

De los significados a la (in)acción. Representaciones sociales de la perspectiva de género en educación primaria

From meanings to (in)action. Social representations of gender perspective in elementary education

Mariana del Carmen González-Piña¹

¹ El Colegio de la Frontera Norte. Correo electrónico: mariana.glez.pina@gmail.com

Resumen

Los significados que las personas construyen sobre los conceptos influyen en la política pública, por lo tanto, identificarlos es significativo para lograr un proceso de implementación exitoso. En México, la obligación que tiene el funcionamiento público de transversalizar la perspectiva de género (PG) coexiste y entra en tensión con los debates sociales en torno a la PG y su creciente desprestigio por parte de grupos conservadores. El objetivo del estudio fue conocer y analizar las representaciones sociales (RS) de la PG de docentes del ciclo escolar 2017–2018 de tres escuelas primarias públicas de León, Guanajuato, así como su influencia en la aplicación de la PG en el ámbito escolar. El diseño metodológico fue cualitativo, con base en la teoría feminista y la teoría

DOI: <https://doi.org/10.32870/lv.v7i60.7895>

REVISTA DE ESTUDIOS DE GÉNERO, LA VENTANA, NÚM. 60, JULIO-DICIEMBRE 2024, PP. 347-377 ISSN 14059436/EISSN 2448-7724

de las RS. Se realizaron entrevistas grupales con 21 docentes de 1°, 4° y 6° de primaria. Los hallazgos sugieren que las RS que mantienen las y los docentes sobre la PG no conducen a acciones que conlleven a una aplicación correcta de la PG pues su manera de significar lo que es género y PG carece de información adecuada y está basada en nociones adquiridas de su uso coloquial y mediático. Esto supone un obstáculo para el logro de la igualdad sustantiva en el ámbito educativo y es consecuencia de un problema más amplio donde el concepto de género se ha banalizado, provocando un problema teórico y práctico que debe seguirse analizando.

Palabras clave: transversalización de la perspectiva de género, representaciones sociales, educación básica, despolitización, feminismo

Abstract

The meanings that people construct about concepts influence public policy; therefore, identifying them is significant for achieving a successful implementation process. In Mexico, the obligation of public officials to mainstream the gender perspective (GP) coexists and comes into tension with social debates surrounding the GP and its growing disapproval by conservative groups. The objective of the study was to understand and analyze the social representations (SR) of the gender perspective (GP) among teachers during the 2017–2018 school year in three public primary schools in León, Guanajuato, as well as its influence on the application of the GP in the school environment. The methodological design was qualitative and based on feminist theory and SR theory. Group interviews

were conducted with 21 teachers from 1st, 4th, and 6th grades. Findings suggest that the SR held by teachers about the GP do not lead to actions that result in a correct application of the GP because their way of meaning gender and the GP lacks adequate information and is based on notions acquired from colloquial and media use. This poses an obstacle to achieving substantive equality in the educational field and is a consequence of a broader problem where the concept of gender has been trivialized, causing a theoretical and practical issue that needs further analysis.

Keywords: gender mainstreaming, social representations, elementary education, depolitization, feminism

RECEPCIÓN: 1 DE DICIEMBRE DE 2023/ACEPTACIÓN: 22 DE ABRIL DE 2024

Introducción

Existe un vínculo entre los significados que las personas atribuyen a los conceptos y las acciones derivadas de ese proceso. Esto es relevante al tratarse de conceptos teóricos que llegan al discurso público. En ese trayecto sus contenidos originales se empobrecen y trivializan; a ello se añade la presión social de emplearlos, aunque no necesariamente se tenga claridad de su significado (de Barbieri, 1996). Esto es lo que ha sucedido con el concepto de género, cuyo

uso ha permeado en numerosos ámbitos en la última década. Esta situación impacta significativamente en la transversalización de la perspectiva de género (TPG).

La implementación de la TPG por parte de un gobierno no anula las diferencias ideológicas existentes tanto en las maneras que se tiene de conceptualizar lo que son género e igualdad, como en la profundidad del cambio que se desea (Incháustegui y Ugalde, 2004). Así, las maneras en que se conceptualiza la categoría de género suponen un problema que impacta en la política pública (Guzmán, 2001; Cobo Bedia, 2005; Verloo y Lombardo, 2007; Tepichin Valle, 2010; Bacchi y Eveline, 2010). González Jiménez et al. (2017) consideran que en México la noción del concepto de género en la educación ha ido perdiendo su carácter disruptivo.

Desde 2016 se han intensificado en México las movilizaciones de grupos conservadores (Bárceñas, 2022) que se oponen, entre otras cosas, a la incorporación de la perspectiva de género (PG) en la educación por considerarla contraria a sus formas de concebir el mundo. La controversia más reciente se detonó en 2023 derivada de la modificación de libros de texto gratuitos, generando una fuerte oposición que denuncia sus contenidos por considerar que se pretende adoctrinar a niñas y niños en temas como género y sexualidad (Campos, 2023). Los grupos conservadores utilizan el concepto de “ideología de género” para referirse a todo aquello con lo que no coinciden (matrimonio igualitario, igualdad sustantiva, aborto, educación sexual, derechos de personas trans), encapsulando temas y actores sociales cuyas posturas no necesariamente son

homogéneas (Bracke y Paternotte, 2016). Partiendo de lo anterior, el objetivo de este estudio es conocer y analizar las representaciones sociales (RS) que tienen las y los docentes de la PG en tres escuelas primarias públicas de León, Guanajuato, así como la manera en que inciden en la aplicación de la PG en el ámbito escolar.

El ámbito educativo y la perspectiva de género

La creencia de que las escuelas son espacios neutros ignora el hecho de que el conocimiento que se transmite ahí ha sido previamente elegido, lo que implica que en su actuar, las y los docentes están inmersos, sean conscientes o no, en un acto político (Apple, 2004). El estudio de la cotidianidad escolar posibilita reconstruir los procesos donde instituciones y sujetos “cobran vida” y la educación “se concretiza mediada por procesos sociales, políticos, ideológicos y económicos” y los actores construyen una “realidad escolar” derivada de apropiación de lineamientos institucionales (Arrecillas y Miker, 2020, p. 129). Además, la escuela influye en la socialización política de las infancias (Flores y Somuano, 2022).

Históricamente la educación de las mujeres ha sido considerada secundaria a la de los hombres y sus contenidos estuvieron fuertemente atravesados por estereotipos de género, provocando que se les excluyera de formas de conocimiento asociadas con mayor prestigio (Paechter, 1998). Así, la educación, supuestamente neutra, está sesgada por un modelo masculino (Simón Rodríguez, 2017), aunque la reproducción de normas, roles y estereotipos de género

sucede sin una consciencia explícita por parte del profesorado (Torres, 1998; Subirats, 2017). El androcentrismo en el sistema educativo se ha identificado principalmente en la *representación de las mujeres en el material pedagógico*, en el *lenguaje sexista*, los *sentimientos y valores transmitidos*, en las *interacciones al interior de las escuelas*, el *uso de los espacios* y en la *imposición del modelo heteronormativo* (Torres, 1998; Simón Rodríguez, 2002; Paechter, 1998; Martín Rojo y Gómez Esteban, 2004; Subirats, 2017).

En un estudio realizado por Tenti Fanfani y Steinberg (2011) se analizaron características de docentes mexicanos de instituciones públicas y privadas en primaria y secundaria; se encontró que muestran actitudes de aceptación, flexibilidad, o bien de indiferencia, frente a conductas sociales vinculadas con las relaciones sexuales de pareja, excepto en lo relacionado con la homosexualidad. Asimismo, señalan que mantienen posturas conservadoras respecto a ciertas conductas de la vida privada de las personas. Respecto a las y los estudiantes, Flores y Somuano (2022) indagaron acerca de los cambios presentes en la politización de las y los niños. Encontraron que se presentan avances en el reconocimiento de derechos y valores liberales, coexistiendo con valores autoritarios. Sobre cuestiones de igualdad sustantiva, concluyen que la percepción del alumnado sobre el rol doméstico de las mujeres ha cambiado significativamente y, aunque las actividades políticas siguen considerándose principalmente masculinas, existe consideración positiva sobre la participación política de las mujeres. Sin embargo, encuentran que persiste cierta intolerancia hacia las personas

homosexuales. Aunque 11 años separan a dichos estudios, coincide la consideración negativa sobre la homosexualidad. Estos elementos influyen en el proceso de TPG.

Las representaciones sociales

Las RS funcionan como sistemas de interpretación de la realidad que guían la manera en que las personas se vinculan con su entorno físico y social, influyendo en sus prácticas y comportamientos (Abric, 2001a). Así, conocen la realidad que les rodea a través de explicaciones que forman en función del pensamiento social; las RS sintetizan esas explicaciones, mismas que hacen referencia al conocimiento del sentido común, que tiene un papel fundamental en cómo la gente piensa y organiza su vida cotidiana (Araya Umaña, 2002).

Las RS comprenden tres dimensiones: la actitud, la información y el campo de representación (CR) (Moscovici, 1979). La *actitud* es el aspecto más afectivo, implica la reacción emocional respecto al objeto (orientación global positiva o negativa, favorable o desfavorable); se encuentra siempre presente, aunque los otros elementos no estén, dado que se puede tener una reacción emocional aunque no se tenga mucha información (Araya Umaña, 2002). En las RS se puede distinguir la cantidad y calidad de *información* que se posee, su origen, así como si la información está prejuiciada (Araya Umaña, 2002). El CR constituye el conjunto de actitudes, opiniones, imágenes, creencias, vivencias y valores presentes (Araya Umaña, 2002, p. 41).

Un elemento que detona la constitución de una RS es la existencia de una situación que presiona a los individuos o grupos para que se posicionen frente a algún objeto social, tomen postura y sean capaces de responder (Moscovici, 1979). En este caso, la popularización del concepto de PG contribuye al surgimiento de su RS.

Identificar las RS del profesorado posibilita conocer la manera en que perciben la PG y qué consideran como parte de ella, lo que implica también tener una RS sobre el concepto de género. El contexto es fundamental ya que no hay una separación absoluta entre el universo exterior y el universo de los individuos o grupos (Moscovici, 1979). Más adelante se presenta un esbozo del contexto conservador del estado de Guanajuato.

Confusiones respecto al concepto de género

En este apartado se presentan, sin ánimo de exhaustividad, algunas críticas que se han hecho al uso del concepto de género. Como se ha dicho, la preocupación por el uso equivocado del concepto no es reciente, sin embargo, pese a los enfáticos señalamientos de teóricas feministas (Lerner, 1990; de Barbieri, 1996; Tubert, 2003) y a esfuerzos para operacionalizar la categoría de género (por ejemplo, en Maquieira D'Angelo, 2001), esta se sigue despolitizando y se usa como sinónimo de otros conceptos, limitando su potencial analítico y transformador.

Lo anterior se explica en términos de RS ya que cuando el concepto se distancia del contexto científico que lo creó y se integra al

conocimiento general, las personas, al formar una RS “ancla[n] el objeto a sus nociones preexistentes y, obviamente, éstas difieren del marco conceptual que produjo originalmente” (Flores Palacios, 2015, p. 59).

El concepto de género constituye una categoría de análisis central de la teoría feminista desde la década de 1970 (Osborne y Molina Petit, 2008). Scott (1996) lo define como un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias sexuales y como una forma primaria de relaciones significantes de poder. Es una categoría multidimensional que permite analizar acontecimientos tanto en el ámbito de las relaciones interpersonales como en la organización de procesos sociales y vida institucional (Maquieira, 2001). Implica, por un lado, procesos de construcción social donde cada cultura asigna a mujeres y hombres atributos que se jerarquizan (considerando lo femenino como subordinado) y tienen efectos en lo subjetivo; y por el otro, dicha jerarquización es institucionalizada, de manera que se mantiene y reproduce desde lo público –y no únicamente a través de las relaciones cara a cara– generando situaciones sociales, políticas y económicas asimétricas que implican violencia y discriminación principalmente para las mujeres.

Destaca también el concepto de sexo–género acuñado por Rubin (1986) para referirse a las prácticas a través de las cuales una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana. Aquí resalta la reflexión de que la heterosexualidad es impuesta a través de prácticas culturales. Así, “género” desde el feminismo supone una categoría de análisis que vincula lo personal

y lo social, lo material y lo simbólico, la estructura y la acción humana (Maquieira, 2001).

El uso del concepto de género presenta dos grandes problemas: el de los deslizamientos semánticos y el de su despolitización. Uno de los deslizamientos semánticos más comunes es la sustitución de sexo por género, la cual anula la intención original del concepto que es distinguir los aspectos derivados de las diferencias biológicas de aquellos originados por aspectos socioculturales y posibilitar el cuestionamiento y transformación de la justificación y naturalización de las desigualdades entre mujeres y hombres (Lerner, 1990; de Barbieri, 1996; Tubert, 2003). Al emplearse de este modo pierde su sentido y se convierte en un eufemismo políticamente correcto (Tubert, 2003). En términos de RS esto sucede porque el concepto de género como objeto social sobre el que se construye una RS se integra a los conocimientos existentes de los sujetos y se “ancla” en la “noción de diferencia que define el objeto sexo” (Flores Palacios, 2015, p. 63). Este proceso de debilitación conceptual provoca que el concepto se reduzca a “un cascarón vacío” que puede ser llenado con las “nociones existentes que definieron históricamente al sexo” (Flores Palacios, 2015, p. 63).

Otro deslizamiento semántico tiene que ver con *equiparar la categoría de género con identidad(es) o diversidad sexual*. Aquí el traslape alude a las orientaciones sexuales o a la identificación de una persona con “ser mujer” o “ser hombre” o con identidades que no encajan en esa dicotomía. Con este deslizamiento, lo que inicialmente pasó a significar desigualdad y ejercicio de poder de un sexo sobre

otro perdió ese sentido crítico y ha pasado a significar diversidad o libre elección del deseo (Rodríguez Magda, 2019). Así, “género” puede conceptualizarse como un término “valija” (Rodríguez Magda, 2019) que tiene la misma forma por fuera, aunque en su interior alberga múltiples significados. En este caso, el hecho de que el concepto adopte múltiples significaciones no lo enriquece, ya que se pierde la precisión teórica. Señalar estos deslizamientos no implica anular sus vertientes de significado sino apelar a un uso preciso de los conceptos para tener mayor claridad teórica y práctica.

El segundo problema es *la despolitización del concepto de género*. Según Cobo Bedia (2005) ésta se produce cuando el concepto de género intenta sustituir a la teoría feminista, ya que al concebirlo desprovisto de la teoría que le origina se producen efectos no deseados, pues “género” se convierte en un eufemismo para invisibilizar un amplio marco de interpretación de la realidad donde la sociedad se muestra en clave de sistema de dominación.

Método

Este estudio se realizó desde un enfoque cualitativo y desde la teoría feminista y la teoría de las RS, ambas afines en su posicionamiento epistemológico (Arruda, 2012). Los datos se obtuvieron en tres escuelas primarias públicas en la ciudad de León, Guanajuato. Se eligió el nivel primario por ser fundamental para el proceso de socialización. Se eligió León por ser el municipio más poblado de Guanajuato y por su marcado conservadurismo. Se

seleccionó una escuela de la zona norte, una de la zona centro y otra de la zona sur, todas urbanas. El trabajo de campo se realizó entre los meses de abril y junio de 2018. Este análisis sintetiza los hallazgos de la tesis “Representaciones sociales de la perspectiva de género en escuelas primarias públicas de León, Guanajuato”².

² Para obtener el grado de Maestra en Análisis Político de la Universidad de Guanajuato.

³ También se realizó observación de la jornada escolar completa y un ejercicio de asociación libre con docentes en las tres escuelas. Sin embargo, en este artículo solamente se comparten los hallazgos de las entrevistas grupales con docentes.

Se llevaron a cabo cinco entrevistas grupales con docentes de 1º, 4º y 6º de primaria de las tres escuelas. Se eligió la *entrevista grupal*³ por ser uno de los métodos interrogativos indispensables para el estudio de las RS (Abric, 2001b). La cantidad de participantes varió en función de los grupos existentes de cada grado en cada escuela y de lo establecido por sus directivos. Participaron 21 docentes en total (19 mujeres y 2 hombres). Se elaboró una guía de entrevista basada en los tres elementos que componen las RS y se vincularon con aspectos tóricos de la PG aplicada al ámbito educativo. Las entrevistas se grabaron con el consentimiento de las y los participantes; fueron transcritas y los testimonios se clasificaron y analizaron partiendo de los componentes de las RS. Esta investigación se centra en el contenido de la RS que se tiene de la PG y no en su estructura.

El conservadurismo guanajuatense

Guanajuato se caracteriza por mantener un fuerte arraigo conservador que se ha reflejado en la persistencia de tradiciones del catolicismo, una endémica debilidad de organizaciones progresistas y

un carácter conservador de la educación (Rionda, 2001). La Iglesia Católica y el gremio empresarial son los poderes que más influencia han tenido en el Partido Acción Nacional (PAN) de la región, tanto como partido como gobierno estatal desde 1991 (Martín Devoto, 2013), lo que ha obstaculizado el avance de los derechos de las mujeres y poblaciones de la diversidad sexual en la entidad. Si bien persiste el conservadurismo, en la última década se ha fortalecido y visibilizado el activismo e incidencia de grupos feministas y LGBT+⁴.

⁴ En 2019 las agrupaciones feministas incrementaron significativamente en Guanajuato (Estrada Maldonado y González Piña, 2021). Activistas por los derechos LGBT+ han logrado avances sin precedentes, como la propuesta y aprobación en 2024 de la Ley para las Personas de la Diversidad Sexual y de Género del Estado de Guanajuato y sus Municipios.

Resultados y discusión

Este apartado está estructurado en función de los tres elementos de una RS: la información (qué saben las docentes⁵), la actitud (cómo actúan y su disposición afectiva) y el CR (sus creencias, opiniones e interpretaciones).

⁵ A partir de este momento, para facilitar la lectura, se hará referencia a las y los docentes en femenino, pues las mujeres fueron mayoría.

La Información

Las docentes empleaban con seguridad el concepto de género, aunque al pedirles que lo definieran se mostraron dudosas. En su forma de comprender el concepto de género se identificaron tres unidades de sentido: 1) sinónimo de hombre y mujer, 2) sinónimo de homosexualidad y 3) sinónimo de igualdad. Asimismo, se encontraron tres unidades de sentido en sus definiciones de PG: 1) forma

de visualizar los roles que desempeñan hombres y mujeres, 2) manera de procurar el respeto hacia las personas homosexuales 3) igualdad entre mujeres y hombres. *Ninguna de estas formas corresponde con el significado teórico del concepto de género ni de PG.*

La *primera concepción*, **género como sinónimo de hombre y mujer**, es una de las más graves porque al equiparar género con sexo se pierde el potencial analítico crítico; se hace referencia a lo aparentemente descriptivo dejando sin cuestionarse las ideas de superioridad e inferioridad que contribuyen al mantenimiento de la discriminación y violencia. Esto conlleva a la despolitización del concepto de género ya que, al no entenderse como una categoría de análisis, se anula su potencial de transformación social. Por otro lado, en la concepción de **PG como forma de visualizar los roles que desempeñan hombres y mujeres** nuevamente se reduce a lo descriptivo y se pierde el potencial analítico. Por lo anterior, *de todas las maneras de entender la PG ésta es la más alejada y también la menos útil, pues no conduce a ningún curso de acción.* Al ser lo que cada quién opine o perciba, no hay ninguna alternativa que sea considerada mejor que otra, más digna o ética.

En la *segunda concepción* se define **género como sinónimo de homosexualidad**. No está desvinculada del concepto de género, no obstante, reducir género a homosexualidad es impreciso. Estas narraciones se vinculan con la concepción anterior de género como hombre y mujer. En algunos casos, ambas significaciones se fusionan en lo que sería una nueva concepción de **género como identidad**, donde la homosexualidad pasa a ser considerada, no como

orientación sexual, sino como –en palabras de las docentes– un “tercer género”. Esto refleja la confusión grave de género con identidad, pero también el persistente desconocimiento sobre la homosexualidad y la incapacidad social de distinguir las orientaciones sexuales de la categoría de sexo y de identidad de género.

De manera similar, **PG como manera de procurar el respeto hacia las personas homosexuales** contempla uno de los temas que se vinculan con la PG, aunque deja fuera el eje de las relaciones entre mujeres y hombres, que es fundamental. En la tabla 1 se observan algunas definiciones de la PG dadas por las docentes. En la segunda unidad de sentido se observa que, si bien connotan positivamente la homosexualidad, lo hacen con condescendencia colocando a las personas lesbianas, homosexuales y bisexuales como la otredad (“personas especiales”) en vez de como sujetos de derechos.

Tabla 1. Definiciones de la perspectiva de género dadas por las docentes

1. Forma de visualizar los roles que desempeñan hombres y mujeres.

- “Visión, enfoque o panorama que puede tener alguna persona respecto a las funciones de ambos sexos”.
 - “Lo que se observa sobre ser hombre y mujer”.
 - “Lo que se vive, el rol que jugamos mujeres y hombres”.
 - “Perspectiva es cómo lo ves, cómo visualizamos el rol”.
-

2. Manera de procurar el respeto hacia las personas homosexuales.

– “Yo lo entiendo como una pequeña forma de introducir el mismo género a personas que no definen todavía, bueno, los niños, que aún no definen si son niños o son niñas... Tienen qué elegir o son hombres o son mujeres... cuando no sucede esto es cuando se viene entonces, pues ya en la homosexualidad”.

– “Dar un trato por igual, tanto a hombres, como a mujeres y a... ¿cómo se pudiera llamar? en... ¿personas especiales?”

3. Igualdad entre mujeres y hombres.

– “Es el ser el cual... eh... lo hablamos ahorita entre todos, sí, hay obstáculos para todo esto, para el ser íntimo, hay obstáculos. Tanto para el hombre como para la mujer hay obstáculos ahorita, aun todavía en esta actualidad, sí. Por eso esa perspectiva de género pues nos lleva a muchas de las veces a observar desde otro punto de vista individualmente las personas, y es el momento en que por eso aun todavía nosotros como seres humanos queremos esa igualdad tanto de hombre como mujer”.

– “El trato que se le da a niña y niño, derecho a la igualdad, a la equidad de género, a evitar discriminación, a la inclusión a nuestro método de trabajo”.

– “Pues que... las mujeres tengan la igualdad o las mismas oportunidades de acceso al igual que los hombres en todos los ámbitos, sea laboral, el social, todos los ámbitos”.

Fuente: elaboración propia con base en los testimonios recabados durante las entrevistas grupales con docentes.

La *tercera concepción*, **género como sinónimo de igualdad**, aunque pareciera ser acertada también es equivocada y contribuye a la despolitización ya que “género” deja de suponer una categoría de análisis y se asocia simplemente con un resultado deseado: la igualdad, *sin aportar herramientas que conduzcan a ella*. Eso mismo sucede con la noción de **PG como igualdad entre mujeres y hombres**.

Además, la comprensión de “igualdad” de las docentes se reduce a dar un trato idéntico, considerando incompatible dar un trato distinto, como en realidad sí admite el concepto. No se contempla la posibilidad de que para lograr la igualdad en ocasiones será necesario dar un trato distinto, y tampoco hay un reconocimiento de que las niñas y los niños no parten de un mismo nivel. Así, su concepción de igualdad simplemente requiere “tratar igual” en el futuro, sin necesidad de transformar unas condiciones que están generando desigualdad. De este modo, *su conceptualización de la PG no lleva a ninguna acción, pues las docentes ya creen que son igualitarias*. Solamente una maestra expresó la necesidad de trabajar ciertos temas con las niñas y jóvenes respecto a la educación sexual y afectiva, pues reconoce que en función de su contexto y socialización necesitan un abordaje específico.

Un conocimiento apropiado de la PG implicaría detectar en qué situaciones se necesita un trato distinto (cómo y por cuánto tiempo), y en cuáles no. En la educación escolarizada es necesario un ejercicio constante de análisis de lo que sucede en todos los rincones de la escuela: patios, aulas, libros, materiales, prácticas docentes.

Cuando se les pidió que describieran los principales aspectos del concepto de PG fueron incapaces de elaborar algo concreto. Mencionaron superficialmente conceptos como “género”, “igualdad” y “equidad”, pero no se vislumbra el conocimiento de aspectos vitales como la división sexual del trabajo. No hubo mención de que las desigualdades operan y se reproducen también de manera estructural. En su discurso todas las referencias se quedan en el plano de la individualidad, y, en menor medida, en el nivel familiar.

Mencionaron a los “valores” como elementos para comprender lo que es PG. Esto forma parte de un discurso conservador donde se les presenta como solución a todos los problemas. Mencionan el respeto, igualdad, equidad, justicia, tolerancia. Pero ¿el tratamiento de esos valores se aplica igual para mujeres que para hombres? Se concibe a los valores como principios rectores del buen comportamiento sin considerar la influencia social. Los sujetos construyen sus RS con elementos que coinciden con sus propias creencias, esto se agrava cuando un concepto está vaciado de contenido. Se podrá entonces hablar de igualdad y respeto, sin embargo, no se sabe qué requerimientos incluye esa igualdad y qué límites tiene ese respeto, ni se sabe a quién se le debe respeto ni en qué circunstancias.

Este desconocimiento resulta comprensible al considerar que no habían recibido ninguna capacitación al respecto ni habían tenido contacto con fuentes o materiales formales. La mayoría de las docentes comentó haber entrado en contacto con el término género alrededor del 2015, principalmente a través de televisión y

radio. Mencionan que lo que saben lo han aprendido a través de dichos medios y a través de lo que viene en los libros de texto.

La actitud

Las docentes mostraron una disposición favorable hacia la PG reconociendo que puede traer aportes, aunque algunas expresaron desacuerdo con aspectos como el lenguaje incluyente. La actitud varió en función de lo que consideraron que incluye la PG: vista como igualdad, están de acuerdo, aunque se complejiza al introducir el tema de la diversidad sexual.

Una docente preguntaba hasta dónde se puede llegar con el “*open mind*” (mente abierta), es decir, si la PG implica que “desde pequeñitos se les va a dar la facilidad, por ejemplo, a los niños, que se vistan de niñas. A las niñas que pueda gustarles una niña, esa es mi duda”. Si bien las docentes entrevistadas están de acuerdo en el respeto a las personas homosexuales, parece que no desean su normalización. Esto no solamente muestra prejuicios respecto a la homosexualidad sino desconocimiento de la PG en su conjunto, pues señalar que los niños puedan vestir “de niñas” implica una concepción estereotipada vinculada con la construcción de la masculinidad, donde lo culturalmente considerado femenino se connota negativamente y es visto como algo indigno que no deben incorporar los hombres. Así, pesan más los contenidos del imaginario conservador que la información especializada.

También expresan preocupaciones vinculadas con 1) la incertidumbre de si la PG será algo a lo que se le dará continuidad y 2) la sensación de que se les responsabiliza de todo. Comentan que no es infrecuente que se realicen modificaciones con cada cambio de gobierno, reemplazando estrategias anteriores o dejando otras en el olvido: “Cuando apenas estamos tratando de manejar unos planes y programas... el señor de ahí arriba [el presidente]... se le ocurre que ya no le gustó, y que lo vamos a cambiar...”. Muchas maestras expresaron sentirse abrumadas. Con el cambio continuo, cada nueva propuesta se queda en una etapa inicial que es incapaz de incorporarse a la cotidianidad institucional: “Utilizamos el lenguaje de los que están ahí. Se van ellos, llegan otros y adoptamos el lenguaje de los que llegan”. Además, incorporar la PG es todavía más complejo pues no solamente implica aplicar una serie de lineamientos, sino que trastoca las creencias sobre los hombres, las mujeres y sus relaciones. Así, no implica sólo un cambio en la forma de ejercer la docencia, sino también en las subjetividades docentes. En términos de la actitud, la sensación constante de que se tiene que volver a empezar afecta la recepción positiva de cualquier nueva estrategia. También se les preguntó si utilizaban (y cómo) la PG. De manera generalizada comentaron emplearla casi exclusivamente al intervenir con comentarios discriminatorios.

En apariencia las docentes dan un trato igualitario pues han eliminado los aspectos evidentemente discriminatorios: “Lo generalizamos, aunque sean niños o niñas les toca agarrar la escoba”. Lo

anterior es, sin duda, un avance. Sin embargo, hay situaciones que podrían ser utilizadas para detonar reflexiones con PG, pero no son identificadas. Una docente comenta que los niños suelen quejarse de las manualidades diciendo que “es cosa de niñas”, a lo que ella responde que deben hacerlo porque es un trabajo que se calificará. No se cuestiona la idea de que hay trabajos “de niñas” y “de niños”, ni la idea de que algunos valen más que otros, desaprovechándose una oportunidad de reflexión.

Por otro lado, las maestras que entienden PG como sinónimo de homosexualidad consideran que es una cuestión privada, según su concepción no es necesario hablar sobre el tema en clase y se limitan a detener las descalificaciones entre alumnos vinculadas con ésta. Señalan que sí están de acuerdo con la PG, pero hay poca necesidad de emplearla porque “aquí no se ha visto mucho”. Esto indica que se concibe a la PG con un alcance limitado.

El campo de representación

Al indagar sobre las imágenes, creencias y opiniones sobre la educación sexual destacaron tres aspectos: 1) *persiste un temor para tratar abiertamente la educación sexual*, 2) *los temas se tratan de maneras limitadas*, y 3) *hay una dificultad de identificar y reaccionar debidamente frente a conductas inadecuadas de tipo sexual*.

El primero tiene que ver con el temor de las docentes de que las madres o padres de familia acudan a reclamar que se hable a sus hijos e hijas de sexualidad. Sin embargo, ninguna había tenido esa

experiencia. En una de las escuelas las docentes responden a este miedo solicitando el permiso de madres y padres, o bien, informando a principio de año que se les hablará del tema. La primera opción fue la más mencionada. Lo anterior muestra el desconocimiento de que como funcionarias tienen obligaciones que cumplir y derechos que garantizar en el marco de sus competencias. Esto refleja una carencia en términos de información y muestra el peso del contexto conservador en las decisiones docentes.

Por otro lado, mencionan que el tipo de educación sexual que imparten “es informativa”, coinciden en que enseñan al alumnado a llamar a “las cosas” o “sus partes” por su nombre (por ejemplo, decir pene y no “pajarito”) aunque paradójicamente omiten decir “genitales”. Algunas docentes señalan que intentan profundizar más allá de los contenidos de los textos, aunque no logran decir cómo; sin embargo, hay quienes prefieren no hacerlo y comentan que se limitan a revisar lo que se encuentra en los libros. Esta última opción es vista como una estrategia para evitar la inconformidad de madres y padres de familia o como estrategia para “no estimular la curiosidad” de sus estudiantes.

El tercer elemento que destaca es la dificultad para responder ante conductas sexuales inapropiadas en el entorno escolar:

Maestra 1: Yo lo que no abordo es la masturbación... porque se ha dado que los niños grandes se masturban en la escuela, en su lugar de clase.

Maestra 2: Por eso lo tienes que tocar, para que sepan que es natural, pero que hay espacios.

Maestra 1: Pero yo no abordo muy particular, para no estimularle curiosidad...

Este diálogo refleja disparidad entre docentes. Varias comparten una visión simplista donde consideran que la información es lo que genera la curiosidad e incita a los niños, por ejemplo, a masturbarse en público. Asumen que omitir el tema solucionará los problemas. Esto refleja una incapacidad de analizar la realidad social para dar cuenta de que el problema no es la información sino la socialización resultante de sus contextos. Pocas docentes sí identifican que las actitudes dispares entre niñas y niños son producto de la socialización diferenciada de género, pero la dificultad reside en la imposibilidad de actuar de manera institucional frente a esas desigualdades que observan.

En el siguiente testimonio una docente narra cómo emplea “los valores” para reprender una conducta inadecuada: “... aplicamos lo que viene siendo los valores, el respeto: ‘¿por qué le hicistes eso?’, ‘¿ella te lo hizo?’, ‘no, ¿entonces por qué lo haces?’”. Resulta claro el empleo vago de “los valores”, pues no se habla del respeto al cuerpo de las personas, ni del consentimiento, ni del ejercicio del poder a través de la sexualidad.

Se desarrollan los temas de maneras dispares y existe una dificultad para resolver los conflictos vinculados con la sexualidad que se presentan en la escuela. Se reprende la conducta, pero no se reflexiona sobre ello.

Conclusiones

Las RS que las y los docentes tienen sobre género y PG se componen de *información* escasa, en cantidad y calidad, proveniente de

medios no especializados. La parte *actitudinal* de la RS no les lleva a movilizarse. Las maneras en que hacen uso de algunos elementos son puntuales y van orientados a cuestionar los estereotipos de género cuando se usan para descalificar, lo cual, aunque positivo, es insuficiente. Cuando la violencia y las desigualdades están tan arraigadas en la cotidianidad y han sido reforzadas como aspectos positivos desde la infancia, dicha cultura violenta y desigual no puede erradicarse con pequeños esfuerzos (Subirats, 2017). La problemática requiere una reflexión constante, incluso ahí donde el tema no aparece explícitamente. En el campo de representación de la RS se hacen presentes mitos, temores y creencias vinculadas con valores conservadores sobre la sexualidad. Al no haber una capacitación y sensibilización profunda y recurrente respecto a la PG y educación sexual integral, las docentes echan mano de las nociones de su entorno (información escasa, superficial y/o sesgada; valores y creencias conservadoras; mitos sobre la sexualidad); es decir, echan mano del “conocimiento del sentido común”, mismo que no siempre es favorable para generar acciones que contribuyan al logro de la igualdad sustantiva, aun así, este influye en su práctica docente y en las relaciones escolares cotidianas.

Los significados de género, PG e igualdad que mantienen las docentes están desprovistos de su original significado a pesar de que los emplean con seguridad; en su lugar, cada maestra ha construido lo que cree que cada concepto significa. Esto es uno de los principales puntos débiles en el proceso de TPG pues *al no existir*

claridad sobre el significado de lo que se pretende institucionalizar, las acciones que puedan realizarse estarán desvinculadas de los objetivos.

Se identificaron tres unidades de sentido respecto a los conceptos de género y PG que resultan contraproducentes para la TPG en el ámbito escolar porque confrontan con dos cuestiones centrales: primero, cuando se habla de género no necesariamente se está entendiendo ni hablando de lo mismo; y segundo, la RS que han construido sobre los conceptos no conducen a la acción. Esto tiene que ver, no solamente con la evidente falta de capacitación docente en materia de PG, sino con la ambigüedad misma con la que se usan los conceptos en la sociedad en general.

Conciben la diferencia como lo opuesto de igualdad y creen que el ámbito educativo ya es igualitario; de forma que no hace falta “hacer algo” para alcanzar igualdad, sino simplemente “no hacer” (no dar indicaciones distintas, no impedir la participación), lo que conduce a la inacción. La utilidad de incorporar la PG radica en que supone un llamado a la acción. Sin embargo, las RS de las docentes no conducen a ésta y cuando lo hacen, es de maneras limitadas y basada en intuiciones. Esta manera reducida de concebir la igualdad impide que identifiquen aspectos discriminatorios que aún suceden en el ámbito educativo. Además, el conocimiento y sentido crítico en temas vinculados con la PG es muy dispar, siendo algunas docentes (las menos) más conscientes de las desigualdades que otras; lo que deja al alumnado a la suerte de la sensibilidad y conocimiento de cada maestra.

No hay elementos que doten de contenido a los conceptos. *Sus RS se componen de nociones vagas que al momento de ser puestas en práctica no tiene elementos que guíen la acción.* A esto se añaden las dificultades laborales que viven, como la saturación de trabajo y la constante incorporación de estrategias que se espera que dominen, aun sin capacitación. Estas RS obstaculizan la TPG en el ámbito educativo, primero, porque desconocen que ésta debe ser un eje transversal en su profesión –y no puede institucionalizarse aquello que no es percibido como un requerimiento externo y objetivo–, y segundo, porque al no haber información oficial y precisa que oriente sus acciones, no ha podido darse un proceso de transmisión y conservación de los elementos que deben incorporarse.

Una de las principales influencias del contexto conservador sobre la aceptación o rechazo de la PG puede verse en el hecho de que la consideración positiva se mantiene en tanto se la conciba como igualdad entre mujeres y hombres; sin embargo, la aprobación se fragiliza cuando se introduce el tema de la homosexualidad, pues, aunque expresan que deben respetarse, temen su normalización.

A pesar de lo anterior, la connotación mayormente positiva de dichas RS resulta favorable de cara a la continuidad del proyecto de TPG. Aun así, sería necesario indagar si se mantienen igual tras las controversias alrededor de la modificación en 2023 de libros de texto gratuitos.

Finalmente, es necesario analizar críticamente cómo se emplean los conceptos de género y PG en distintos ámbitos, incluido el

académico, para identificar si se contribuye, y de qué manera, a la confusión existente y a su despolitización. Es fundamental que el concepto de género se revise y fortalezca e incluso que se replantee su utilidad. De no ser así persistirán las discusiones infructíferas y la incorrecta aplicación de la TPG.

Referencias

- ABRIC, J. C. (2001a). Las representaciones sociales: aspectos teóricos. En J.C. Abric (Ed.), *Prácticas sociales y representaciones* (pp. 11–32). Ediciones Coyoacán.
- ABRIC, J. C. (2001b). Metodología de recolección de las representaciones sociales. En J. C. Abric (Ed.), *Prácticas sociales y representaciones* (pp. 53–74). Ediciones Coyoacán.
- APPLE, M. W. (2004). *Ideology and Curriculum*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203487563>
- ARAYA UMAÑA, S. (2002). *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*. FLACSO.
- ARRECILLAS, A. Y MIKER, M. (2020). La socialización escolar. Entre la reproducción mecánica y la reconstrucción del pensamiento crítico docente. En J. Montes, V. Avendaño y A. Arrecillas (Coords.), *El pensamiento crítico como fundamento de la formación docente* (pp. 120–149). Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa (CRESUR), Universidad de la Serena.
- ARRUDA, A. (2012). Teoría de las representaciones sociales y teorías de género. En N. Blazquez Graf, F. Flores Palacios y M. Ríos Everardo

- (Coords, *Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales* (pp. 317–337). Universidad Nacional Autónoma de México.
- BACCHI, C. Y EVELINE, J. (2010). Introduction. En C. Bacchi and J. Eveline (Eds.), *Mainstreaming politics: Gendering practices and feminist theory* (pp. 1–16). The University of Adelaide Press.
- DE BARBIERI, M. T. (1996). Certezas y malos entendidos sobre la categoría de género. En A. A. Cañado Trinidad, C. Moyer y C. Zeledón (Comps.), *Estudios Básicos de Derechos Humanos IV* (pp. 47–84). Instituto Interamericano de Derechos Humanos, Ministerio Real de Relaciones Exteriores de Noruega. <https://www.iidh.ed.cr/es/component/content/article/estudios-basicos-de-derechos-humanos-tomo-iv-edicion-monografica-sobre-los-derechos-humanos-de-las-mujeres?catid=21:publicaciones-seriadas&Itemid=101>
- BÁRCENAS BARAJAS, K. (2022). El movimiento antigénero en México: de las alianzas estratégicas a los horizontes de gubernamentalidad. En K. Bárcenas Barajas (Coord.), *Movimientos antigénero en América Latina. Cartografías del neoconservadurismo* (pp. 227–267). Universidad Nacional Autónoma de México.
- BRACKE, S. Y PATERNOTTE, D. (2016). Unpacking the Sin of Gender. *Religion & Gender*, 6(2), 143–154. <http://dx.doi.org/10.18352/rg.10167>
- CAMPOS, M. (12 de agosto de 2023). Al menos siete estados rechazan nuevos libros de texto de la SEP con errores y tildados de “comunistas”. *Infobae*. <https://www.infobae.com/mexico/2023/08/12/al-menos-siete-estados-rechazan-nuevos-libros-de-texto-gratuitos-de-la-sep/>

- COBO BEDIA, R. (2005). El género en las ciencias sociales. *Cuadernos de Trabajo Social*, (18), 249–258.
- ESTRADA MALDONADO, S. Y GONZÁLEZ PIÑA, M. DEL C. (2021). Feministas y jóvenes en Guanajuato: entre las resistencias y las violencias. *Bajo el Volcán. Revista del Posgrado de Sociología. BUAP*, 3(5), 145–176.
- FLORES PALACIOS, F. (2015). *Psicología social y género. El sexo como objeto de representación social*. UNAM.
- FLORES, J. I. Y SOMUANO, M. F. (2022). *La socialización política de los niños en México*. El Colegio de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas.
- GONZÁLEZ JIMÉNEZ, R., PALENCIA VILLA, M. Y PADILLA HERNÁNDEZ, M. (2017). Veinte años de políticas de género en Educación Básica (1995–2015): una lectura hermenéutica. En R. M. González Jiménez y M. M. Palencia Villa (Coords.), *Veinte años de políticas de género en educación. Una lectura hermenéutica* (pp. 9–68). Miguel Ángel Porrúa, Universidad Pedagógica Nacional.
- GUZMÁN, V. (2001). *La institucionalidad de género en el Estado: nuevas perspectivas de análisis*. Naciones Unidas, CEPAL. http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/5878/1/S01030269_es.pdf
- INCHÁUSTEGUI, T. Y UGALDE, Y. (Coords.) (2004). *Materiales y Herramientas Conceptuales para la Transversalidad de Género*. Instituto de las Mujeres del Distrito Federal. <http://cedoc.inmujeres.gob.mx/ftpg/DF/df01.pdf>
- LERNER, G. (1990). *La creación del patriarcado*. Editorial Crítica.
- MAQUIEIRA D'ANGELO, V. (2001). Género, diferencia y desigualdad. En E. Beltrán Pedreira, V. Maquieira D'Angelo, S. Álvarez y C. Sánchez

- Muñoz (Coords.), *Feminismos. Debates teóricos contemporáneos* (pp. 127–190). Alianza Editorial.
- MARTÍN DEVOTO, L. (2013). *Más allá de la alternancia. Relaciones entre partidos políticos en el gobierno y sociedad organizada en México* [Tesis de doctorado, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales]. https://www.researchgate.net/publication/327140787_Mas_alla_de_la_alternancia_Relaciones_entre_partidos_políticos_en_el_gobierno_y_sociedad_organizada_en_Mexico
- MARTÍN ROJO, L. Y GÓMEZ ESTEBAN, C. (2004). Lenguaje, identidades de género y educación. En C. Lomas (Comp.), *Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación* (pp. 81–109). Paidós.
- MOSCOVICI, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul.
- OSBORNE, R. Y MOLINA PETIT, C. (2008). Evolución del concepto de género. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, (15), 147–182. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=297124045007>
- PAECHTER, C. (1998). *Educating the Other: Gender, Power and Schooling*. Routledge Falmer. <http://dx.doi.org/10.4324/9780203486818>
- RIONDA RAMÍREZ, L. M. (2001). *Del conservadurismo al neopanismo: la derecha en Guanajuato*. Centro de Investigación en Ciencias Sociales de la Universidad de Guanajuato.
- RODRÍGUEZ MAGDA, R. M. (2019). *La mujer molesta. Feminismos postgénero y transidentidad sexual*. Ménades.
- RUBIN, G. (1986). El tráfico de mujeres: notas sobre la “economía política” del sexo. *Revista Nueva Antropología*, 8(30), 95–145.

- SCOTT, J. W. (1996). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En M. Lamas (Comp.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 265–302). Miguel Ángel Porrúa, PUEG.
- SIMÓN RODRÍGUEZ, M. E. (2002). *Democracia vital. Mujeres y hombres hacia la plena ciudadanía*. Narcea.
- SIMÓN RODRÍGUEZ, M. E. (2017). *La igualdad también se aprende. Cuestión de coeducación*. Narcea.
- SUBIRATS, M. (2017). *Coeducación, apuesta por la libertad*. Octaedro Editorial.
- TENTI FANFANI, E. Y STEINBERG, C. (2011). *Los docentes mexicanos. Datos e interpretaciones en perspectiva comparada*. Siglo XXI Editores.
- TEPICHIN VALLE, A. M. (2010). Política pública, mujeres y género. En A. M. Tepichin, K. Tinat y L. Gutiérrez (Coords.), *Los grandes problemas de México. Relaciones de Género VIII* (pp. 23–58). El Colegio de México.
- TORRES, J. (1998). *El curriculum oculto*. Morata.
- TUBERT, S. (2003). La crisis del concepto de género. En S. Tubert (Ed.), *Del sexo al género. Los equívocos de un concepto* (pp. 7–37). Ediciones Cátedra.
- VERLOO, M. Y LOMBARDO, E. (2007). Contested Gender Equality and Policy Variety in Europe: Introducing a Critical Frame Analysis Approach. En M. Verloo (Ed.), *Multiple Meanings of Gender Equality. A Critical Frame Analysis of Gender Policies in Europe* (pp. 21–49). Central European University Press.