Mario Lagomarsino Montoya
Universidad de Valparaíso, Chile
Universidad Adventista de Chile, Chile

Editor Europa del Este

Dr. Aleksandar Ivanov Katrandzhiev
Universidad Suroeste "Neofit Rilski", Bulgaria

Soporte Técnico

Lic. Rodrigo Arenas López
Obu-Chulr, Chile

Cuerpo Asistente

Traductora: Inglés

Lic. Pauline Corthorn Escudero
Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Portada

Lic. Graciela Pantigoso de Los Santos
Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

COMITÉ EDITORIAL

Dra. Carolina Aroca Toloza
Universidad de Chile, Chile

Dr. Jaime Bassa Mercado
Universidad de Valparaíso, Chile

Dra. Heloísa Bellotto
Universidad de Sao Paulo, Brasil

Dra. Nidia Burgos
Universidad Nacional del Sur, Argentina

Mg. María Eugenia Campos
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Francisco José Francisco Carrera
Universidad de Valladolid, España

Mg. Keri González

Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México

Dr. Pablo Guadarrama González
Universidad Central de Las Villas, Cuba

Mg. Amelia Herrera Lavanchy
Universidad de La Serena, Chile

Mg. Cecilia Jofré Muñoz
Universidad San Sebastián, Chile

Mg. Mario Lagomarsino Montoya
Universidad Adventista de Chile, Chile

Dr. Claudio Llanos Reyes
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Dr. Werner Mackenbach
Universidad de Potsdam, Alemania
Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Mg. Rocío del Pilar Martínez Marín
Universidad de Santander, Colombia

Ph. D. Natalia Milanesio
Universidad de Houston, Estados Unidos

Dra. Patricia Virginia Moggia Münchmeyer
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Ph. D. Maritza Montero
Universidad Central de Venezuela, Venezuela

Dra. Eleonora Pencheva
Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Dra. Rosa María Regueiro Ferreira
Universidad de La Coruña, España

Mg. David Ruete Zúñiga
Universidad Nacional Andrés Bello, Chile

Dr. Andrés Saavedra Barahona
Universidad San Clemente de Ojrid de Sofía, Bulgaria

Dr. Efraín Sánchez Cabra
Academia Colombiana de Historia, Colombia

Dra. Mirka Seitz
Universidad del Salvador, Argentina

Ph. D. Stefan Todorov Kapralov
South West University, Bulgaria

COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Comité Científico Internacional de Honor

Dr. Adolfo A. Abadía

Universidad ICESI, Colombia

Dr. Carlos Antonio Aguirre Rojas

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Martino Contu

Universidad de Sassari, Italia

Dr. Luiz Alberto David Araujo

Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil

Dra. Patricia Brogna

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Horacio Capel Sáez

Universidad de Barcelona, España

Dr. Javier Carreón Guillén

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Lancelot Cowie

Universidad West Indies, Trinidad y Tobago

Dra. Isabel Cruz Ovalle de Amenabar

Universidad de Los Andes, Chile

Dr. Rodolfo Cruz Vadillo

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México

Dr. Adolfo Omar Cueto

Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Dr. Miguel Ángel de Marco

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dra. Emma de Ramón Acevedo

Universidad de Chile, Chile

Dr. Gerardo Echeita Sarrionandía

Universidad Autónoma de Madrid, España

Dr. Antonio Hermosa Andújar

Universidad de Sevilla, España

Dra. Patricia Galeana

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dra. Manuela Garau

Centro Studi Sea, Italia

Dr. Carlo Ginzburg Ginzburg

Scuola Normale Superiore de Pisa, Italia

Universidad de California Los Ángeles, Estados Unidos

Dr. Francisco Luis Girardo Gutiérrez

Instituto Tecnológico Metropolitano, Colombia

José Manuel González Freire

Universidad de Colima, México

Dra. Antonia Heredia Herrera

Universidad Internacional de Andalucía, España

Dr. Eduardo Gomes Onofre

Universidade Estadual da Paraíba, Brasil

+ Dr. Miguel León-Portilla

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Miguel Ángel Mateo Saura

Instituto de Estudios Albacetenses "Don Juan Manuel", España

Dr. Carlos Tulio da Silva Medeiros

Diálogos em MERCOSUR, Brasil

+ Dr. Álvaro Márquez-Fernández

Universidad del Zulia, Venezuela

Dr. Oscar Ortega Arango

Universidad Autónoma de Yucatán, México

Dr. Antonio-Carlos Pereira Menaut

Universidad Santiago de Compostela, España

Dr. José Sergio Puig Espinosa

Dilemas Contemporáneos, México

Dra. Francesca Randazzo

Universidad Nacional Autónoma de Honduras, Honduras

Dra. Yolando Ricardo

Universidad de La Habana, Cuba

Dr. Manuel Alves da Rocha

Universidade Católica de Angola Angola

Mg. Arnaldo Rodríguez Espinoza

Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica

Dr. Miguel Rojas Mix

*Coordinador la Cumbre de Rectores Universidades
Estatales América Latina y el Caribe*

Dr. Luis Alberto Romero

CONICET / Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dra. Maura de la Caridad Salabarría Roig

Dilemas Contemporáneos, México

Dr. Adalberto Santana Hernández

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Juan Antonio Seda

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dr. Saulo Cesar Paulino e Silva

Universidad de Sao Paulo, Brasil

Dr. Miguel Ángel Verdugo Alonso

Universidad de Salamanca, España

Dr. Josep Vives Rego

Universidad de Barcelona, España

Dr. Eugenio Raúl Zaffaroni

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dra. Blanca Estela Zardel Jacobo

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Comité Científico Internacional

Mg. Paola Aceituno

Universidad Tecnológica Metropolitana, Chile

Ph. D. María José Aguilar Idañez

Universidad Castilla-La Mancha, España

Dra. Elían Araujo

Universidad de Mackenzie, Brasil

Mg. Romyana Atanasova Popova

Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Dra. Ana Bénard da Costa

Instituto Universitario de Lisboa, Portugal

Centro de Estudios Africanos, Portugal

Dra. Alina Bestard Revilla

*Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte,
Cuba*

Dra. Noemí Brenta

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Ph. D. Juan R. Coca

Universidad de Valladolid, España

Dr. Antonio Colomer Vialdel

Universidad Politécnica de Valencia, España

Dr. Christian Daniel Cwik

Universidad de Colonia, Alemania

Dr. Eric de Léséulec

INS HEA, Francia

Dr. Andrés Di Masso Tarditti

Universidad de Barcelona, España

Ph. D. Mauricio Dimant

Universidad Hebrea de Jerusalén, Israel

Dr. Jorge Enrique Elías Caro

Universidad de Magdalena, Colombia

Dra. Claudia Lorena Fonseca

Universidad Federal de Pelotas, Brasil

Dra. Ada Gallegos Ruiz Conejo

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú

Dra. Carmen González y González de Mesa

Universidad de Oviedo, España

Ph. D. Valentin Kitanov

Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Mg. Luis Oporto Ordóñez

Universidad Mayor San Andrés, Bolivia

Dr. Patricio Quiroga

Universidad de Valparaíso, Chile

Dr. Gino Ríos Patio

Universidad de San Martín de Porres, Perú

Dr. Carlos Manuel Rodríguez Arrechavaleta

Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México

Dra. Vivian Romeu

Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México

Dra. María Laura Salinas

Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

**REVISTA
INCLUSIONES** M.R.
REVISTA DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS SOCIALES

Dr. Stefano Santasilia

Universidad della Calabria, Italia

Mg. Silvia Laura Vargas López

Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México

Dra. Jaqueline Vassallo

Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

**CUADERNOS DE SOFÍA
EDITORIAL**

Dr. Evandro Viera Ouriques

Universidad Federal de Río de Janeiro, Brasil

Dra. María Luisa Zagalaz Sánchez

Universidad de Jaén, España

Dra. Maja Zawierzeniec

Universidad Wszechnica Polska, Polonia

Indización, Repositorios Académicos/Universitarios y Bases de Datos Académicas

Revista Inclusiones, se encuentra indizada en:





REX



UNIVERSITY OF SASKATCHEWAN



Universidad de Concepción



BIBLIOTECA UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN



ORES



uOttawa

Bibliothèque Library



**PERSPECTIVA DE GÉNERO: CREENCIAS DE DOCENTES DE PRIMARIA RESPECTO
A SU INCORPORACIÓN EN LOS PROGRAMAS**

**GENDER PERSPECTIVE: ELEMENTARY TEACHERS' BELIEFS REGARDING
ITS INCORPORATION INTO THE PROGRAMS**

Mtra. Ana Lis Heredia Espinosa

Universidad Veracruzana, México

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3998-3003>

psic.analis@gmail.com

Dra. Adriana Rodríguez Barraza

Universidad Veracruzana, México

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4833-9540>

arbarraza@hotmail.com

Fecha de Recepción: 10 de diciembre de 2020 – **Fecha Revisión:** 06 de enero de 2021

Fecha de Aceptación: 20 de febrero de 2021 – **Fecha de Publicación:** 01 de abril de 2021

Resumen

En este estudio cualitativo se pretende conocer las creencias del personal docente de primaria sobre la incorporación de la perspectiva de género en la escuela y la necesidad de capacitarse al respecto. Se entrevistó a 24 docentes de la ciudad de Veracruz, México, en el periodo de octubre a diciembre de 2019. Se halló que predominan los estereotipos de género y el temor a las reacciones de padres de familia al hablar de este tema con el alumnado. También, hubo docentes que se oponen a abordarlo por creer que confunden a sus estudiantes y les imponen una sexualidad. Algunos consideran que los libros de texto deberían incluir más información y guías para aplicarlas en el aula. Asimismo, se cree incorporar la perspectiva de género para tratar igual a niños y niñas. Finalmente, la mayoría considera necesario capacitarse para comprender el tema en su totalidad, pues admiten que optan por evitarlo.

Palabras Claves

Creencia – Estereotipo sexual – Docente – Enseñanza primaria

Abstract

This qualitative study is intended to know the beliefs of primary school teachers about the incorporation of the gender perspective in school and the need to train in this regard. 24 teachers, residents of the city of Veracruz, Mexico, were interviewed in the period from October to December 2019. In the findings, we noticed that gender stereotypes and fear of parents' reactions predominate among their beliefs when discussing this topic with students. Some teachers opposed talking about gender under the belief that they confuse their students and impose a sexual orientation on them. Some believe that textbooks should include more information, as well as guidelines for applying them in the classroom. Likewise, some believe that they incorporate the gender perspective by treating boys and girls equally. Finally, most consider training necessary to understand the subject in its entirety, since they admit that, by not knowing it, they choose to avoid it.

Perspectiva de género: creencias de docentes de primaria respecto a su incorporación en los programas pág. 161

Keywords

Belief – Gender stereotypes – Teachers – Primary education

Para Citar este Artículo:

Heredia Espinosa, Ana Lis y Rodríguez Barraza, Adriana. Perspectiva de género: creencias de docentes de primaria respecto a su incorporación en los programas. Revista Inclusiones Vol: 8 num Especial (2021): 160-174.

Licencia Creative Commons Attribution Non-Comercial 3.0 Unported
(CC BY-NC 3.0)

Licencia Internacional



Introducción

Las creencias constituyen elementos clave en la configuración de prácticas sociales como las relaciones de género y, por consiguiente, también de la violencia y la desigualdad, debido a que éstas tienen un rango valorativo tan importante que se constituyen en una ética que justifica y emite juicios de valor¹. Por otro lado, las situaciones relacionadas con la desigualdad entre hombres y mujeres, así como la violencia de género que se vive en México en sus diversos matices, ha hecho necesaria la incorporación de la perspectiva de género en los programas educativos desde el nivel básico.

Al respecto, de acuerdo con la Agenda 2030 de la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura)², uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible es el acceso a una educación de calidad, es decir, garantizar una educación inclusiva y equitativa, así como promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. El logro de este objetivo implica cumplir con algunas metas, entre ellas que todas las niñas y los niños terminen la enseñanza básica de manera gratuita y equitativa, las disparidades de género en la educación para asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional.

Por consiguiente, este artículo pretende proporcionar datos sobre las creencias que tiene el personal docente de cuarto, quinto y sexto grado de primaria acerca de la incorporación de la perspectiva de género en la escuela e identificar si creen que necesitan recibir capacitación sobre el tema. Así, tendremos en primer lugar algunos referentes teóricos sobre las creencias, la perspectiva de género y las instituciones educativas, particularmente del nivel de enseñanza primaria. Posteriormente, se describen los aspectos metodológicos y éticos sobre los cuales se llevó a cabo la investigación. De ahí, se muestran los resultados obtenidos a partir de las entrevistas al personal docente de primaria, el cual engloba la definición y ejemplificación de las categorías halladas mediante el análisis cualitativo. Así, finalmente, se presentan las conclusiones del estudio.

Creencias

Las creencias constituyen la base de la vida de los sujetos porque ponen por delante lo que consideran la realidad misma. Toda conducta, incluso la intelectual, depende de cuál sea el sistema de creencias auténticas. Por consiguiente, no se suele tener conciencia expresa de su existencia, sino que actúan latentes como implicaciones de cuánto expresamente se hace o se piensa. De acuerdo con Ortega y Gasset, cuando alguien cree de verdad en una cosa no tiene la idea de esa cosa, sino que simplemente cuenta con ella³.

Para Fishbein y Ajzen⁴ las creencias se refieren, de manera general, a los juicios de probabilidad subjetiva de una persona con respecto a algún aspecto particular de su mundo; se ocupan de la comprensión que la persona tiene de sí misma y de su entorno. Específicamente, los autores explican la creencia como la probabilidad subjetiva de una

¹ Juan Carlos Ramírez Rodríguez; Gemma López López y Francisco Padilla González, “¿Nuevas generaciones, nuevas creencias? Violencia de género y jóvenes”, La Ventana num 29 (2009): 110-145.

² UNESCO, Declaración de Incheon y Marco de Acción ODS-Educación 2030 (París: UNESCO, 2015).

³ José Ortega y Gasset, Obras Completas Tomo 5 (Madrid: Ediciones Castilla, 1940).

⁴ Martin Fishbein e Icek Ajzen, Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research (Canadá: Adison-Wesley, 1975).

relación entre el objeto de la creencia y algún otro objeto, valor, concepto o atributo. Esta definición implica que la formación de creencias involucra el establecimiento de un vínculo entre dos aspectos del mundo de un individuo. Claramente, un individuo forma creencias que van más allá de relaciones directamente observables. Por ejemplo, la interacción con otra persona puede llevar a la formación de creencias acerca de características o disposiciones no observables como la honestidad, la amistad, la introversión o la inteligencia de la persona.

Con base en lo anterior, se puede decir que las creencias son elementos clave en la configuración de prácticas sociales como las relaciones de género, por ende, también de la violencia y la desigualdad, debido a que éstas tienen un rango valorativo tan importante que se constituyen en una ética que justifica y emite juicios de valor⁵.

La perspectiva de género

A pesar de que “género” es un concepto que existe desde hace siglos, es en la década de los setenta que empezó a ser utilizado en las ciencias sociales como categoría con una acepción específica.

Las concepciones culturales de masculino y femenino en cuanto categorías complementarias y, al mismo tiempo, mutuamente excluyentes dentro de las que están colocados todos los seres humanos, constituyen un sistema de género dentro de cada cultura, es decir, un sistema de sentido o simbólico que asocia el sexo a contenidos culturales según valores y jerarquías sociales. Tal como lo señala Bourdieu⁶ son las diferencias visibles entre el cuerpo femenino y el cuerpo masculino las que, al ser percibidas y construidas de acuerdo con los esquemas prácticos de la visión androcéntrica, se convierten en el garante más indiscutible de significaciones y de valores que concuerdan con los principios de esta visión del mundo. Como lo señala Lagarde:

“La perspectiva de género se construye al interior de las Teorías feministas porque éstas se han desarrollado desde la opresión genérica de las mujeres. Con el feminismo, la perspectiva de género se erige como la primera filosofía no-sexista de la sexualidad”⁷

Como lo afirman Belausteguigoitia y Mingo, la perspectiva es una postura, un ángulo de visión que es posible obtener a partir de una operación básica: la torsión, el giro de la mirada. La palabra perspectiva se deriva justamente de este gesto que obliga a delimitar, a hacer explícito el punto desde el cual se mira⁸. En este sentido, la perspectiva de género es una posición epistemológica que obliga a la persona a desplazarse del punto de vista con el que regularmente comprende e interpreta su entorno y, en consecuencia, que le fuerza a intervenir sobre la realidad de maneras creativas, sobre todo, rigurosas, como lo señala Estela Serret⁹.

⁵ Juan Carlos Ramírez Rodríguez, ¿Nuevas generaciones...

⁶ Pierre Bourdieu, *La dominación masculina*, (Barcelona: Anagrama, 2000).

⁷ Marcela Lagarde, “Nociones y definiciones básicas de la perspectiva de género”, en *Estudios básicos de Derechos Humanos*, eds. Laura Guzmán y Gilda Pacheco (San José: Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 1995), 21.

⁸ Marisa Belausteguigoitia y Araceli Mingo, *Géneros prófugos. Feminismo y educación* (México: PUEG-UNAM/Paidós, 1999).

⁹ Estela Serret, *El género y lo simbólico. La constitución imaginaria de la identidad femenina*, (México: UAM-Azcapotzalco, 2001).

De acuerdo con la Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia Contra las Mujeres (CONAVIM),¹⁰ la perspectiva de género se refiere a la metodología y los mecanismos que permiten identificar, cuestionar y valorar la discriminación, desigualdad y exclusión de las mujeres, que se pretende justificar con base en las diferencias biológicas entre mujeres y hombres, así como las acciones que deben emprenderse para actuar sobre los factores de género y crear las condiciones de cambio que permitan avanzar en la construcción de la igualdad de género. Cuando se habla de perspectiva de género, se hace alusión a una herramienta conceptual que busca mostrar que las diferencias entre mujeres y hombres se dan no sólo por su determinación biológica, sino también por las diferencias culturales asignadas a los seres humanos.

Así, mirar o analizar alguna situación desde la perspectiva de género permite entender que la vida de mujeres y hombres puede modificarse en la medida en que no está “naturalmente” determinada. Por lo tanto, podemos decir que esta perspectiva ayuda a comprender profundamente las relaciones que se dan entre hombres y mujeres, a cuestionar los estereotipos con que se educa y a abrir la posibilidad de elaborar nuevos contenidos de socialización para solucionar los desequilibrios que existen entre mujeres y hombres.

Instituciones educativas y construcción del género

La noción de institución designa la mayor parte de los hechos sociales que están organizados, se transmiten de una generación a otra y se imponen a los individuos. Según Durkheim¹¹ puede denominarse institución a todas las creencias y a todos los modos de conducta instituidos por la colectividad.

Los conceptos, creencias, habilidades y costumbres se incorporan a la mente mediante un proceso de aprendizaje que al inicio demanda mucha atención, y que conforme se practica o se piensa una cierta cantidad de veces, se agrega de manera automática. Esto aplica para las construcciones sociales de género: una vez que se interiorizan y se practican en múltiples ocasiones, entonces ya no se reflexiona sobre ello ni se pone tanta atención, se ha automatizado y al cabo de algunos meses o años se convierten en conceptos y habilidades internalizadas, producto de las relaciones sociales con otras personas, como lo indica Luria¹².

En este sentido, las instituciones educativas, como la familia, son los lugares en los cuales la cultura centra su influencia pues ellas transmiten a las generaciones el conocimiento necesario para que los individuos normen sus acciones y se inserten más adecuadamente a los roles que habrán de desempeñar en la sociedad¹³. La construcción del género empieza en la familia, pero continúa a lo largo de la vida, especialmente en las escuelas, sean públicas o privadas, como lo indica Teresa De Lauretis.¹⁴

¹⁰ Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia contra las Mujeres, ¿Qué es la perspectiva de género y por qué es necesario implementarla? (México: SEGOB, 2018), <https://www.gob.mx/conavim/articulos/que-es-la-perspectiva-de-genero-y-por-que-es-necesario-implementarla> (consultado el 2 de mayo de 2020).

¹¹ François Dubet, *El declive de la institución* (Barcelona: Gedisa, 2013).

¹² Alexander R. Luria, *Las funciones psíquicas superiores y su organización cerebral* (Barcelona: Fontanella, 1990).

¹³ Raúl Béjar Navarro, *El mexicano, aspectos culturales y psicosociales* (México: UNAM, 1986).

¹⁴ Teresa De Lauretis, *Diferencias: etapas de un camino a través del feminismo* (Madrid: Horas y horas, 2000).

En México, la Ley General de Educación¹⁵ es un documento oficial que contiene las disposiciones del estado que determinan tanto los derechos como las obligaciones de padres, madres, tutores, docentes y directivos de escuelas. Con base en esta ley, los padres, madres y tutores tienen derecho a: participar con las autoridades de la escuela en cualquier problema relacionado con la educación de sus hijos, colaborar con las autoridades escolares en el mejoramiento de los establecimientos educativos, formar parte de las asociaciones de madres y padres de familia, manifestar su inconformidad ante las autoridades educativas, conocer el nombre del personal docente y empleados adscritos en la escuela en la que estén inscritos sus hijas e hijos, los criterios y resultados de las evaluaciones, los planes y programas de estudio, el presupuesto asignado a cada escuela, la situación académica y conducta de sus hijas e hijos.

Por otro lado, de acuerdo con este mismo documento, los padres y madres de familia tienen la obligación de hacer que sus hijas e hijos reciban la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior, cuyos contenidos están regulados por el Estado e incluyen, necesariamente, la perspectiva de género. Asimismo, están obligados a revisar el progreso, desempeño y conducta de sus hijos, colaborar en las actividades que realicen las instituciones educativas, acudir a los llamados de las autoridades escolares y promover su participación en la práctica de actividades físicas, de recreación, deportivas y de educación física.

La enseñanza primaria

Se sabe que la familia, el grupo de pares y los medios de comunicación cumplen funciones educativas, sin embargo, este estudio se centrará en la escuela como la institución educativa por excelencia. Por su parte, Bourdieu¹⁶ señala que instancias como la Escuela o el Estado son lugares de elaboración y de imposición de principios de dominación, que luego se practican en el interior del más privado de los universos, y es ahí donde reside lo que él llama principio de la perpetuación de la relación de dominación masculina.

En ese sentido, la enseñanza primaria tiene un papel fundamental en la conformación de lo masculino y lo femenino en el estudiantado, ya que es uno de los espacios donde se refuerzan, fomentan y mantienen los valores y pautas de comportamiento socialmente aceptados. Corresponde al segundo nivel de la Educación Básica, el cual se cursa de los 6 a los 12 años, es ahí donde niñas y niños aprenden a leer, escribir, desarrollar habilidades matemáticas y conviven mientras exploran el mundo. En México, la educación básica es laica, gratuita y obligatoria por ley, y su currículo es determinado por la Secretaría de Educación Pública (SEP). Todas las primarias se basan en el currículo de la SEP a través de los libros de texto que se distribuyen de manera gratuita desde 1959 en las escuelas del país.

A partir de la publicación de la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia en 2007, la SEP se ha dado a la tarea de realizar acciones y proyectos desde la perspectiva de género. Por ejemplo, la SEP, mediante la Subsecretaría de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas y la Dirección General Adjunta de Igualdad

¹⁵ Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, Ley General de Educación (México: SEGOB, 2019), http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf. (Consultado el 2 de diciembre de 2020).

¹⁶ Pierre Bourdieu, La dominación... 15.

de Género (DGAIG), en 2014 diseñó el Proyecto para la Incorporación de la Perspectiva de Género en Escuelas Secundarias y el Impulso de la Política de Igualdad Sustantiva de Género en el quehacer institucional de las autoridades educativas estatales, con el objetivo de contribuir a la disminución de la desigualdad, la violencia y la discriminación de género¹⁷. Asimismo, a partir de la reforma educativa de 2017, se incluye el tema “Igualdad y perspectiva de género” en los libros de texto de 4º a 6º de primaria, de la materia “Formación Cívica y Ética.

Por lo anterior, consideramos relevante conocer las creencias de las y los docentes que estén impartiendo los grados mencionados, pues los libros de texto de las asignaturas Ciencias Naturales y Formación Cívica y Ética contienen orientaciones didácticas relacionadas con la perspectiva de género que se deben incorporar en sus clases.

Método

Se realizó un estudio de tipo descriptivo, con metodología cualitativa y enfoque hermenéutico-dialéctico, con el fin de conocer las creencias que tienen los docentes de cuarto, quinto y sexto grado de primaria acerca de la incorporación de la perspectiva de género en la escuela e identificar si creen que necesitan recibir capacitación en temas de sexualidad y género.

El escenario donde se realizó el estudio fue en 5 escuelas primarias del municipio de Veracruz, México: dos primarias federales, dos estatales y una particular, durante el periodo comprendido entre los meses de octubre a diciembre de 2019.

Se eligió trabajar con docentes que imparten cuarto, quinto y sexto grado, debido a que los programas de estudio de estos niveles contienen temas de educación sexual y perspectiva de género. En total, participaron 24 docentes: 7 que imparten cuarto grado, 9 que imparten quinto y 8 que imparten el sexto grado de primaria durante el ciclo escolar 2019-2020. De ellos, 20 son mujeres y 4 son hombres, sus edades oscilan entre los 22 y los 64 años, todos habitantes de la ciudad de Veracruz, México.

Cabe señalar que 14 de los profesores estudiaron la licenciatura en Educación Primaria, 5 estudiaron licenciatura en Educación, 3 la licenciatura en Ciencias de la Educación, una la licenciatura en Psicología y una en Pedagogía. Una de las participantes tiene el grado de especialidad y 6 cuentan con grado de maestría.

Para el muestreo, se tomaron como base los criterios de heterogeneidad y de accesibilidad, que de acuerdo con Valles¹⁸ tienen que ver con la elección de docentes de escuelas diversas que permitan estudiar la variación de creencias, así como con las consideraciones pragmáticas y los recursos disponibles en la selección de contextos. Asimismo, debido a que la intención del estudio es conocer las creencias de los docentes, se recolectó información hasta alcanzar un punto de saturación en el que más entrevistas producirían poco conocimiento nuevo.

¹⁷ Secretaría de Educación Pública, Comunicado 095 SEP instrumenta acciones para incorporar la perspectiva de género en el Sistema Educativo Nacional (México: SEP, 2015), <https://www.gob.mx/sep/prensa/comunicado-095-sep-instrumenta-acciones-para-incorporar-la-perspectiva-de-genero-en-el-sistema-educativo-nacional> (Consultado el 11 de mayo de 2020).

¹⁸ Miguel S. Valles Martínez, Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional (Madrid: Síntesis, 1999).

Para acceder a las escuelas se solicitó permiso a la Dirección General de Educación Primaria Estatal (DGEPE). A la par, se procedió a solicitar mediante oficio la autorización de las Supervisiones Escolares de Zona para poder acceder a las escuelas primarias federales. Una vez que se tuvo la aprobación tanto de la DGEPE como de los supervisores de zona, se acudió a cada una de las escuelas y se habló con las directoras para explicarles en qué consiste el estudio y pedirles permiso de realizar las entrevistas con los docentes dentro de los planteles. Posteriormente, se inició el proceso de entrevistar individualmente a los docentes participantes. Para ello, primero se tuvo una charla informal con cada uno para explicarles en qué consiste el estudio. De ahí, quienes estaban de acuerdo con participar proponían el día y hora en que se realizaría la entrevista.

Se realizaron entrevistas semiestructuradas para conocer la propia perspectiva de los docentes para obtener descripciones sobre sus creencias y experiencias en la incorporación de la Perspectiva de Género. De acuerdo con Bernard¹⁹ este método está basado en el uso de una guía de entrevista y se utiliza cuando no hay más que una ocasión para entrevistar a alguien, en este caso, los docentes tienen el tiempo limitado para responder una entrevista por encontrarse en horas de trabajo. A partir de la finalidad de este estudio, se elaboró la guía de entrevista.

Las entrevistas se llevaron a cabo en espacios que permitieron grabar el audio: algunas dentro del salón de clases de cada docente, en el patio de la escuela y otras en un cubículo privado (sólo en el caso de la escuela particular). En promedio tuvieron una duración de 40 minutos.

Una vez realizadas, fueron transcritas en su totalidad y analizadas con base en las pautas establecidas por Kvale²⁰ que consiste en transcribir, condensar e interpretar la información obtenida, hasta establecer una categorización definitiva con la que se trabaja el análisis final de la información.

Consideraciones éticas

Es importante señalar que el presente estudio fue aprobado por el Comité de Ética e Investigación del Instituto de Investigaciones Psicológicas de la Universidad Veracruzana, lo cual avala que cumple con la normatividad nacional e internacional en cuanto a los aspectos éticos de la investigación. En ese sentido, la técnica utilizada para la recolección de información fue la entrevista semiestructurada, por lo cual se pidió a los participantes que previamente firmaran una carta de consentimiento informado, para garantizar su confidencialidad y el cuidado de su integridad desde el momento en que se inició el contacto hasta el instante en que se analizaron los datos. En dicho documento se les explicó detalladamente que el procedimiento de recolección de información implicaba grabar en su totalidad el audio de las entrevistas para fines de análisis.

Antes de comenzar cada entrevista, se leyó la carta de consentimiento informado y se pidió a los participantes que la firmaran, reiterándoles que: aunque el audio se grabaría, se les asignaría un pseudónimo para que no pudieran ser identificados por su nombre. Una vez que accedían y firmaban, daba inicio la entrevista. Cabe precisar que las personas que

¹⁹ H. Russell Bernard, *Research methods in anthropology. Qualitative and quantitative approaches*. (Estados Unidos: Altamira Press, 1995).

²⁰ Steinar Kvale, *Las entrevistas en investigación cualitativa* (Madrid: Morata, 2008).

participaron en el estudio lo hicieron de manera voluntaria y tuvieron derecho a abandonarlo en el momento que lo desearan.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos y las categorías que surgieron a partir del análisis de las entrevistas, como se muestra en la siguiente Tabla 1:

Objetivo	Categoría	Definición
Conocer las creencias que tienen los docentes acerca de la incorporación de la perspectiva de género en la escuela.	1. Presencia de estereotipos de género.	Es la imagen aceptada socialmente sobre cómo se espera que se comporten los hombres y mujeres, que asumen los docentes sin que medie reflexión alguna, como modelo a seguir.
	2. Temor a los padres de familia.	Es el miedo que experimentan los docentes con respecto a las consecuencias perjudiciales que puede tener por parte de los padres de familia al incorporar la perspectiva de género en sus clases.
	3. Deficiencias en libros de texto.	Se refiere a las carencias en el contenido de los libros de texto, que van desde la insuficiencia de los temas hasta la falta de guías de cómo abordar los temas relacionados con la perspectiva de género en el aula.
	4. Desacuerdo en hablar de género.	Es la falta de aceptación de algunos docentes a tocar temas sobre perspectiva de género en clase.
Describir cómo integran los docentes la perspectiva de género en sus prácticas educativas.	5. Trato igualitario a niños y a niñas.	Se refiere a que los docentes consideran que la forma de incorporar la perspectiva de género en el aula es al no hacer distinción entre ellos por razón de género.
Identificar si los docentes creen que necesitan recibir formación en temas de sexualidad y género.	6. Desconocimiento de la perspectiva de género.	Alude a la falta de información y comprensión acerca de qué es la perspectiva de género.
	7. Necesidad de capacitación docente.	Se refiere a requerir cursos de capacitación debido a que los docentes identifican que no tienen claridad en el significado de los conceptos relacionados con la perspectiva de género, y esto los lleva a entender los términos erróneamente.

Tabla 1

Correspondencia entre categorías de estudio y su definición (elaboración propia)

A continuación, se presentan las 7 categorías que derivaron del análisis de la información recabada.

Presencia de los estereotipos de género

Esta primera categoría hace referencia a la imagen socialmente aceptada sobre cómo se espera que se comporten los hombres y mujeres, que asumen los docentes sin que medie reflexión alguna, como modelo a seguir. De acuerdo con Leñero²¹, el uso figurativo

²¹ Martha Leñero Llaca, Trayectos de género encuentros con diversos campos de conocimiento. Guía para el estudio de la perspectiva de género como asignatura en las licenciaturas de la UNAM (México: UNAM, 2013).

de la palabra estereotipo se extiende para significar una imagen o idea aceptada comúnmente por un grupo o sociedad con carácter inmutable y que actúa como modelo.

En el salón siempre hago lo que se llama "Caballeros", que consiste en que los niños, como caballeritos que son, ayuden a las niñas por ejemplo a cargar cosas, y las traten con amabilidad.

(Edith, 52 años, maestra de 6º grado).

Obviamente que los niños pues saben que deben tener cuidado con las niñas porque son más frágiles, porque se pueden lastimar...

(Eva, 53 años, maestra de 5º grado).

Mis chicos ahorita acaban de hacer un proyecto que se llama la ciudad, en el que tenían que hacer una maqueta de cómo se imaginarían que fuera una ciudad ideal... Obviamente las niñas pues sí ponían negocios como del salón de belleza, maestras... entonces ahí se ve un poquito lo del género, ¿no?, no porque los varones decían yo quiero ser militar, yo quiero ser naval, yo quiero ser ingeniero. Y sí, yo vi ahí que sí lo tienen un poquito marcado ¿no?, cada quien su género y sus gustos.

(José Luis, 43 años, maestro de 5º grado).

Temor a los padres de familia

Es el miedo que experimentan los docentes con respecto a las consecuencias perjudiciales que puede tener por parte de los padres de familia al incorporar la perspectiva de género en sus clases.

Hasta donde a mí me es permitido en cuanto a la información que tenemos en el libro es hasta donde yo les explico, tratando a lo mejor de no dejarles tampoco esa duda, pero tampoco me puedo meter más allá porque algunos de ellos profesan ciertas religiones donde se les prohíbe, entonces habría un conflicto entre mamá y maestro.

(Bertha, 36 años, maestra de 6º grado).

Yo he presenciado a varios padres que te quieren agredir físicamente y con palabras altisonantes. Me han ofendido, por más que yo dije: "Tranquilo, solamente es un tema". Me responden: "No, no no.... Eso yo lo veo en la casa". Y mejor les respondo: "Bueno, si usted gusta". Y ya mejor hago eso para evitarme problemas, porque primero está mi trabajo, y tengo una casa, tengo hijos...

(Ernesto, 36 años, maestro de 4º grado).

Deficiencias en libros de texto

Se refiere a las carencias en el contenido de los libros de texto, que van desde la insuficiencia de los temas hasta la falta de guías de cómo abordar los temas relacionados con la perspectiva de género en el aula.

Tenemos que proporcionarles a los alumnos cierta información extra, como ese tipo de conceptos, ya que ellos lo ven ahora en los comerciales, en las telenovelas, en sus compañeros, en ocasiones ellos no saben qué es gay,

Perspectiva de género: creencias de docentes de primaria respecto a su incorporación en los programas pág. 170

entonces ese tipo de terminología yo creo que pudiese llegar a agregarse a los libros porque ya es una realidad, ya no es un tabú.

(Karla, 36 años, maestra de 6º grado).

Los libros de Ciencias Naturales y en estos momentos, 5º y 6º en Formación Cívica y Ética, también hablan de manera muy escueta sobre género, los contenidos los abordan muy superficialmente”.

(Francisco, 36 años, maestro de 5º grado).

Siento que le falta información, como que le falta adentrar más en el tema, como que es muy por encima, o sea es un tema muy muy por encima, como que debería de ser más profundo, de dar más información a los chicos.

(José Luis, 43 años, maestro de 5º grado).

Desacuerdo en hablar de género

Es la falta de aceptación de algunos docentes a tocar temas sobre perspectiva de género en clase.

Muchos no estamos de acuerdo en que al niño se le empiece a decir que puede elegir ser lo que él quiera y hacer lo que quiera con su cuerpo, que es lo que ahora se está dando mucho en el nuevo programa con lo de género. Y muchos de los maestros pues pensamos igual: que son niños muy pequeños como para estarles infundiendo ese tipo de creencias o de ideas que solo los confunden.

(Irma, 62 años, maestra de 6º grado).

Yo creo que está mal, puesto que le daríamos libertad a los niños tal vez a definirse. Hay unos que dicen que no se definen, entonces los estaríamos empujando. Por ejemplo, yo tampoco estoy a favor de que los gays puedan adoptar a un niño, a una niña... porque yo pienso que ya le están imponiendo tal vez una sexualidad.

(Ernesto, 36 años, maestro de 4º grado).

Trato igualitario a niños y a niñas

Se refiere a la forma en que los docentes consideran que se relacionan con sus estudiantes en clase, en la cual no hacen distinción entre ellos por razón de género. Varios de ellos coincidieron en que la manera de incorporar la perspectiva de género a sus clases es dando el mismo trato a niños y a niñas, así como pidiéndoles que trabajen en equipos mixtos.

La equidad de género para mí es cuando les digo a todos que los quiero igual y a que todos los voy a regañar igual.

(Elena, 64 años, maestra de 5º grado).

Yo creo que en el aula siempre les he mencionado que no hay distinción, trato de ser pareja con todos, ni tener preferencias, es lo que les digo a mis niños.

(Karla, 36 años, maestra de 6º grado).

Aquí en mi caso, todos los niños trabajan de manera por igual, tanto niñas como niños, en los equipos hay niños y niñas. Inclusive tenemos una

Perspectiva de género: creencias de docentes de primaria respecto a su incorporación en los programas pág. 171

actividad, ya sea al inicio o después del recreo, donde ellos se saludan, y pues tienen que saludar a un niño y a una niña. O sea, aquí no hay diferencia.

(Samantha, 42 años, docente de 5º grado)

Desconocimiento de la perspectiva de género

Alude a la falta de información y comprensión acerca de qué es la perspectiva de género. Es de destacar que los propios docentes reconocen que no están lo suficientemente capacitados en temas de género, y por lo tanto no saben cómo incorporarlo a sus clases.

Mmm... ¿Perspectiva de género? No, pues... No, ni idea... Creo que sí nos hace falta recibir cursos porque no todos estamos capacitados ni tenemos esa apertura para ese tipo de temas...

(Alma, 48 años, maestra de 4º grado).

Bueno, ahorita siento que ya en la sociedad, a veces no sabemos ni siquiera qué es el género, y siento que ahorita por parte del gobierno están teniendo muchas campañas de igualdad, es lo que he escuchado, es lo que sé...

(Laura, 35 años, maestra de 4º grado).

Necesidad de capacitación docente

Se refiere a requerir cursos de formación debido a que los docentes identifican que no tienen claridad en el significado de los conceptos relacionados con la perspectiva de género, y esto los lleva a entender los términos erróneamente y a no saber cómo aplicarlos en las actividades que realizan con sus alumnos en clase. Señalan además que es un tema delicado, que requiere de un dominio tanto de conceptos como de estrategias didácticas.

Yo pienso que nos haría falta como una renovación en cuanto a los temas que ahorita en la reforma es lo que está de más interés: están sobre todo la inclusión y lo que es género, desde la administración pasada han estado trabajando mucho en este tema. Pero ¿cómo abordarlo? Créeme que es un temor de no irte a desvirtuar, ¿no? Lo que es el género o lo que es equidad, porque le dan a veces un enfoque equivocado: se interpreta de manera que a veces es más negativo que positivo para los niños, entonces como que sí tener una línea...

(Edith, 52 años, maestra de 6º grado).

¡Claro que sí! Claro que sí porque, pues te digo, nosotros no tuvimos ni siquiera en la escuela normal este tipo, ni cómo abordarlo, ni cómo tratarlo con los niños y yo creo que son temas delicados.

(Eva, 53 años, maestra de 5º grado).

Muchas veces nosotros los maestros lo desconocemos. Yo considero que sí se necesita mucha capacitación con los nuevos temas, con los nuevos contenidos, con este, los nuevos términos, y sobre todo por la perspectiva de género hay muchas dudas, muchas, muchas dudas... ¿cómo abordar el tema? ¿Cómo trasladarlo al aula?

(José Luis, 43 años, maestro de 5º grado).

Discusión y Conclusiones

Conocer y analizar las creencias que el profesorado tiene con respecto al tema y su impartición en el aula es necesario porque, como lo indica Nespor²², en ocasiones tiene opiniones y creencias sobre el valor de los diferentes componentes del contenido de sus cursos, y eso influye en su manera de enseñar el contenido. Es decir, las creencias que posee el personal docente influyen en su percepción, juicio e interpretación de la información, afectando lo que dicen y hacen en clase²³.

Debido a eso, ejercer la docencia en el nivel primaria implica tener un papel fundamental en la educación de niñas y niños no sólo en el aspecto académico, sino en la conformación de sus formas de interactuar y en la construcción del significado de lo femenino y lo masculino.

Por consiguiente, entre los hallazgos de este estudio, que pretendía conocer las creencias que tienen los docentes que imparten últimos grados de primaria acerca de la incorporación de la perspectiva de género en la escuela, tenemos que prevalece el desconocimiento de la perspectiva de género, y esto se pudo constatar principalmente de dos maneras: una directa, en la que algunos docentes referían no saber qué es la perspectiva de género, y otra indirecta, en la que mencionan algún concepto con el que la asociaban, por ejemplo, el de la igualdad. En este sentido, al preguntar sobre sus formas de incorporación a la escuela, otro de los hallazgos fue la creencia de que esto se logra al dar un trato igualitario a niños y niñas.

Asimismo, resalta el hecho de que entre los docentes predominan los estereotipos de género y el desacuerdo a hablar del tema bajo la creencia de que pueden confundir a sus estudiantes e imponerles una sexualidad determinada. Aunado al desconocimiento y a los estereotipos, el profesorado se llega a enfrentar con situaciones de rechazo a partir de los prejuicios que tienen madres y padres de familia en torno a la perspectiva de género, pues reciben quejas, reclamos e incluso amenazas por parte de ellos, lo cual hace que algunos tengan un temor latente ante las posibles reacciones, y por ende, opten por omitir estos temas.

Un aspecto fundamental que contribuye al desconocimiento y no lograr una adecuada comprensión del concepto de perspectiva de género, es el de las deficiencias en los libros de texto, pues el personal docente considera que, en vez de que les sirvan de guía hacia un mejor desempeño, les presentan un panorama ambiguo, sobre el que cada uno decide el rumbo que quiere tomar.

Finalmente, algo que también se propuso en este estudio fue identificar si el personal docente cree que necesita recibir capacitación en temas de sexualidad y género. Al respecto, se puede considerar favorable que la mayoría de los participantes reconoció que sabe poco del tema y coincidió en que es necesaria la capacitación para poder comprenderlo en su totalidad y abordarlo adecuadamente.

²² Jan K. Nespor, "The role of beliefs in the practice of teaching", *Journal of curriculum studies*, Vol: 19 num 4 (1985): 317-328.

²³ María José Latorre Medina y Francisco Javier Blanco Encomienda, "Algunos conceptos clave en torno a las creencias de los docentes en formación", *Docencia e investigación*, Vol: 32 num 17 (2007): 1-19.

Esto habla de que no solamente hay que trabajar en la capacitación teórica y conceptual, sino en la sensibilización sobre la importancia de la perspectiva de género, pues como señalan Hernández y Maquilón²⁴, las creencias juegan un papel destacado en las decisiones que los docentes toman acerca de la relevancia de los conocimientos que enseñan.

Bibliografía

Béjar Navarro, Raúl. El mexicano, aspectos culturales y psicosociales. México: UNAM. 1986

Belausteguigoitia, Marisa y Mingo, Araceli. Géneros prófugos. Feminismo y educación. México: PUEG-UNAM/Paidós. 1999.

Bernard, Russell. Research methods in anthropology. Qualitative and quantitative approaches. Estados Unidos: Altamira Press. 1995.

Bourdieu, Pierre. La dominación masculina. Barcelona: Anagrama. 2000.

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Ley General de Educación. México: SEGOB, 2019. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf

Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia Contra las Mujeres. ¿Qué es la perspectiva de género y por qué es necesario implementarla? México: SEGOB. 2018. <https://www.gob.mx/conavim/articulos/que-es-la-perspectiva-de-genero-y-por-que-es-necesario-implementarla>

De Lauretis, Teresa. Diferencias: etapas de un camino a través del feminismo. Madrid, España: Horas y horas. 2000.

Dubet, François. El declive de la institución. Barcelona: Gedisa. 2013.

Fishbein, Martin y Ajzen, Icek. Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research. Canadá: Adison-Wesley. 1975.

Hernández Pina, Fuensanta & Maquilón Sánchez, Javier J. “Las creencias y las concepciones. Perspectivas complementarias”. REIFOP, num 14 (2011): 165-175.

Kvale, Steinar. Las entrevistas en investigación cualitativa. Madrid: Morata. 2008

Lagarde, Marcela. “Nociones y definiciones básicas de la perspectiva de género”. En: Estudios básicos de Derechos Humanos, editado por Laura Guzmán y Gilda Pacheco. San José: Instituto Interamericano de Derechos Humanos: Comisión de la Unión Europea. 1996.

Latorre, María José y Blanco, Francisco. “Algunos conceptos clave en torno a las creencias de los docentes en formación”. Docencia e investigación, num 32 (2007): 1-19.

²⁴ Fuensanta Hernández Pina y Javier Sánchez Maquilón, “Las creencias y las concepciones. Perspectivas complementarias”, REIFOP num 14 (2011): 165-175.

Perspectiva de género: creencias de docentes de primaria respecto a su incorporación en los programas pág. 174

Leñero, Martha. Trayectos de género encuentros con diversos campos de conocimiento. Guía para el estudio de la perspectiva de género como asignatura en las licenciaturas de la UNAM. México: UNAM. 2013.

Luria, Alexander. Las funciones psíquicas superiores y su organización cerebral, Barcelona: Fontanella. 1990.

Nespor, Jan. "The role of beliefs in the practice of teaching". Journal of curriculum studies, num 19 (1985): 317-328.

Ortega y Gasset, José. Obras Completas Tomo 5. Madrid: Ediciones Castilla. 1940.

Ramírez, Juan Carlos, López, Gemma y Padilla, Francisco. "¿Nuevas generaciones, nuevas creencias? Violencia de género y jóvenes". La ventana. Revista de estudios de género, num 3 (2009). 110-145.

Secretaría de Educación Pública. Comunicado 095 SEP instrumenta acciones para incorporar la perspectiva de género en el Sistema Educativo Nacional. México: SEP, 2015. <https://www.gob.mx/sep/prensa/comunicado-095-sep-instrumenta-acciones-para-incorporar-la-perspectiva-de-genero-en-el-sistema-educativo-nacional>

Serret, Estela. El género y lo simbólico. La constitución imaginaria de la identidad femenina. México: UAM-Azcapotzalco. 2001.

UNESCO. Declaración de Incheon y Marco de Acción ODS-Educación 2030. París: UNESCO. 2015. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

Valles, Miguel. Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid: Síntesis. 1999.

REVISTA
INCLUSIONES M.R.
REVISTA DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS SOCIALES

CUADERNOS DE SOFÍA
EDITORIAL

Las opiniones, análisis y conclusiones del autor son de su responsabilidad y no necesariamente reflejan el pensamiento de la **Revista Inclusiones**.

La reproducción parcial y/o total de este artículo debe hacerse con permiso de **Revista Inclusiones**.