

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS

“Francisco García Salinas”

UNIDAD ACADÉMICA DE DOCENCIA SUPERIOR

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL
DOCENTE**

TESIS

**ESTEREOTIPOS DE GÉNERO Y COMPORTAMIENTOS
SEXISTAS EN EL AULA PREESCOLAR. ANÁLISIS A
PARTIR DE UN ESTUDIO DE CASO**

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
**MAESTRA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO
PROFESIONAL DOCENTE**

PRESENTA:

Lic. Brenda Lizbeth Velasquez Guerrero

Directora:

Dra. Norma Gutiérrez Hernández

Zacatecas, Zac.; a 18 de noviembre de 2025

RESUMEN

Esta tesis analiza un estudio de caso sobre estereotipos de género y comportamientos sexistas en preescolares. Se contextualiza la perspectiva de género en la educación básica a la luz de antecedentes históricos, la Agenda 2030 y la Nueva Escuela Mexicana. Se examina cómo se socializan los estereotipos de género dentro de la práctica docente, se diagnostica el uso del lenguaje y los materiales didácticos y se evalúa la distancia entre estas prácticas y los principios señalados en la Nueva Escuela Mexicana. Finalmente, se sugiere una propuesta metodológica para educadores y educadoras con el fin de promover una educación con perspectiva de género.

Palabras clave: Educación, perspectiva de género, estereotipos, sexismo, socialización.

AGRADECIMIENTOS

Este presente trabajo de investigación fue realizado gracias al apoyo económico de la Beca Nacional de Posgrado otorgada por la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI), durante el periodo del 01 de septiembre del 2023 al 31 de agosto del 2025. Mi agradecimiento a esta institución.

DEDICATORIAS

A mi mamá, quien me ha dado su lealtad incondicional desde siempre. A mi papá, cuya partida en 2021 dejó un vacío en nuestra familia, pero también un legado: la pasión por el servicio y la enseñanza. Tu huella en mi vida me guio hasta aquí. Aquí está nuestra tesis y nuestra maestría.

A mis hermanas, por el apoyo y la complicidad que me han sostenido en los momentos más difíciles, a menudo sin que ellas lo supieran.

A mi pareja, por motivarme a no perder de vista mis ideales. A su familia, por el cariño y el apoyo incondicional que ha transformado mi vida. Gracias por abrirme su corazón y su hogar.

A mi estimada directora de tesis, la Dra. Norma Gutiérrez Hernández. Su paciencia infinita, su empatía y su guía firme fueron esenciales para dar forma a este trabajo. Admiro profundamente la mujer que es. Gracias por ser un ejemplo para seguir, no solo en lo profesional o académico, sino también como persona y feminista.

A cada una de las doctoras que formaron parte de mi camino en estos dos años. Su sabiduría me enseñó el verdadero significado del trabajo en equipo y la invaluable humanidad que habita en ellas.

Agradezco profundamente a la Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas”, a través de la Unidad Académica de Docencia Superior y la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente, por la oportunidad de concluir mi formación de posgrado.

Por último, agradezco la oportunidad de haber podido acercarme cada vez más al feminismo y a la educación dentro de la maestría, acompañada de mujeres que respeto y admiro. Es algo que me ha permitido ser mejor persona.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I. CONTEXTUALIZACIÓN SOBRE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN BÁSICA	21
1.1 Antecedentes sobre el binomio educación-género	22
1.2 Conferencias sobre las mujeres.....	26
1.2.1 La Primera Conferencia Mundial sobre la Mujer, México 1975.....	27
1.2.2 Segunda Conferencia: Copenhague, 1980.....	31
1.2.3 Nairobi, 1985. La Tercera Conferencia	35
1.2.4 Aportes de la Conferencia Mundial Sobre Educación Para Todos, 1990	36
1.2.5 Beijing, 1995: un hito para la educación y el género.....	37
1.3 Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible	41
1.4 Plan de estudios de educación básica: la NEM	43
1.4.1 La igualdad de género como eje articulador de la NEM	49
CAPÍTULO II. SOCIALIZACIÓN DEL GÉNERO EN LA PRÁCTICA DOCENTE. PARTICULARIDADES EN PREESCOLAR	54
2.1 Sistema sexo-género y los estereotipos de género	55
2.2 Socialización del género. Notas sobre preescolar	56

2.3 Panorama general de Fresnillo, Zacatecas.....	68
2.4 Retrato del JNNJB	72
CAPÍTULO III. LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN EL AULA PREESCOLAR: DIAGNÓSTICO DE LA PRÁCTICA DOCENTE Y SU DISTANCIA CON LA NUEVA ESCUELA MEXICANA EN EL JARDÍN DE NIÑOS Y NIÑAS “JOAQUÍN BELLOC”	78
3.1 Análisis de la transversalización de la perspectiva de género en una institución preescolar: ¿hay eco con la NEM?	79
3.1.1 Caracterización del profesorado y alumnado en el JNNJB	80
3.1.2 Clave para la EPG: la comprensión del colectivo docente sobre perspectiva de género y lenguaje no sexista	84
3.1.4 Observación desde una mirada de género: la cultura escolar dentro de las aulas preescolares y los espacios del JNNJB	95
3.2 Recuperación y comparativa de datos sobre el marco legislativo educativo y prácticas docentes dentro del JNNJB	107
3.2.1 Sobre las formas de interpretar los libros de texto.....	110
3.2.2 <i>Múltiples lenguajes</i> : imágenes, temáticas y lenguaje	113
3.2.3 <i>Explorar e imaginar con mi libro de preescolar</i> : imágenes, temáticas y lenguaje	118
3.2.4 <i>Jugar e imaginar con mi material manipulable de preescolar</i> : imágenes, temáticas y lenguaje	123

3.2.5 A partir de las observaciones: proyectos elaborados.....	128
3.3 Propuesta metodológica para docentes de preescolar “Diseño metodológico para una educación preescolar con perspectiva de género”.....	132
3.3.1 Diseño de la capacitación: herramientas conceptuales y didácticas para transformar el lenguaje y los estereotipos de género	133
REFERENCIAS.....	145
ANEXOS	159

ÍNDICE DE TABLAS

<i>Tabla 1. Conferencias internacionales sobre las mujeres</i>	27
<i>Tabla 2. Datos generales del colectivo docente del JNNJB.</i>	82
<i>Tabla 3. Alumnado por sexo y clase social por grupo.</i>	83
<i>Tabla 4. Definiciones de conceptos clave de las docentes</i>	85
<i>Tabla 5. La importancia de la perspectiva de género en la actualidad según las docentes encuestadas.</i>	88
<i>Tabla 6. Sobre el lenguaje con perspectiva de género.</i>	92
<i>Tabla 7. Ejes temáticos de la NEM según el criterio de las docentes.</i>	109

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura	1.	Ejes	articuladores	de	la
NEM.....					50

ÍNDICE DE IMÁGENES

Imagen 1. Área de sanitarios y bebedero.....	73
Imagen 2. Aulas preescolares	74
Imagen 3. Fachada de la institución educativa “Joaquín Belloc”.....	75
Imagen 4. Rehabilitación de los espacios	76
Imagen 5. “Blanca Nieves y los 7 enanitos” y “los 3 cochinitos”	96
Imagen 7. “Caperucita Roja” y “Alicia en el país de las Maravillas”.....	97
Imagen 8. “Goofy” y “Blanca Nieves” en la entrada de los baños	97
Imagen 9. Libreros ubicados dentro de las aulas	101
Imagen 10. Materiales sin estereotipos o roles de género	102
Imagen 11. Material didáctico con estereotipos y roles de género	103
Imagen 12. Acuerdo de convivencia 1	104
Imagen 13. Acuerdo de convivencia 2	105
Imagen 14. Espejo con perspectiva de género	106
Imagen 15. Portadas de los libros de texto “Múltiples lenguajes”.....	114
Imagen 16. Ilustraciones y fotografías en contra de los estereotipos y roles de género	115
Imagen 18. Portadas de los libros de texto Explorar e imaginar con mi libro de preescolar.....	120
Imagen 19. Ilustraciones que mantienen estereotipos y roles de género.....	121

Imagen 20. Imágenes que muestran contenido con perspectiva de género.	122
Imagen 21. Portadas de los libros de texto Jugar e imaginar con mi material manipulable de preescolar	124
Imagen 22. Secuencia de ilustraciones que desafían los estereotipos y roles de género	125
Imagen 23. Ilustraciones de personajes históricos tanto masculinos como femeninos	126
Imagen 24. Secuencia de páginas que fomentan la libertad de elección	127
Imagen 25. Material empleado durante una de las fases del proyecto sobre derechos	129
Imagen 26. Recurso didáctico utilizado en el proyecto de derechos	130
Imagen 27. Producto final de proyecto de higiene	131

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 1. ¿Conoce usted el modelo educativo actual en educación básica? 108

Gráfica 2. ¿Conoce usted la Nueva Escuela Mexicana? 108

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A. Solicitud para autorización de ingreso al JNNJB	159
Anexo B. Oficio de autorización de ingreso al JNNJB	160
Anexo C. Consentimiento informado de entrevista a mayores de edad con reserva de datos	161
Anexo D. Instrumento para docentes	163
Anexo F. Relación y claves de informantes	169

ACRÓNIMOS

ACNUDH	Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos
AEM	Agencia Espacial Mexicana
CEPROPIE	Centro de Producción de Programas Informativos y Especiales
CEV	Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición
CMDP-UNESCO	Centro UNESCO Para la Formación en Derechos Humanos Ciudadanía Mundial y Cultura de Paz
CONALITEG	Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos
CONAPO	Consejo Nacional de Población
CONAVIM	Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia contra las Mujeres
CTE	Consejo Técnico Escolar
DGDC	Dirección General de Desarrollo Curricular
DGPPYEE	Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa
DOF	Diario Oficial de la Federación
ENSU	Encuesta Nacional de Seguridad Pública Urbana

ENVIPE	Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública
EPG	Educación con Perspectiva de Género
FCE	Fondo de Cultura Económica
INBAL	Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura
INEE	Instituto Nacional de Evaluación Educativa
INEGI	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
JLCA	Junta Local de Conciliación y Arbitraje
JNNJB	Jardín de Niños y Niñas “Joaquín Belloc”
LGE	Ley General de Educación
LGES	Ley General de Educación Superior
LGSCMM	Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros
MCC	Marco Curricular Común
MCCEMS	Marco Curricular Común de Educación Media Superior
MEJOREDU	Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación
MEN	Modelo Educativo Nacional
MINEDUC	Ministerio de Educación de Ecuador
NEM	Nueva Escuela Mexicana

ONU	Organización de las Naciones Unidas
ONU Mujeres	Entidad de la ONU para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de la Mujer
RAE	Real Academia Española: Diccionario de la lengua española
SE	Secretaría de Economía
SEDUZAC	Secretaría de Educación del Estado de Zacatecas
SEGOB	Secretaría de Gobernación
SEMUJERES	Secretaría de las Mujeres
SEN	Sistema Educativo Nacional
SEP	Secretaría de Educación Pública
SNTE	Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y las Tecnologías
UNID	Universidad Interamericana para el Desarrollo
UPN	Universidad Pedagógica Nacional
USAER	Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular

INTRODUCCIÓN

La formación educativa en México comienza en el preescolar y ésta es de carácter obligatorio, de acuerdo con el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (Diario Oficial de la Federación (DOF), 2025). En esta etapa, los y las infantes comienzan a convivir con sus pares; ya no sólo interactúan dentro del entorno familiar, sino que también en la primera escuela, lo que promueve el desarrollo de nuevas habilidades. La educación preescolar representa los cimientos que permitirán el desarrollo de diversos aspectos tales como el desempeño académico o la absorción del aprendizaje.

De la misma manera, la educación preescolar contribuye a la construcción de la personalidad y la convivencia, gracias a la adopción de nuevas aptitudes, ya que apoya de manera favorable procesos sociales o de razonamiento que resultan importantes (INEE (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación), 2010). Así, el alumnado de preescolar aprende a conocer y regular sus emociones (Secretaría de Educación Pública, (SEP), 2015).

Es dentro de estas instituciones en las que los niños y las niñas se encuentran por primera vez en un entorno escolar. En estas edades, va a ser fundamental que comiencen a socializar con otros y otras infantes, para dar inicio al desarrollo de las habilidades mencionadas. En México, la edad para este nivel educativo es entre 3 y 5 años (SEP, 2015) y, atendiendo la teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget, se puede señalar que, en esta etapa conocida como preoperatoria, las infancias se encuentran configurando algunas estructuras cognitivas, a pesar de no ser conscientes

de las acciones que realizan. Esto permite que absorban todo el conocimiento tangible e intangible que se encuentre a su alcance (Valdez, 2014).

Lo anterior, refiere también que la comunidad estudiantil de preescolar está en proceso de asimilación de conductas sexistas o machistas que el o la docente ejecute en el aula de manera consciente o, incluso, inconsciente. Esto responde al currículum oculto, definido por Díaz (2006) como aquel que mantiene énfasis en la forma de actuar de los y las docentes y se centra en menor medida con lo que éstos y éstas expongan verbalmente, es decir, que va relacionado hacia aspectos actitudinales y de valores y, que, a su vez, argumenta el autor, es incluso más eficaz que el currículo formal.

Las prácticas docentes influyen de manera importante en el día a día de los y las estudiantes. No es sencillo que el colectivo docente pueda deslindarse de la experiencia empírica relacionada con el género. Cuando se es infante, no son perceptibles los diferentes estratos sociales, la burocracia, sistemas económicos, o alguna otra estructura. Sin embargo, se adquieren posicionamientos respecto a diversos escenarios. Por ejemplo, en esta etapa, se suele educar para la convivencia, ¿y cómo se hace? Para algunos y algunas docentes, hay que separar niños y niñas para que, entre personas de su mismo sexo, socialicen. Lo mismo pasa a la hora del recreo, las niñas se van con infancias de su mismo sexo y los niños con otros infantes.

En muchos de los casos, los y las docentes permiten y alimentan estas distinciones y, por ende, los alumnos y las alumnas comienzan a aprenderlas y reproducirlas. Justo de lo anterior surge la curiosidad para abrir la conversación sobre una tesis sobre este tema de investigación.

A pesar de su carácter obligatorio en México, la educación preescolar es frecuentemente subestimada por la sociedad, percibiéndola erróneamente como un

mero servicio de guarda o “estancia infantil”. Esta percepción se debe, en gran medida, a que su función principal es asociada con el cuidado de infantes, cuyos padres, madres, tutores o tutoras, requieren una solución para la gestión del tiempo laboral, ante la falta de alternativas de cuidado durante periodos específicos de su jornada, por ejemplo. En esta investigación, se apuesta a lo contrario, pues son en estas instituciones en las que se desarrollan las habilidades más relevantes del desarrollo cognitivo de las personas y, si dentro de estas, se insiste en seguir abrazando aquellas conductas que mantienen roles y estereotipos de género se pueden provocar algunos fenómenos sociales que son de interés para el presente análisis como la perpetuación de brechas de género.

Dicho lo anterior, los centros educativos preescolares requieren de un trabajo colaborativo entre el entorno escolar y el familiar. Surge aquí, la necesidad de estudiar cómo es la mentalidad o la configuración social del colectivo docente en este nivel educativo y, también, cuál es su manera de llevar a cabo la enseñanza y el aprendizaje en los niños y las niñas, centralmente en las aulas, sin dejar de lado pasillos, patios, canchas, etc.

Los estereotipos y roles de género han estado presentes y sumamente marcados en la educación. Hoy por hoy, todavía es posible notar que en algunas escuelas persisten diversas acciones emitidas y permitidas por quien está frente a grupo y, en ellas, va implícita una serie de mensajes cargados de conductas o actitudes sexistas. De esto, emerge la necesidad de un cambio: la educación con perspectiva de género (EPG).

La educación que se recibe en los preescolares forma parte importante de arreglos sociales y cognitivos. Por lo que es importante el desarrollo de investigaciones

y estudios que arrojen información, sobre cómo crear espacios seguros y libres de sexismos o conductas machistas, para evitar que se siga perpetuando una cultura patriarcal en las sociedades. Las ideas que se tienen atribuidas respecto a la idea anterior y que se da gracias al constructo social del género, han definido totalmente la utilidad que poseen hombres y mujeres de todas las edades, desde la infancia e, incluso, antes de nacer y hasta el deceso de la persona. Sin embargo, analizar desde la educación preescolar todo lo que de ella se vierte en las infancias, en materia de una cultura sexista y/o machista, permite identificar parámetros que se consideran relevantes, para en primer lugar incentivar a la comunidad docente a identificar estos comportamientos y, en segunda instancia, a cambiar la manera en la que se llevan a cabo las actividades diarias frente al grupo, a través de estudios, investigaciones, instrumentos y/o teorías que justifiquen la necesidad de una deconstrucción en estos temas.

En muchas de las ocasiones, los educadores o las educadoras de preescolar llevan al centro de trabajo conductas sexistas o machistas altamente normalizadas en su entorno, que responden al contexto personal y, que genuinamente proyectan al grupo del cual acompañan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo anterior es simbólico porque entonces la lista de deberes y obligaciones que se le enseña al alumnado para que se cumplan, por ejemplo, estará basada en estos estereotipos y conductas. Muchas de ellas responden al sexo de cada persona dentro de determinado grupo.

Resulta práctico para el lector o la lectora recordar la propia experiencia, en la que se asistía al preescolar o a la primaria; la lista de obligaciones funcionaba mayormente en una división entre los deberes masculinos y los femeninos. Por lo

regular, las tareas asignadas a las niñas eran tales como limpiar el espacio de trabajo de todo el grupo, borrar el pizarrón e, incluso, se llegaron a escuchar expresiones o frases sobre poner el ejemplo a sus compañeros, por el buen comportamiento que una mujer “debe tener”.

En contraste, las actividades de los niños eran más de involucrar fuerza, por ejemplo, cargar objetos pesados, tirar la basura en el lugar correspondiente, mover las bancas, sillas, mesas o simplemente mantenerse en orden, mientras las niñas terminaban la limpieza.

Todas aquellas actividades determinadas por el o la docente a cargo en muchas ocasiones denotan constructos sociales que siguen manteniéndose activos y, conscientes o inconscientes, estos y estas agentes han adoptado y han aprendido a lo largo de su vida, provocando que sean transmitidos con normalidad en sus espacios de trabajo, sin generar conciencia o responsabilidad sobre ello. Sobre esto, la siguiente cita es oportuna pues

“El sexism es un problema del que normalmente no son conscientes maestros, maestras y el alumnado. Paradójicamente, la discriminación sexista se produce con el esfuerzo habitual del comportamiento de niñas, niños y docentes. Existe muy poca resistencia, y en lugar de esto hay un proceso de adaptación de niñas y niños a aquello que se esperaba de ellos y ellas, respectivamente” (Nava & López, 2010, p. 49).

La presente investigación cubre un vacío en el campo del conocimiento, ya que determina si existe o no una transmisión de conductas y/o comportamientos sexistas y/o machistas, por parte del o la docente que está frente a un grupo de niños y niñas que reciben educación preescolar. También merece ser mencionado que, al integrar la perspectiva de género en este nivel educativo *“se convierte en un imperativo de justicia social, en tanto que ayudará a las niñas y niños a apreciar la diversidad como*

un elemento de enriquecimiento personal y humano” (Valenzuela, Díaz, Jaramillo & Zúñiga, 2004, p. 8).

La perspectiva de género es un tema que ya no está en blanco, pues hay un trabajo importante en materia de ello con relación a la educación. Para Fernández, Virgilí & Alfonso (2015), la perspectiva de género es relevante y necesaria en la educación, debido a que permite un análisis crítico que abre paso a la deconstrucción de la cultura androcentrista que ha privilegiado ciertas prácticas, saberes, metodologías u organizaciones sociales.

En esta tesis, es de vital interés proporcionar al y a la lectora una idea más clara sobre la concepción que tienen algunos y algunas docentes respecto a la labor educativa e inclusión de la perspectiva de género en ella, pues en una gran cantidad de casos los y las docentes no son conscientes de qué tan arraigadas están algunas acciones sexistas basadas en los estereotipos de género, como el caso del estudio realizado por Martínez (2020) en el que se denotó que el profesorado participante no tenía conciencia de lenguajes e imágenes sexistas, así como de la repartición de labores de aseo en el grupo que enseñan.

Así, resulta conveniente para el gremio de maestros y maestras generar una responsabilidad respecto a las conductas emitidas y ejecutadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello, es necesario colocar a la vista de todos y todas las problemáticas que se han generado al hacer omisiones respecto a la EPG. Así como, también la ocasionada por la continua práctica sexista y estereotipada de algunos y algunas docentes. El nivel preescolar representa todo un campo de oportunidad, al ser la etapa donde la infancia tiene una adquisición de conocimiento por naturaleza.

Es por eso que surge el interés de centrar la investigación en nivel preescolar, a partir de la siguiente reflexión: si el preescolar es la inmersión de los niños y de las niñas a otro entorno fuera del familiar, así como su primer contacto con el mundo exterior, ¿por qué no se inicia su educación con docentes que incluyan una perspectiva de género para que ellos y ellas vayan incorporando ese tipo de escenarios a su vida diaria y, así, en un futuro, mejorar el nivel educativo en materia de género?

Está claro y evidente que tanto niños como niñas aprenden todo lo que ven y creen todo lo que se les dice. Es por ello, por lo que se considera necesario un estudio con estos intereses, primero a nivel localidad, para así insertar mayor y especial atención en estos parámetros tan importantes en la formación integral deseada.

La elaboración de un momento bibliográfico que contemple fuentes de investigación sobre el tema que es de interés en este documento, provenientes de diversas partes del mundo, se vuelve fundamental debido a que el género y sus diversas temáticas han estado cobrando mayor relevancia en las últimas décadas, en especial si este va de la mano con el ámbito educativo.

Se localizaron algunas fuentes internacionales, nacionales y locales, que van desde investigaciones, tesinas, artículos, ponencias y guías prácticas que apoyan la inclusión de la perspectiva de género y la oposición del sexismio en el ámbito educativo.

En lo que a estudios internacionales se refiere, se recupera la tesis titulada “Lenguaje sexista, androcéntrico y estereotipos presentes en la escuela “Río Guayas”, del cantón Pablo Sexto”, en Ecuador desarrollada por Poma & Mendoza (2012), en la cual se toman en cuenta tres cuestiones: el lenguaje sexista, los comportamientos androcéntricos y los estereotipos de género que existen en dicha escuela. Los autores

no dejan de lado, la influencia que estos tres parámetros reflejan en las relaciones de género que se dan en la institución.

En este estudio, se empleó una metodología de enfoque bimodal, por lo que fue posible la realización de encuestas y observaciones, por mencionar algunos de los instrumentos aplicados a los y las alumnas, al profesorado y a padres y madres de familia, obteniendo resultados que reflejan la presencia de comportamientos androcéntricos, de lenguaje sexista y estereotipos de género en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de las aulas.

El marco conceptual empleado en dicha investigación permite definir conceptos como “género”. Sin embargo, posee transversalidad al combinarlo con las relaciones de género, la educación y el lenguaje. Estos últimos representan una gran herramienta, debido a que el concepto central explica cómo se originan las relaciones entre un campo y otro, tales como la educación o el lenguaje, conceptos indispensables en el presente texto.

Por otro lado, Moral (2016) plantea en su trabajo de grado titulado “Formación del profesorado en igualdad de género” en España, la necesidad de concientizar acerca de las enseñanzas que las y los docentes ofertan en sus aulas, relacionadas con la igualdad de género. En el trabajo referido, se puede ver la importancia de valorizar cuidadosamente las intervenciones que se llevan a cabo en las clases, pues es de esa manera como se pueden crear sociedades igualitarias, que permitan a las personas desarrollar sus capacidades, mismas que no están determinadas por un rol de género atribuido al sexo.

Los conceptos guía en este trabajo de investigación, tales como la igualdad, equidad o perspectiva de género son definidos por la Organización de las Naciones

Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Real Academia de la Lengua Española (RAE) y otras fuentes.

Moral (2016) plantea que las actividades prácticas empleadas permitieron establecer un sistema, en el cual, las y los docentes pudieran sentirse identificados con situaciones reales, con el fin de establecer un comportamiento equitativo y con perspectiva de género en el aula, por lo que los resultados corroboraron que ambos parámetros se pueden trabajar dentro de los salones, generando diversos beneficios si se comienzan a ejecutar estas prácticas en el alumnado de corta edad.

Lo relevante de este trabajo para el propio estudio es el enfoque que se le ha dado al mismo, pues se centra propiamente en la formación del colectivo docente, con cimientos de igualdad, equidad y perspectiva de género, todos ellos ejes centrales de la presente investigación.

En este sentido, también se recuperó el trabajo de grado presentado por Pérez (2017), denominado “Concepciones y creencias de los maestros y maestras sobre el sexismo en educación infantil”, también proveniente de España. En él, se busca conocer posturas del gremio docente acerca de la conciencia, creencias y concepciones que tienen acerca del sexismo.

En esta tesis, se contempla el análisis de la importancia que el profesorado le da al sexismo en la escuela y su impacto en la sociedad, a través de una investigación cualitativa. Se centra en hombres y mujeres que exponen situaciones y vivencias, tanto fuera como dentro del aula, obteniendo de esa manera, resultados de que existe una escasa conciencia sobre las prácticas sexistas.

Entre los resultados más oportunos que recupera Pérez (2017) y, para el caso de la propia investigación, se encontró que entre quienes participaron en este proceso,

se localiza de manera general que el sexismo no es considerado un problema social relevante, lo cual es un obstáculo en la corrección de acciones que siguen perpetuando dichos comportamientos de corte sexista. Es novedoso y útil en esta investigación el hecho de que se construye el entorno de los y las docentes participantes, desde lo personal hasta lo profesional. El perfil docente idóneo es claro, sin embargo, éste no contempla la parte subjetiva. Lo anterior permite evaluar y comprender la razón de actuar en los maestros y las maestras, por demás también la conciencia sobre el sexismo, como una realidad normalizada en las aulas preescolares.

Azúa, Lillo & Saavedra (2019), en su investigación de origen chilena titulada “El desafío de una educación no sexista en la formación inicial: prácticas docentes de educadoras de párvulo en escuelas públicas chilenas”, desarrolla algunas de las tipologías sobre estereotipos de género ejecutados en la práctica docente de nivel preescolar en Chile. Este artículo resulta interesante, pues enmarca a una persona con construcciones sociales asociadas a su género, que posee desde antes de que ingrese a la educación párvula y ello se debe en gran medida al funcionamiento del entorno familiar, considerado por una parte de la sociedad como la primera escuela.

Es interesante ver cómo en esta investigación se explica la importancia de la formación del profesorado a partir de dos variables: la familia y la escuela, ya que, es el o la docente, quien se encarga de terminar de construir los conocimientos que las infancias traen consigo del ambiente familiar. En dicho trabajo se realizó un estudio aplicando observaciones participativas, entrevistas y la visualización de un video. Los resultados arrojados demuestran la naturalización de prácticas sexistas de las educadoras de la institución, lo que, según la autora, genera la necesidad de incorporar con mayor fuerza una formación docente con perspectiva de género. Esta

investigación resulta útil para la presente tesis, porque entabla la necesidad de revisar la formación docente, planes de estudio, etc., y, abre la posibilidad de visibilizar dicha necesidad teórica.

De Ecuador, Haro (2020) menciona en el trabajo “Las manifestaciones sexistas en el desarrollo de la identidad personal en niños y niñas de 5 a 6 años de edad” que las expresiones más comunes por parte de la comunidad estudiantil, respecto a manifestaciones sexistas son las que muchas de las veces se ven como normales, por ejemplo, asumir roles de género en los juegos, expresar sentimientos de rechazo hacia los pares infantiles de sexo opuesto, entre otras.

La identidad personal de cada persona juega un papel crucial en el desarrollo del citado trabajo, pues la autora argumenta que, al lado de las manifestaciones, se va configurando la identidad personal. El estudio de caso elaborado permite conocer herramientas e instrumentos empleados para llevarlos a cabo. Por otro lado, también abona en materia de conceptualización, pues la identidad personal también se trabajará en la presente tesis.

En lo que respecta al terreno nacional, por ejemplo, resulta interesante hacer la acotación de que la bibliografía encontrada es basta. Las fuentes seleccionadas provienen de diversos estados de la República Mexicana, lo que permite plantear el hecho de que comportamientos sexistas y estereotipos de género son ejecutados y transmitidos en todo el territorio nacional.

Para este nivel, se revisó el libro *El enfoque de género: una perspectiva necesaria en la reforma curricular de la educación inicial y preescolar*, del Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES), de las autoras Valenzuela, Díaz, Jaramillo & Zúñiga (2004). El texto propone abrir un espacio de reflexión, acerca de la construcción

de género que la sociedad ha transmitido en espacios públicos y privados como el hogar o la escuela, para en un primer momento poder identificarlos y, posteriormente, determinar cuáles son las formas de relacionarse y de conducirse con cuerpos sexuados diferentes. El libro hace especial énfasis en la necesidad de incorporar la perspectiva de género en todos los planos de educación inicial y preescolar.

La educación infantil que se emplea en el marco conceptual de la obra referida es un elemento que, según las autoras, tiene que ser reformulado hacia un programa moderno y diversificado. El sexismo es concebido como prácticas sociales obsoletas, pues la discriminación por razones de género no es un ejercicio nuevo.

Por otro lado, las autoras mencionan que el concepto de género es planteado como un imperativo de justicia social y de desarrollo con igualdad, en el sistema educativo mexicano. Lo expuesto previamente conlleva mucho más que tan solo modificar el lenguaje, implica un proceso de resignificación simbólica.

En otro trabajo nacional, Nava & López (2010) presentan un artículo procedente de la Ciudad de México titulado “Educación y discriminación de género. El sexismio en la escuela primaria. Un estudio de caso en Ciudad Juárez”. Este trabajo se apega al modelo que se plantea seguir en la presente investigación.

En este estudio, se buscó identificar las conductas de género dentro de la rutina escolar y la discriminación sexista en las prácticas docentes, por ello, se realizó el seguimiento de un grupo de niños y niñas que cursan desde el primero hasta el sexto grado de primaria, para así poder establecer un punto de comparación entre prácticas de diversos maestros y maestras de la misma escuela (Nava & López, 2010).

En esta investigación se plantea que existen prácticas sexistas que mantienen diferenciaciones entre niños y niñas, al momento de ejecutar diversas actividades

dentro del salón. Los conceptos que se manejan en este trabajo permiten visualizar a la escuela como una institución configurada para desarrollar el proceso de socialización de las infancias. También, refiere conceptos como el de sexismo de Lagarde (1996), autora de diversas investigaciones feministas y a quien cita a lo largo del documento (Nava & López, 2010).

El artículo de Penagos, Miranda, Ramírez & Martínez (2021), publicado en una revista española que centra el objeto de estudio en México, titulado “Construcción de mandatos de género en niñas y niños de edad preescolar en Zinacantán, Chiapas”, demuestra que los mandatos de género se siguen reproduciendo de manera periódica, pero también son indicativos de que existen momentos de deconstrucción, mismos que señalan que se está generando un momento de transformación, mejorando así la convivencia entre niños y niñas. Es fundamental conocer la configuración que los y las infantes van creando en su identidad, aunque el trabajo de investigación presente se centre en el profesorado, puesto que así también, se puede identificar la manera en la que se continúan reproduciendo actitudes sexistas y/o comportamientos estereotipados.

Una última fuente consultada es un trabajo presentado en el IV Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal llevado a cabo en Sonora, titulado “Prácticas docentes para favorecer la inclusión educativa de alumnos con barrera de género de nivel preescolar en Oaxaca”, cuyos autores son Chávez, Matus & Cruz (2021). El objetivo de este trabajo es exponer la necesidad de actualización y capacitación, en términos de una educación de calidad con perspectiva de género, por lo que plantea una visión para favorecer la educación en términos de inclusión, a través de la práctica docente, objeto de estudio de la presente investigación.

Uno de los resultados obtenidos y presentados en la ponencia fue que quienes están frente a grupo de educación preescolar en su mayoría son mujeres.¹ El impacto para la propia investigación radica en que genera discusión sobre las prácticas docentes, lo que da para una propuesta didáctica-metodológica, para impartir en las aulas de preescolar, en búsqueda de la minimización de prácticas sexistas o cargadas de estereotipos de género.

De esta manera, ya revisados los niveles internacional y nacional del momento bibliográfico, es necesario mencionar la carencia de investigaciones a nivel estatal. Un capítulo a cargo de Gutiérrez (2016) titulado “Deconstrucción de asimetrías de género: una asignatura pendiente en la educación contemporánea”, aborda la importancia que tiene una correcta construcción de género en los primeros años de vida de las personas. Sigue el texto con la enunciación de algunas carencias o supuestos que apoyan las construcciones de género dentro de la educación formal. Es relevante para el propio tema, debido a las aportaciones, teorías y constructos que son parte del día a día de la educación no sólo zacatecana, sino mundial.

Sin embargo, no se encontraron más textos a nivel local que estén suficientemente relacionados con los intereses de esta investigación, por lo que se considera que ésta aporta una mayor pertinencia. De tal manera que la pregunta general que guía esta tesis es la siguiente: ¿Cómo es la práctica integral de la cultura

¹ En el último informe de seguimiento de la educación en el mundo de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Tecnología (UNESCO), en materia de género se precisa que el magisterio está feminizado y, aún más en preescolar. En este nivel educativo, la presencia femenina aumentó desde el 2020 su porcentaje del 92% al 94% (UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Tecnología), 2022).

de género implementada en los procesos educativos en el preescolar “Joaquín Belloc”, ubicado en Fresnillo, Zacatecas en el ciclo escolar 2024-2025?

Para esto, se tiene la hipótesis de que la implementación de la perspectiva de género a través de la práctica docente, pese a estar incorporada en la Ley General de Educación (LGE) del 2019, deja ver conductas sexistas, así como, roles y estereotipos de género que se reproducen en el preescolar, a través de acciones, indicaciones, expresiones verbales y no verbales, actividades, canciones, entre otras, lo que incide de manera importante en la formación del alumnado, debido a la etapa de aprendizaje en la que se encuentra y todo ello gracias a la socialización del género que han experimentado los y las docentes. Además, la inclusión de la perspectiva de género en las actividades académicas diarias tiene como resultado un impacto positivo en la deconstrucción de la práctica docente frente a grupo, mejorando así las asimetrías en cuestión de género existentes en los niños y las niñas del nivel preescolar.

El objetivo general de la investigación es analizar factores que responden a la práctica de la cultura de género en el espacio educativo correspondiente al preescolar “Joaquín Belloc”, ubicado en Fresnillo, Zacatecas. Las preguntas secundarias de investigación son las siguientes: ¿de qué manera está incorporada la perspectiva de género en la educación?, ¿cómo son las prácticas socializadas en género llevadas a cabo en el nivel preescolar? y ¿de qué manera está reflejada la integración de la perspectiva de género a la educación en el preescolar, señalada en la Nueva Escuela Mexicana (NEM)? Los objetivos específicos son los siguientes y corresponde a las preguntas específicas respectivamente: contextualizar el panorama internacional y nacional de la educación y género; analizar cómo la socialización del género se relaciona con la práctica docente y se refleja en la incidencia para la construcción de

asimetrías de género en los niños y niñas y; determinar la transversalización de la EPG así como lo indica la NEM en la práctica docente del Jardín de Niños y Niñas “Joaquín Belloc” (JNNJB).

Para la elaboración del presente trabajo, se integran cuatro términos clave que son hilos conductores de esta investigación: género, estereotipos de género, sexismo y EPG. El primer concepto es definido por Lerner (s/f). Cit. en Facio & Fries (2005). Se habla de que el género es la definición cultural del comportamiento asignado y apropiado para cada sexo de una sociedad. También, señala que el género es como una máscara con la que hombres y mujeres bailan una danza que deja ver la desigualdad. En esta línea, Facio & Fries (2005) lo explican como el conjunto de características y de roles, valoraciones, funciones y comportamientos impuestos a cada sexo mediante los ya mencionados, procesos de socialización que han sido mantenidos y, a su vez, reforzados por una ideología patriarcal.

Por su parte, Rocha (2017) define al género como todas aquellas expectativas depositadas en las personas, así como las reglas, asignaciones y normas que son compartidas culturalmente hablando y, que, a su vez, cambian con el transcurso del tiempo, en virtud de que son construcciones históricas sobre la forma en la que hombres y mujeres deben comportarse, atendiendo a su condición sexuada.

En un instrumento elaborado por la Junta Local de Conciliación y Arbitraje (JLCA), en el que se busca que su personal conozca los conceptos más relevantes de la perspectiva de género, para orientar su práctica cotidiana, el género es definido como

“la construcción social y cultural que se hace de hombres y mujeres con base en su sexo biológico y en la reproducción humana. Desde el momento en que una persona nace -e inclusive antes- su sexo (mujer u hombre) será tomado

como referencia para atribuirle una serie de características (estereotipos, roles e identidad) acerca de cómo se espera que sean su comportamiento y su desarrollo dentro de la sociedad” (Junta Local de Conciliación y Arbitraje (JLCA, 2021, p. 6).

En suma, Delgado (2017) explica este concepto como algo percibido y entendido a manera de una construcción social y, a su vez, cultural, de las diferencias basadas en una condición sexuada entre hombres y mujeres, que lleva como fin las masculinidades y las feminidades.

Los estereotipos de género son definidos por el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (ACNUDH) (s/f), como una visión o una idea generalizada o preconcebida sobre papeles o características que se supone, poseen las mujeres y hombres. La ACNUDH (s/f) marca un límite perjudicial cuando los estereotipos de género restringen la capacidad de las personas, para desarrollarse personal y profesionalmente.

Por otro lado, Cook & Cusack (2010) entienden los estereotipos de género como una construcción hecha por entes sociales, en razón a las diferencias físicas o biológicas con las que cada persona nace y, en función de ello, abarcan el funcionamiento de los roles sobre hombres y mujeres.

El Centro de Producción de Programas Informativos y Especiales (CEPROPIE), a través del portal del Consejo Nacional de Población (CONAPO) (2015), señala que los estereotipos de género se construyen a partir de la diferencia biológica entre ambos sexos. Estos son inculcados desde que se nace, es decir, son arraigados fuertemente en el seno familiar y acompañados de valores y costumbres.

Por otro lado, el sexismo es trabajado por diversos autores y autoras. Según el instrumento de la JLCA (2021), el sexismo se entiende como discriminación que se

ejerce sobre una persona debido a su sexo y, además “*abarca el conjunto de todos y cada uno de los métodos empleados en el seno del patriarcado para poder mantener en situación de inferioridad, subordinación y explotación al sexo dominado*” (JLCA, 2021, p. 9).

Según Expósito, Glick & Moya (1998), el término sexismo es conceptualizado como una actitud dirigida hacia las personas que conforman un grupo según el sexo biológico. Para la autora y los autores, los sexismos, no son siempre acciones negativas, sino que también pueden ser positivas. Sin embargo, mayormente este tipo de ejercicios van dirigidos en un sentido nocivo hacia el sexo femenino pues estas son violencias y las estadísticas indican que se dirigen mayormente a mujeres.

Por su parte, Giberti (2008) maneja el sexismo, como un conjunto de actitudes y comportamientos que proponen y ejecutan discriminación entre las personas, basándose en su sexo biológico. Éste se da en forma de prejuicio y, se expresa mediante diversas manifestaciones, tales como la lengua, los símbolos y las costumbres históricamente arraigadas.

Rocha (2017) también analiza el sexismo, lo precisa como un productor de desigualdades y discriminación entre hombres y mujeres, pues arroja un sistema de orden de género y, éste a su vez, ha ocasionado discriminaciones perpetuadas en contra del sexo femenino (mayormente), por todo lo que está socialmente relacionado a lo edificado y entendido como femenino, y que es percibido como menos valioso.

Y, por último, un cuarto concepto clave en el presente trabajo es la EPG. Se recupera a Martínez (2020), quien argumenta que

“*La EPG apuesta por deconstruir los roles clásicos atribuidos históricamente a mujeres y hombres con el fin de avanzar en sociedades y sistemas educativos*

más igualitarios. En este sentido, la EPG apuesta por visibilizar los logros y aportaciones de las mujeres a la sociedad.” (Martínez, 2020, p. 31).

La EPG también

“implica la formación de la nueva personalidad del individuo sobre la base de la equidad entre los sexos, buscando alternativas que le permitan acceder de manera igualitaria a los servicios que brinda el sistema educativo que gradualmente se transforma y sin discriminación” (Solís, 2016, p.103).

La propuesta metodológica para la presente investigación fue el estudio de caso. La metodología seleccionada empleó instrumentos de observación y entrevistas. De manera detallada, se realizó un estudio interpretativo, en el que se sumaron descripciones que permitieron analizar e interpretar la institución en la que se estuvo trabajando. El tipo de población con la que se trabajó es la comunidad docente del JNNJB, ubicada en el municipio de Fresnillo, Zacatecas. En este plantel están cinco maestras a cargo de grupo, con tres grados académicos: un grupo de primero, dos de segundo y dos de tercero.

El presente trabajo de investigación está conformado por tres capítulos, los cuales responden a cada una de las preguntas de investigación, así como a cada uno de los objetivos específicos. El primero de ellos, contextualiza la inclusión de la perspectiva de género en el ámbito educativo a través de las instituciones, pues se hace una revisión histórica desde la época de Rousseau hasta la Agenda 2030, en donde se permite comprender de dónde comienzan estos esfuerzos por generar e incitar a que los gobiernos de distintos países apuesten por una mejora en la educación a través de la inclusión de la perspectiva de género. Para el caso particular de México,

se analiza también el contenido de la NEM y lo que se dicta ahí sobre la erradicación de las brechas de género.

En el segundo capítulo, se trabaja la parte de la socialización del género dentro de la práctica docente y sus particularidades en preescolar. El contenido de este apartado permite comprender el sistema sexo-género y cómo a partir de él, emergen históricamente los estereotipos de género. El énfasis se hace en el nivel preescolar. Se brinda a los y las lectoras un panorama del municipio en donde se ubica la institución en la cual se llevó a cabo la investigación, retomando elementos centrales para la comprensión del funcionamiento del plantel educativo.

Para el tercer capítulo, se presentan los resultados del instrumento aplicado, a través de un diagnóstico de la práctica docente y la relación que hay entre esta y la NEM. Para ello, se llevó a cabo un análisis exhaustivo sobre distintas rúbricas, por ejemplo, el análisis de la transversalización de la perspectiva de género dentro de la institución, caracterización de los y las participantes de la comunidad escolar, análisis de materiales y libros de texto, uso de lenguaje inclusivo, así como también de los proyectos elaborados que se relacionen con género. La última parte de este capítulo brinda una propuesta metodológica que proporciona una herramienta para que se lleve a cabo un replanteamiento en la institución sobre la mejor manera de implementar la perspectiva de género en la educación que se implementa dentro del JNNJB.

CAPÍTULO I.

CONTEXTUALIZACIÓN SOBRE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN BÁSICA

En este capítulo es fundamental contextualizar el estado actual de las construcciones de género en el ámbito educativo, lo cual proporciona una visión general sobre diversos aspectos relevantes como el uso del lenguaje, los materiales educativos utilizados en las aulas, las políticas que han atravesado algunos cambios, entre otros. Uno de los aspectos más significativos es el papel que ha desempeñado y sigue desempeñando el Estado, como institución para la erradicación de las disparidades de género que afectan a las sociedades actuales.

También se consideran las acciones llevadas a cabo por organizaciones y conferencias internacionales, que trabajan de manera individual o colaborativa para lograr un objetivo común: cerrar las brechas de género. Estas iniciativas son fundamentales para mostrar los avances y seguir de cerca el progreso, a través del análisis de metas cumplidas en el ámbito de interés.

Posteriormente, se aborda la socialización de género, ya que los y las docentes de nivel preescolar y de cualquier nivel educativo, transmiten una carga de estereotipos, sesgos, disparidades y conductas sexistas, que han internalizado a lo largo de sus vidas en entornos como la escuela o el hogar.

En la última parte de este primer capítulo, se analiza la LGE publicada en el DOF (2019), con el propósito de indagar en sus orígenes y principios fundamentales, especialmente con relación a la categoría de género. Esto se considera de alto interés,

pues es visto como uno de los puntos de partida sobre la búsqueda detallada de la perspectiva de género y la igualdad de oportunidades educativas. Además, facilitará una comprensión legislativa clave para los objetivos de la actual investigación.

1.1 Antecedentes sobre el binomio educación-género

Se han realizado numerosas investigaciones y se cuenta con una amplia variedad de fuentes que abordan el tema de la educación a nivel mundial. En ellas, se incluyen elementos como currículos, contenidos dirigidos hacia niñas y niños, ideologías en las instituciones, etc. Sin embargo, no se plantea un recorrido profundo en torno a ello, sino que, en su lugar, se propone ofertar un panorama contextual acerca de la inclusión del género como política pública en la educación que resulta reciente.

Rousseau (1872), con una de sus obras más reconocidas, *Emilio o de la educación*, plantea ante la sociedad los estereotipos que ya eran sólidos y bien definidos para ese momento: niños siendo “Emilio” y niñas siendo “Sofía” (Rousseau, 2016). Dicha obra surge en el siglo de la Ilustración, mismo en el que se quita a Dios como centro de todo y, en su lugar, se posiciona a la razón y al conocimiento científico, que, desde luego, sólo sería accesible al sexo masculino de la época.

Las mujeres en el siglo XVIII estaban siempre remitidas a la esfera privada, es decir, sus actividades rondaban alrededor del contexto familiar, la crianza y la educación inicial de los hijos e hijas, pues se consideraba que “*el hogar es el logro cultural supremo de la mujer porque es el único, la única forma cultural a la que da expresión la existencia femenina sin fragmentarse y sin destruir su homogeneidad*” (Hernández, 2018, p. 5).

Este pensamiento fue el imperante a través de varios siglos y, desde luego, pensadores destacables de la época como Kant y Hegel, también lo predicaban (Hernández, 2018). A propósito, Rocha (2023) menciona que, a partir de la obra de Rousseau, los contenidos que se impartieron en las escuelas de artes y oficios para hombres y mujeres estaban generizados y, en consecuencia, marcaban el destino y el *deber ser* para cada sexo.

Pese a lo anterior, es importante mencionar que, aunque las ideas rousseauianas fueron las dominantes de la época, hubo algunos otros filósofos que cuestionaban la condición femenina y, contrario a ello, apoyaban una mejora. Gutiérrez, Magallanes & Rodríguez (2017) enlistan a Diderot, Condorcet, D' Alembert y Holbach, como algunos de los principales autores que, aunque de manera limitante, se pronunciaron a favor de las mujeres. Tal como lo señalan las autoras, Diderot apoyaba el fin de la subordinación de las mujeres e, incluso, del placer femenino.

La obra de Condorcet es considerada por las autoras como la que más rasgos feministas emitió en su contenido, pues promulgó que era necesaria la modificación de la condición de las mujeres en términos de educación pública igualitaria para ambos sexos y, de aquellos parámetros políticos que no les permitían participar en los asuntos del gobierno. Con Holbach, emergieron escritos que discutían la injusticia social femenina, haciendo énfasis en lo moral. Para el caso de D' Alembert, se rescata la oposición a la postura rousseauiana, considerando a la educación como el ladrillo base de la construcción del mejoramiento femenino (Gutiérrez, Magallanes & Rodríguez, 2017).

Es notable un progreso o cambio considerable, en cuanto a la educación de las mujeres a partir del siglo XIX, pues la aparición de Universidades que permitían a

personas del sexo femenino ingresar a sus aulas, con el cumplimiento de ciertas normas, aumentaban alrededor del mundo en los primeros años del siglo; a mediados de este para el caso de España (Mellardo, 2019) y, hasta finales de la centuria para América Latina (Palermo, 2006).

Así, se puede comentar que ya existía una propuesta educativa formal dirigida hacia las mujeres, que, de manera rudimentaria y limitante, contemplaba a un nuevo sector de la sociedad y, con ello, un enfoque que comenzaba a visibilizar al otro sexo. Con lo anterior, se examina que la inclusión de las mujeres al campo de la educación superior, gracias a las universidades anteriormente mencionadas, representó un primer acercamiento al binomio educación-perspectiva de género en las instituciones, aunque es importante mencionar que específicamente en esto se habla de la incursión de las mujeres a espacios educativos postelementales, no de una categoría de género dentro de la educación, pues faltarían muchos años más para que esto sucediera.

Con la llegada de la Revolución Rusa, se originaron ciertos aportes educativos, como los de Makárenko y Vygotsky, que representaron nuevas propuestas pedagógicas (Lugo, 2021), pero no relacionado con el género. Es necesario la mención de lo anterior, debido a que fue un proceso relevante en cuanto a cambios sociales, políticos y económicos, pero no para las mujeres, pues como se mencionó en párrafos atrás, los estudios relacionados con educación y género son relativamente nuevos, pertenecientes a mediados y finales de la centuria pasada, por ello, es por lo que se puede caracterizar como el siglo que inició la producción y el reflejo del trabajo con una perspectiva de género.

Para la década de los cuarenta, en 1945, se fundó la Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Ciencia y la Cultura (UNESCO) tras el fin de

la Segunda Guerra Mundial, pues al terminar el conflicto bélico, se buscó una organización que se encargara de regir la paz y de orientar a los países en materia educativa y cultural, con la finalidad de evitar otro enfrentamiento que dejara saldo como los de la Primera y Segunda Guerra Mundial (UNESCO, s/f).

Uno de los cometidos principales y primeros de esta organización internacional desde que fue fundada, ha sido abrir el diálogo sobre mantener igualdad de acceso a la educación entre niños, niñas, jóvenes, adultos y adultas, así como la eliminación de sesgos de género existentes en ella (UNESCO, 2023b), pues se puede considerar que esto fue un punto de partida para la posterior investigación dentro de la línea de género. Con su creación, esta organización de talla mundial y la labor feminista en el mundo con la francesa Olympe de Gouges y siguientes, abrió el paso en el siglo XX a trabajos, conferencias, investigaciones, entre otros eventos, que abogaron por los derechos de las mujeres. Entre éstos, se encuentra la educación y la perspectiva de género.

Resulta adecuado no dejar de mencionar a la Organización de las Naciones Unidas (ONU), como otro de los organismos que ha apoyado la lucha femenina desde sus inicios. Tan relevante ha resultado su aporte científico hacia la materia que atiende desde su fundación, mediante eventos de suma importancia como las cuatro conferencias sobre las mujeres que se analizarán posteriormente, de forma particular a las niñas y mujeres a través de la institución que a continuación se menciona.

Las conferencias internacionales de las Mujeres en México, Copenhague, Nairobi y Beijing, sin lugar a duda permitieron la creación de la Entidad de la ONU para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de las Mujeres (ONU Mujeres), que vio la luz durante la primera década del siglo XXI (Orozco, 2017). Con el reconocimiento de

ONU Mujeres, los Estados miembros estuvieron en condiciones de dar un paso más para alcanzar los objetivos previstos en materia de género (Orozco, 2017).

La funcionalidad de ONU Mujeres se encaminó desde un inicio al análisis y fijación de esfuerzos para trabajar a favor de la eliminación de cualquier tipo de discriminación ejercida en contra de las niñas y mujeres, así como, su empoderamiento, a través de la protección de sus derechos como integrantes de la sociedad (Orozco, 2017).

1.2 Conferencias sobre las mujeres

Merecen un espacio especial en este documento, las cuatro conferencias celebradas en distintas partes del mundo, cuyos trabajos e investigaciones apoyan y promueven los derechos de las mujeres y la perspectiva de género en todos los ámbitos, incluyendo el educativo. Aunque las tres primeras fueron relevantes, es la cuarta la que marca un parteaguas en el tema del género, ya que, además de integrar los resultados obtenidos de las tres primeras, trajo consigo el comienzo de iniciativas centrales en materia de género, al considerar que

“La Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer deberá acelerar el proceso que se inició formalmente en 1975, cuando la Asamblea General de las Naciones Unidas proclamó el Año Internacional de la Mujer. Dicho año marcó un hito, pues, a partir de esa fecha, se incluyeron los asuntos relativos a la mujer en el programa de la Organización. El Decenio de las Naciones Unidas para la Mujer (1976-1985) fue una iniciativa de alcance mundial tendiente a examinar la condición y los derechos de la mujer y a colocar a ésta en puestos de adopción de decisiones en todos los niveles” (ONU (Organización de las Naciones Unidas), 1996, p. 12).

En síntesis, la lucha por incluir la perspectiva de género como política pública educativa ha estado presente en los últimos años y, a pesar del lento avance, son

destacables los alcances obtenidos. Respecto a esto, se muestra a continuación un esquema, en el que se mencionan las cuatro conferencias convocadas por la ONU, mismas que van en búsqueda de alcanzar oportunidades y derechos para las mujeres; cada una de ellas con elementos que, en su momento, marcaron un antes y un después, en el desarrollo de una sociedad progresista e igualitaria.

Tabla 1. Conferencias internacionales sobre las mujeres

Nombre	Año	Lugar
Primera Conferencia Mundial sobre la Mujer.	1975	México
Segunda Conferencia Mundial sobre la Mujer.	1980	Copenhague, Dinamarca.
Tercera Conferencia Mundial sobre la Mujer.	1985	Nairobi, Kenia.
Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer.	1995	Beijing, China.

Fuente: elaboración propia a partir de ONU Mujeres.

A continuación, se darán algunos referentes centrales y ejes temáticos de cada uno de estos foros.

1.2.1 La Primera Conferencia Mundial sobre la Mujer, México 1975

La Primera Conferencia Mundial sobre la Mujer, celebrada en la Ciudad de México, en el año 1975, representa un escalón más en el seguimiento que la ONU lleva haciendo desde hace algunos años, canalizando los esfuerzos a diversas instituciones y programas, con el objetivo de construir una sociedad más igualitaria en oportunidades para hombres y mujeres del mundo. Este evento transcurrió durante el sexenio de Luis Echeverría, y tuvo como origen el interés en la elaboración de un

programa de actividades para ser llevadas a cabo durante el Año Internacional de la Mujer, declarado así por la misma organización (ONU, 1976).

Esta primera conferencia, se centró en lo que se enunció en líneas anteriores, es decir, el papel del Estado en cuanto a políticas y legislaciones que propicien un adecuado ambiente para la introducción de la perspectiva de género. En este evento, no sólo se habló de igualdad en oportunidades, sino también de incluir las mismas en las reformas nacionales y planes de estudio, para lo que era necesario su modificación, tal cual se enuncia en el informe: *“es responsabilidad del Estado crear los servicios necesarios de manera que la mujer pueda integrarse en la sociedad”* (ONU, 1976, p. 4).

De esta manera, es necesario destacar que las políticas y legislaciones que se implementen en cada país representan la acción que se lleva a cabo en materia de igualdad de oportunidades, tanto para hombres como para mujeres, pues esto lleva consigo el tratamiento y seguimiento que se le da en cualquier espacio dentro del plano nacional, como la escuela, el trabajo o en familia, áreas en los que cabe destacar, se cuenta de manera importante con la activa participación femenina.

La insistencia que tiene la ONU en función de la igualdad de oportunidades educativas, laborales o domésticas, por mencionar algunas, para hombres y mujeres, hace hincapié en cuanto al desarrollo de políticas y programas nacionales, que consecuentemente, llevarán a las sociedades a una realización personal plena. Al contemplar lo anterior, la ONU sugirió a través de esta conferencia, promover y propiciar la creación de programas de apoyo hacia la educación igualitaria, principalmente, en los países miembros, proclamando que

“la mujer, al igual que el hombre, exige que se le den oportunidades para desarrollar al máximo sus posibilidades intelectuales. Las políticas y programas nacionales deben, por tanto, proporcionarle acceso pleno e igual a la educación y a la formación profesional en todos los niveles, y es preciso asegurarse de que dichos programas y políticas la orientan deliberadamente hacia nuevas ocupaciones y nuevos papeles compatibles con su necesidad de realización personal y las necesidades del desarrollo nacional” (ONU, 1976, p. 4).

Queda evidenciado que el Estado, visto como regulador y principal órgano que cosecha y promueve las relaciones justas en sociedad, posee la obligación de generar y poner al alcance de los y las ciudadanas, las herramientas que les permitan una participación activa en los diversos aspectos de la vida en sociedad y, en términos de igualdad, impulsando la de las mujeres de cada país.

En materia educativa, el Estado, tiene que lograr que ellas tengan más acceso a una formación académica, para eliminar brechas de género por condición de analfabetismo en educación básica, ya que es una realidad y una de las principales esferas de preocupación actuales (UNESCO, 2023c). Todo lo anterior, va de la mano con la Declaración de la ONU a través del Informe de la Primera Conferencia Mundial sobre la Mujer (1976), en el que se establece lo siguiente

“El Estado tiene la obligación de crear condiciones que promuevan la aplicación de normas jurídicas que estipulen la igualdad entre el hombre y la mujer y, en particular, la oportunidad para todos los individuos de recibir educación primaria y general gratuita, y a la larga la educación secundaria² general obligatoria, igualdad de condiciones de empleo y protección a la maternidad” (ONU, 1976, p. 13).

Para este momento, ya se veían reflejadas las intenciones de instaurar una educación que fuera integral dentro de las medidas y temáticas del Plan de Acción con el propósito de asegurar el desarrollo personal tanto de hombres como de mujeres. Se entiende por educación integral a

² En México, la educación secundaria se declaró obligatoria desde el año de 1993 (Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), 2018).

“una educación que busca desarrollar de manera equilibrada las dimensiones cognitiva, emocional, social y física de una persona, con el objetivo de formar individuos plenos, conscientes y capaces de enfrentar de manera crítica y creativa las demandas del mundo actual, así como la de construir vinculaciones sanas y positivas consigo mismo y el entorno” (Reduca.net, s/p, s/f).

Dentro del mismo Plan de Acción, se menciona sobre el aspecto educativo que se pretende *“orientar la enseñanza académica, no académica y permanente hacia la reevaluación del hombre y la mujer con objeto de asegurar su plena realización como individuos en la familia y en la sociedad”* (ONU, 1976, p. 18).

Por otro lado, los contenidos del currículum que se enseñan a hombres y mujeres en las instituciones educativas, antes y ahora, merecen especial atención. Es bien sabido que, en siglos pasados, las materias que completaban los créditos en las escuelas variaban en función del sexo de la persona. En la actualidad, se pretende eliminar por completo estas pedagogías sexistas, pues de acuerdo con la ONU (1976), ambos sexos deberían recibir los mismos temas.

De esta manera, se buscaría que la elección de profesiones de las mujeres, no estuvieran basadas en estereotipos arraigados, sino en una selección sustentada en sus verdaderas aptitudes y gustos. Así, se puede contemplar que

“Los programas, los planes de estudios y las normas en materia de educación y formación deberían ser las mismas para hombres y mujeres. Además de las cuestiones de carácter general, los cursos para ambos sexos deberían abarcar los temas de la tecnología industrial y agrícola, la política, la economía, los problemas actuales de la sociedad, la procreación responsable, la vida de familia y la nutrición y la sanidad” (ONU, 1976, p. 24).

Otro de los puntos a rescatar de esta primera conferencia es acerca del material didáctico en las escuelas, más específicamente los libros de texto. Los planteles educativos fungen como transmisores de valores y, lo que en ellos se imparte, se normaliza. Lo que pasa dentro de las instituciones es lo que el día de mañana estará palpable en la sociedad, de ahí radica la importancia de la regulación de las normas

de convivencia que se transmiten en los materiales empleados, para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En los libros de texto, en los cuentos, canciones u otros recursos que no solo son para el caso de preescolar, están presentes las ideologías que marcan la pauta del *deber ser* de hombres y mujeres (Bailón, 2020). Resulta indispensable una evaluación y análisis de estos materiales, para así, de ser necesario, se redacten nuevamente, para asegurar el reflejo de un cambio en imágenes o textos inclusivos y libres de transmisiones discriminatorias (ONU, 1976). Al respecto, se cita lo siguiente

“32. Debería efectuarse una nueva evaluación de los libros de texto y demás materiales de enseñanza. Y donde proceda, deberían redactarse nuevamente para asegurarse de que reflejan una imagen de la mujer en el desempeño de papeles positivos y participantes en la sociedad, deberían revisarse los métodos de enseñanza donde sea necesario para asegurarse de que se adoptan. A las necesidades nacionales y promueven cambios en las actitudes discriminatorias” (ONU, 1976, p. 24).

Esta primera conferencia arrojó la luz en materia legislativa, para que los gobiernos de cada país realizaran reestructuraciones en sus planes de estudio, con el fin de atender a todas estas problemáticas relacionadas con la educación igualitaria; el Foro propuso una transformación educativa igualitaria.

1.2.2 Segunda Conferencia: Copenhague, 1980

Pasaron cinco años desde la primera conferencia en México en 1975, hasta que Copenhague, Dinamarca, se convirtió en la sede de la Segunda Conferencia Mundial sobre la Mujer. Es relevante estudiarla, debido a que, a diferencia de la primera, en ésta se estableció como un factor principal y determinante la igualdad de acceso a la educación, pues según el informe la Asamblea enfatizó la triada: *“empleo, salud y educación”* (ONU, 1980, p. 46), con el objetivo de hacer hincapié en estas esferas

como integración de las mujeres a los sectores públicos (ONU, 1980). Además, se reforzó el compromiso de los países, por efectuar el debido cumplimiento de las declaraciones definidas en México. Esta nueva edición puso sobre la mesa al género y a la educación, como un trabajo que comenzaba a emerger.

El Informe de la Segunda Conferencia Mundial sobre la Mujer desglosa cada uno de los conceptos referidos en el evento. Algunos de ellos tratan acerca de imágenes tradicionales estereotipadas y/o roles de género. Se busca que dicha situación se modifique, debido a que se apuesta por sociedades construidas en igualdad, respecto a la participación de las mujeres en las familias, en el plano laboral, social, económico y doméstico. Así, esta conferencia se centró en

“Contribuir a un cambio de actitudes mediante la abolición de la transmisión de imágenes tradicionales estereotipadas del papel de la mujer y del hombre y estimular la creación de imágenes nuevas y más positivas de la participación de la mujer en la familia, el mercado de trabajo y la vida social y pública” (ONU, 1980, p. 43).

Se propuso equilibrar la existencia de ambos sexos en la creación de nuevas imágenes, y dejar de lado las existentes hasta ese momento. Como ya se mencionó, de manera general, para el caso de preescolar resulta estar presentes canciones, cuentos o actividades que son sexistas, si se lleva a cabo el análisis con “lentes púrpuras.”³ Debido a ello, en este evento se trabajó la promoción de programas que apoyen y reivindiquen el papel de las mujeres en la sociedad, pues en el preescolar, los niños y niñas son quienes están en una edad crucial para la adquisición del conocimiento empírico, entre lo que se posicionan prácticas machistas o

³ El hacer uso de esta expresión, se refiere al análisis desde una perspectiva de género.

discriminatorias, que se ven dentro de la labor de los y las educadoras de este nivel.

Todo ello refiere un interés especial en:

“Promover programas de enseñanza para niños y jóvenes, en particular para niños de edad preescolar, destinados a fortalecer el aporte de la mujer a la sociedad y a cambiar los papeles tradicionales asignados al hombre y la mujer por las normas sociales y culturales” (ONU, 1980, p. 44).

Resulta fundamental para las instituciones educativas de todos los niveles, proporcionar el seguimiento adecuado a los planes de acción creados, promovidos y ejecutados por los diversos países miembros que lo aceptaron, dentro de los cuales está México. Por tal motivo, se vio la necesidad de contemplar formas de trabajo, que contengan en sus planes de estudio la perspectiva de género, para que así, el análisis de esta (tomada en cuenta como acciones nacionales en pro de la igualdad) pueda tener el seguimiento de los mencionados esfuerzos internacionales (ONU, 1980).

La educación en las escuelas sea cual sea el nivel de éstas reúnen día a día a un grupo de personas que viven en contextos particulares y diversos, todos ellos con estereotipos de género normalizados en su cotidianidad. Por ello, es fundamental la toma de acciones que colaboren a la continua y permanente formación y actualización del magisterio, para que así, en la práctica docente, se efectúen aprendizajes completos en cuanto al género. Por lo anterior, es necesario comenzar por el equilibrio de las plantas magisteriales que interactúan en las escuelas del mundo. Por eso, la conferencia ha prestado atención a esto y se recomienda que

“los gobiernos tomen medidas para reforzar la función de los maestros y orientadores en la promoción de la igualdad de los sexos en la educación, entre otras cosas: a) aumentando el número de maestros y orientadores y administradores a todos los niveles y procurando que haya equilibrio entre el número de hombres y mujeres en estas posiciones y, en particular, aumentando el número de mujeres donde el personal femenino está poco representado; b) introduciendo y ampliando la formación en el empleo y previa al empleo para maestros y consejeros de orientación profesional (incluidos al margen del sistema escolar) señalando a la atención de los maestros los problemas que

impiden la igualdad en la educación, en particular los prejuicios y estereotipos que limitan las oportunidades de educación de las muchachas, permitiéndoles ampliar las posibilidades de elección de las muchachas en materia de educación y profesión” (ONU, 1980, p. 110).

Sin embargo, lo anterior no es suficiente para obtener la solución de esta problemática y, por ello, entre otras acciones en pro de la EPG, se declaró la propuesta de “*Formar consejeros y maestros en orientación para ayudar a los jóvenes de ambos sexos a elegir ocupación según su capacidad personal y no según los papeles estereotipados asignados a cada sexo*” (ONU, 1980, p. 45).

A manera de cierre para este apartado, es visible que se reafirman cuestiones que se han venido trabajando en el presente documento, como el material empleado en el proceso de enseñanza de los alumnos y las alumnas. Así, se alimenta la necesidad de evaluar libros de texto, imágenes y todo aquello que pueda contener estereotipos de género. Además, también se señala la importancia de orientar a maestros y maestras hacia una educación igualitaria, esto desde la contratación sin distinción por motivos de género.

Esta conferencia es la primera que hizo hincapié en que los y las docentes tengan capacidad de no discriminar a nadie por ninguna razón, especialmente por razones de género y, que se sepa orientar al alumnado a la toma de decisiones concretas y racionadas, con base en las virtudes y debilidades de cada persona. Es indispensable mencionar que, para el plano nacional, México firmó en este Foro, por lo que llevó el compromiso y la responsabilidad de accionar en estos planos.

1.2.3 Nairobi, 1985. La Tercera Conferencia

Desde la conferencia del lustro anterior, se ha venido trabajando la iniciativa de la investigación con temáticas afines a erradicar las asimetrías de género, con la intención de detectar aquellas prácticas educativas que reproduzcan la discriminación o exclusión por motivos de sexo (ONU, 1986). Dentro del Informe de este foro, en el apartado en donde se trabajan las problemáticas y progresos educativos, se abre el espacio de manera general a enunciar los avances y estancamientos de programas y recursos puestos al servicio social igualitario entre hombres y mujeres. Avances “*lentos pero positivos*” (ONU, 1986, p. 132) en los diferentes niveles educativos.

A su vez, en esta Tercera Conferencia Sobre la Mujer, se hizo especial hincapié en que los estereotipos de género estaban presentes en la cotidianidad y, en consecuencia, persistían las diferencias discriminatorias hacia las mujeres, pues al no alcanzar el mismo nivel de estudios (ocasionado por las problemáticas de acceso a la educación), éstas carecían de oportunidades para conseguir un trabajo remunerado, por lo que se apeló desde antes de 1985, a favor de que la educación garantiza un estilo de vida más igualitario (ONU, 1986).

De esa manera, dentro del marco de la Conferencia Mundial para el Examen y la Evaluación de los Logros del Decenio de las Naciones Unidas para la Mujer: Igualdad, Desarrollo y Paz (Nairobi 1985), se argumentó también que se velaría por que el derecho a la educación fuera construido sobre la igualdad

“*consciente de que el derecho humano fundamental a la educación lleva consigo su garantía plena, sobre una base de igualdad y con independencia del sexo, como ingrediente necesario para el progreso en lo social, cultural, tecnológico y económico de cualquier nación*” (ONU, 1986, p. 252).

Es necesario en este punto, retomar la conferencia de 1980. En ella, se enuncia nuevamente que los y las docentes, así como, el personal que labora en el ámbito educativo, deben contar con capacitaciones constantes, para lograr concientizarles acerca de los conflictos que ponen en semáforo rojo a la igualdad en la escuela. De esta manera, la Conferencia Mundial para el Examen y la Evaluación de los Logros del Decenio de las Naciones Unidas para la Mujer: Igualdad, Desarrollo y Paz (1986) pidió

“a los Estados Miembros que adopten en sus planes y programas educacionales un sistema ampliado de capacitación en el servicio y antes del servicio para docentes y orientadores, en todos los niveles y en todos los tipos de escuelas, sensibilizándolos hacia los problemas que obstaculizan la igualdad en la educación, y formándolos y proporcionándolos perspectivas y materiales didácticos adecuados a fin de eliminar la estereotipación de funciones basadas en el sexo y permitiéndoles de ese modo desarrollar con éxito entre sus alumnos determinados valores y actitudes y, en definitiva, cambiar su comportamiento” (ONU, 1986, p. 253).

Con base en lo anterior, se comentó la necesidad de ver al Estado como órgano facilitador y regulador de las acciones que Nairobi dejó visibles ante el mundo y que conllevan áreas de oportunidad importantes sobre las cuales se debe trabajar. México formó parte de este compromiso al firmar el acta.

1.2.4 Aportes de la Conferencia Mundial Sobre Educación Para Todos, 1990

Resulta útil considerar de manera general lo que la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, llevada a cabo en 1990 en Jomtien, Tailandia, propuso. Lo anterior, como precedente a la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer. Así, en Tailandia se expuso que era necesario apoyar y hacer realidad una EPG, enfatizada en otros eventos internacionales.

De esta forma, en este Foro, el director general enunció el significado de la conferencia, entendiéndola como una alianza de fuerzas alrededor del mundo, para

afrontar los desafíos y problemáticas de la educación (UNESCO, 1990). Este evento internacional enfocó con aumento, la prioridad de la educación de las niñas y mujeres, respondiendo al binomio educación-género. Al respecto, se proclamó la importancia de erradicar las disparidades entre los sexos, y se insistió en los beneficios que trae consigo la elaboración de políticas educativas, como la eliminación de las brechas de género (UNESCO, 1990).

Para el cumplimiento de lo anterior y, en conjunto con las tres conferencias sobre la Mujer, resulta particularmente importante reconocer el papel vital de los educadores y las educadoras y, desde luego, de las familias. En este sentido, la UNESCO (1990) abogó por revisar las condiciones de servicio y la situación social del gremio docente, pues estos y estas profesionales representan un elemento decisivo para conseguir la educación de toda la población.

1.2.5 Beijing, 1995: un hito para la educación y el género

La Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer llevada a cabo en Beijing, China (1995), representa la más importante de las cuatro, pues permitió el planteamiento de definiciones mayores y resultados sin precedentes (ONU, s/f).

Beijing dejó como resultado una conferencia que logró reunir lo que las tres anteriores habían estado trabajando, pues, además de la asistencia tan concurrida y de las metodologías y acuerdos tomados por parte de las naciones asistentes, se generó una resolución singular: la Plataforma de Acción, misma que la ONU, de la mano de los países miembros, se comprometieron a aplicarla y a

“garantizar que todas nuestras políticas y programas reflejen una perspectiva de género. Instamos al sistema de las Naciones Unidas, a las instituciones financieras regionales e internacionales y a las demás instituciones regionales

e internacionales pertinentes, a todas las mujeres y todos los hombres, así como a las organizaciones no gubernamentales, con pleno respeto de su autonomía, y a todos los sectores de la sociedad civil a que, en cooperación con los gobiernos, se comprometan plenamente y contribuyan a la aplicación de esta Plataforma de Acción” (ONU, 1996, p. 5).

Beijing propuso en el transcurso del evento, 12 lineamientos o esferas de preocupación que resultarían cruciales para el avance que se planteó lograr. Estos fueron: persistente y creciente carga de la pobreza que afecta a la mujer; disparidades e insuficiencias y desigualdad de oportunidad en materia de educación y capacitación; discrepancias y carencias y marginación en materia de atención de la salud y servicios conexos; violencia contra la mujer, consecuencias de los conflictos armados y de otro tipo en las mujeres, incluidas las que viven bajo ocupación extranjera; brechas en las estructuras y políticas económicas, en todas las formas de actividades productivas y en el acceso a los recursos; brechas entre los hombres y las mujeres en el ejercicio del poder y en la adopción de decisiones a todos los niveles; falta de mecanismos suficientes a todos los estratos para promover el adelanto de la mujer; falta de respeto y promoción y protección insuficientes de los derechos humanos de la mujer; estereotipos sobre la mujer y asimetría en el ingreso y participación de la mujer en todos los sistemas de comunicación, especialmente en los medios de difusión; desigualdades basadas en el género, en la gestión de los recursos naturales y la protección del medio ambiente; y persistencia de la discriminación contra la niña y violación de sus derechos (ONU Mujeres, 2014).

Es de interés de esta tesis la esfera relacionada con la educación. Uno de los hitos más importantes de esta conferencia y, que ha resultado un aporte crucial en esta construcción contextual, fue sin duda la incorporación de una perspectiva de género a la educación, reconocida como una política pública, pues ya no sólo se

buscaba que existiera igualdad y equidad, sino que se hizo hincapié en que también existieran “lentes violeta”, como lineamiento central en la educación, para

“hacer frente a la desigualdad de acceso a la enseñanza y a las oportunidades educacionales insuficientes, los gobiernos y otros agentes sociales deberían promover una política activa y visible de integración de una perspectiva de género en todas las políticas y programas, a fin de que se analicen, antes de adoptar decisiones, sus posibles efectos en las mujeres y los hombres” (ONU, 1996, p. 28).

Lo anterior es importante, debido a que permitió que la problemática en cuestión fuera comprendida como una reestructuración de las relaciones del tejido social entre hombres y mujeres, que era urgente y necesaria, pues mediante ella sería posible potenciar el papel de las mujeres en igualdad de oportunidades en relación con los hombres (ONU, s/f).

En el Informe de la conferencia, en el rubro de disparidades e insuficiencias y desigualdad de acceso en materia de educación y capacitación, se destaca el énfasis en las acciones que se plantearon realizar a nivel internacional y regional. Así, resaltan: el reconocimiento de la existencia de asimetrías de género en la educación mundial que, además, no atendía las necesidades biológicas propias de niñas y mujeres. Al respecto, la ONU declaró que

“En buena medida sigue habiendo un sesgo de género en los programas de estudio y el material didáctico y rara vez se atiende a las necesidades especiales de las niñas y las mujeres. Esto refuerza las funciones tradicionales de la mujer y del hombre, y priva a estas últimas de la oportunidad de participar en la sociedad plenamente y en condiciones de igualdad” (ONU, 1996, p. 27).

El reconocimiento de la existencia de estereotipos de género en el ámbito educativo tuvo un saldo desfavorable, así lo señaló la ONU (1996)

“La falta de sensibilidad de los educadores de todos los niveles respecto a las diferencias de género aumenta las desigualdades entre la mujer y el hombre al reforzar las tendencias discriminatorias y socavar la autoestima de las niñas. La falta de educación sexual y sobre la salud reproductiva tiene profundas repercusiones en la mujer y el hombre” (ONU, 1996, p. 27).

Y, a propósito del magisterio, también se señaló como lineamiento central el contar con la capacitación correspondiente, para que el profesorado sea capaz de poseer conocimiento en materia de género, con la intención de tomar medidas pertinentes que abonaran a la construcción de la igualdad. Por ello resultó urgente

“Establecer un sistema docente en que se tengan en cuenta las cuestiones relacionadas con el género, a fin de promover la igualdad de oportunidades de educación y capacitación, así como la participación igualitaria de la mujer en la administración y la adopción de políticas y decisiones en materia de educación” (ONU, 1996, p. 28).

Como parte de las actividades de este Foro, se generó la Declaración y Plataforma de Acción de Beijing, aprobada en la 16^a sesión plenaria y celebrada el 15 de septiembre de 1995, durante la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer (ONU, 1996). La Plataforma fue central porque propuso las condiciones necesarias para el empuje de las mujeres en la sociedad; esta herramienta tuvo por objetivo acelerar los procesos en cuanto a la aplicación de las estrategias obtenidas y definidas desde Nairobi, en 1985 (ONU Mujeres, 2014).

Un punto de interés para el presente trabajo de investigación va en relación con los materiales empleados en el proceso educativo del alumnado de preescolar, ya que se sigue perpetuando la normalización de imágenes o textos en los que se identifican estereotipos de género, mismos que se interponen en el camino hacia una igualdad y equidad entre los sexos. Por ello, es necesaria la evaluación de dichos materiales.

Así, se reconoció que los medios educativos empleados cotidianamente en las aulas de cualquier nivel educativo, desde libros de texto hasta exposiciones docentes, están llenos de contenidos sexistas y/o machistas. Lo anterior, ligado a lo contemporáneo y, sumado con la calidad de la formación y actualización de los

educadores y educadoras en temas de género, lo que tiene como resultado el respaldo y la explicación de que las disparidades sigan existiendo (ONU Mujeres, 2014).

Los medios educativos sustentados en prejuicios de género, como los programas de estudio, libros, presentaciones, imágenes, textos, canciones, juguetes y un largo etcétera, refuerzan las desigualdades de género existentes. Por eso, es necesario tomar medidas como

“Elaborar programas y materiales de capacitación para maestros y educadores que les permitan cobrar conciencia de su propia función en el proceso educativo y aplicar estrategias efectivas de enseñanza en que se tengan en cuenta los aspectos relacionados con el género” (ONU Mujeres, 2014, p. 197).

Es así como, el Plan de Acción de Beijing ha servido de apoyo a los países integrantes de la ONU, con el objetivo de supervisar la implementación y el progreso de sus compromisos. Gracias a esto, la Declaración y Plataforma de Acción de Beijing permite evaluar cada cinco años los avances y retrocesos, además de identificar los nuevos desafíos que enfrentan las sociedades.

1.3 Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible

En el siglo actual, se siguen promoviendo iniciativas y medidas legislativas para el logro de sociedades justas e igualitarias. Las conferencias anteriores dejan evidencia del trabajo que se ha llevado a cabo de manera continua. La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, representa un escalón más en este proceso que se mantiene activo.

La Agenda 2030 fue aprobada en 2015 por la Asamblea General de las Naciones Unidas (ONU, s/f). Dicho programa se elaboró con la finalidad de establecer proyecciones que produzcan transformaciones encaminadas a la sostenibilidad

económica, social y ambiental para los Estados que son miembros de la ONU (ONU, s/f).

En ella, se establecen los principales lineamientos para el progreso y mejoramiento del mundo. Sin embargo, para América Latina y el Caribe representa una oportunidad histórica, por dar solución a las deficiencias existentes, pues

“incluye temas que son altamente prioritarios para la región, como la erradicación de la pobreza extrema, la reducción de la desigualdad en todas sus dimensiones, un crecimiento económico inclusivo con trabajo decente para todos, ciudades sostenibles y cambio climático, entre otros” (ONU, 2018, p. 5).

La Agenda comprende 17 objetivos para lograr la transformación planeada: 1) fin de la pobreza, 2) hambre cero, 3) salud y bienestar, 4) educación de calidad, 5) igualdad de género, 6) agua limpia y saneamiento, 7) energía asequible y no contaminante, 8) trabajo decente y crecimiento económico, 9) industria, innovación e infraestructura, 10) reducción de las desigualdades, 11) ciudades y comunidades sostenibles, 12) producción y consumo responsables, 13) acción por el clima, 14) vida submarina, 15) vida de ecosistema terrestres, 16) paz, justicia e instituciones sólidas y, 17) alianzas para lograr los objetivos (ONU, s/f).

A cinco años de la proclamación de la Agenda, en el 2020 indicó la ONU, que a pesar de que se han visto reflejados avances importantes, no se habían alcanzado los resultados esperados camino al 2030. Por lo tanto, señaló que *“el año 2020 debe marcar el inicio de una década de acción ambiciosa a fin de alcanzar los Objetivos para 2030”* (ONU, s/f, párr. 3). En 2023, se proyectó que para el 2030 se necesitarían 286 años más para acabar las brechas de género existentes, especialmente, aquellas relacionadas a aspectos de protección jurídica y la eliminación de leyes discriminatorias (ONU, 2023).

De los anteriores objetivos sustentables, interesa rescatar el objetivo número cinco, denominado Igualdad de Género. En torno a él, el Informe de la ONU (2023) asegura estar lejos de cumplirse al 100%, pues en las niñas y mujeres siguen representando un sector de la sociedad excluido o discriminado ante los varones en sistemas educativos, laborales, políticos, entre otros. Uno de los ejes principales para esto, es la desigualdad de las oportunidades económicas, pues se indica que en pleno siglo XXI, alrededor de 2 400 millones de mujeres en edad laboral no tienen las mismas oportunidades ni derechos económicos (ONU, s/f), lo que históricamente tiene que ver con el acceso de niñas y mujeres a las escuelas de educación básica y hasta posgrados.

Respecto de lo anterior, para el caso de México, en los últimos años se ha logrado aumentar la cifra de niñas y mujeres que acceden a diferentes niveles educativos, pues según los datos de la Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (DGPPYEE), en comparación del ciclo escolar 2022-2023 y 2023-2024, se tiene que en todos los niveles educativos, el número de niñas y mujeres inscritas en algún nivel educativo es mayor (Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (DGPPYEE, 2023 y 2024). Sin embargo, estas cifras poco se ven reflejadas en la adquisición de algún puesto laboral desempeñado por mujeres.

1.4 Plan de estudios de educación básica: la NEM

El esfuerzo persistente para fomentar la educación en México y a nivel mundial ha sido evidente, aunque ha resultado poco exitoso. A pesar de ello, la información previa sirve como punto de partida para abordar de manera más detallada el sistema educativo

mexicano en relación con los temas de género. En este sentido, resulta oportuna la siguiente interrogante: ¿qué enfoque tiene la NEM en relación con el género?

La LGE emitida en 2019, fue implementada bajo el gobierno encabezado por Andrés Manuel López Obrador (2018-2024). El nuevo modelo educativo reemplazó al que rigió durante el mandato de Enrique Peña Nieto (2012-2018), debido a que:

“Las reformas y proyectos existentes no han logrado combatir con éxito las desigualdades económicas y sociales ni se ajusta a las necesidades específicas del estudiantado y de sus contextos. Por tal motivo fue necesario crear un proyecto educativo que incorpore la participación de la comunidad” (SEP, s/f, párr. 2).

Es decir, el gobierno que entró en 2018 buscó una reestructuración legislativa en materia educativa, que fuera capaz de cubrir las deficiencias detectadas en la ley anterior. En lugar de los lineamientos educativos del sexenio previo, el plan de estudios mejor conocido como la NEM buscó soluciones, con la intención de lograr *“que todas las y los estudiantes tengan derecho a recibir una educación de excelencia, inclusiva, pluricultural, colaborativa y equitativa a lo largo de su trayecto formativo”* (SEP, 2023, p. 14). Así, está entre sus objetivos

“Formar estudiantes con una orientación integral y humanista, partiendo de la relación con la comunidad a la que pertenecen. 3 Incentivar el diálogo y el trabajo colaborativo entre los miembros de la comunidad educativa. 4 Dar coherencia y continuidad pedagógica a la trayectoria educativa desde los 0 a los 23 años. 5 Reconocer a la educación como el principal faro de la transformación y desarrollo social” (SEP, s/f, párrs. 3-7).

Asimismo, la Secretaría de Educación Pública (SEP) define la LGE (2019) como

“un proyecto educativo con enfoque crítico, humanista y comunitario para formar estudiantes con una visión integral, es decir, educar no solo para adquirir conocimientos y habilidades cognitivas sino también para: 1) conocerse, cuidarse y valorarse a sí mismos; 2) aprender acerca de cómo pensar y no en qué pensar; 3) ejercer el diálogo como base para relacionarse y convivir con los demás; 4) adquirir valores éticos y democráticos; y 5) colaborar e integrarse en comunidad para lograr la transformación social. Es decir, con la NEM se desea formar personas capaces de conducirse como ciudadanos autónomos, con sentido humano y crítico para construir su propio futuro en sociedad” (SEP, 2023, p. 5).

El conocimiento del entorno que rodea al estudiantado es fundamental dentro de esta propuesta educativa. De la misma manera, la promoción de aprender a aprender con distinta metodología, que no sea la tradicional memorización de los contenidos. Para ello, la NEM busca la formación de personas que adquieran de manera gradual las herramientas para su desarrollo pleno, para lo que resulta esencial el acompañamiento de la línea de género, para atender una de las principales problemáticas de la sociedad.

La NEM como proyecto de Estado busca que el país progrese, mejore y se desarrolle, por lo que aumentar esfuerzos en la educación como estrategia para lograrlo es considerado un acierto. Por lo anterior, la LGE (21019) a través de la NEM busca una vinculación con la sociedad, propone que empresas, familias e instituciones de cualquier índole, sigan el mismo cometido para el desarrollo y una correcta vinculación en la transformación social.

Por otro lado, la NEM propone una búsqueda de herramientas educativas, con el fin de formar personas con pensamiento crítico, que sean capaces de establecer una relación y aplicación entre los contenidos escolares y sus diversas realidades sociales, por lo que tiene un enfoque humanista, que se centra en la formación de personas que se conozcan a sí mismas y que sean autocríticas, capaces de ejercer valores éticos y democráticos, para entender una colectividad diversa y, construir así, comunidades más justas (SEP, 2023). Lo anterior contempla la paridad de género y, parte a su vez, de “enseñar los valores no como contenido sino como una experiencia (el ejemplo del docente es fundamental)” (SEP, 2023, p. 11).

La NEM está conformada por algunos principios fundamentales. El primero de ellos es la responsabilidad ciudadana y social, que se entiende como el ejercicio de valores que aporten al bienestar de la comunidad. Lo anterior, busca resaltar valores como la justicia e igualdad en cualquier aspecto de la vida entre hombres y mujeres (SEP, 2023).

Por otro lado, la participación en la transformación de la sociedad, que lleva implícita la igualdad de género, se contempla como la próxima realidad en la que se deje de lado aquellos elementos considerados negativos como el individualismo, para colocar en su lugar, una serie de propuestas que conlleven un trabajo colectivo, creativo e inclusivo, entre otros aspectos, con el fin de promover y alcanzar el desarrollo integral, igualitario y sustentable de la sociedad (SEP, 2023).

Finalmente, hay que retomar el respeto de la dignidad humana, que va de la mano con el propósito de la construcción de una sociedad justa, libre y democrática y, para ello, resulta indispensable ejercer y respetar los derechos de hombres y mujeres por igual (SEP, 2023).

En el plan de estudios se han establecido cuatro campos formativos para preescolar, primaria y secundaria, a saber: 1) lenguajes, 2) saberes y pensamiento científico, 3) ética, naturaleza y sociedades, y 4) de lo humano a lo comunitario. Estos han sido diseñados teniendo en cuenta los enfoques y contenidos de los ejes articuladores específicos, para cada fase del desarrollo de los niños, niñas y adolescentes. En el caso de preescolar (fase 2), se busca que todos los aspectos curriculares se alineen con la realidad en la que viven los y las estudiantes en sus respectivos contextos (Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación) (SNTE), s/f).

Otro de los elementos que es necesario destacar, es la posición y libertad que tienen los maestros y maestras, al ser quienes deciden qué enseñar y cómo hacerlo, es decir, la autonomía profesional. En la idea mencionada, acerca de la vinculación de los contenidos con la comunidad, se busca que el magisterio adapte los contenidos a los contextos de cada escuela, para así generar conciencia social. En este punto, es fundamental hacer mención acerca de casos en los que están presentes algunos estereotipos en las ideologías, o creencias existentes en el lugar en donde se ubique algún plantel educativo. En esta tesis, se entendería que, a partir de una capacitación en perspectiva de género, el maestro o maestra estará en condiciones de propiciar el ambiente correcto y con la capacidad de abordar el tema de manera que se erradiquen los sesgos de género (SEP, s/f).

El enfoque de este párrafo debe ser primero, analizar el tercer capítulo de la LGE (2019) mismo que se centra en la equidad de género. No obstante, es importante señalar que la ley en su totalidad establece como parámetro principal la garantía del derecho a la educación para toda la población. Para ello, es fundamental establecer de manera continua políticas (y mejoras en ellas), que cuenten con perspectiva de género, que sean transversales y también incluyentes, para aspirar a estar en condiciones de otorgar becas al alumnado que enfrentan condiciones socioeconómicas adversas, aunque no es tan solo para esto (DOF, 2019).

Se ha mencionado que la educación integral implica responsabilidades en diversos aspectos y, uno de los fundamentales es la formación académica, para lograr el desarrollo de los y las alumnas; por ello, es indiscutible que el sistema educativo debe mantenerse actualizado. De esa manera, con la LGE (2019), se buscó reorientar el sistema educativo nacional, para lograr incidir dentro de la cultura temas como

igualdad y perspectiva de género, pues todo ello conlleva transformaciones sociales dentro y fuera de la escuela (DOF, 2019).

En el artículo 16 de esta Ley, se tratan los fines educativos de instituciones pertenecientes al Estado, organismos descentralizados, así como aquellas particulares. Dentro de éste, se establece que estos deben estar basados en el progreso científico, es decir, en la lucha contra la ignorancia (que refuerza la discriminación y las brechas de género), y la formación de estereotipos de género en la cotidianeidad (DOF, 2019). De la misma manera, hace énfasis en otros parámetros como la discriminación y la violencia, con especial afectación en contra de las niñas y mujeres, apoyando la implementación de *“políticas públicas orientadas a garantizar la transversalidad de estos criterios en los tres órdenes de gobierno”* (DOF, 2019, p. 51).

Además, en la fracción I, se establece que la educación

“Será equitativa, al favorecer el pleno ejercicio del derecho a la educación de todas las personas, para lo cual combatirá las desigualdades socioeconómicas, regionales, de capacidades (y de género), respaldará a estudiantes en condiciones de vulnerabilidad social y ofrecerá a todos los educandos una educación pertinente que asegure su acceso, tránsito, permanencia y, en su caso, egreso oportuno en los servicios educativos” (DOF, 2019, p. 51).

De todo lo anterior, se concluye que se aspira a una educación equitativa e igualitaria, que elimine los sesgos de género. Asimismo, se incluyen también especificaciones acerca de los planes y programas de estudio, mismos que deben poseer perspectiva de género, para contribuir *“a la construcción de una sociedad en donde a las mujeres y a los hombres se les reconozcan sus derechos y los ejerzan en igualdad de oportunidades”* (DOF, 2019, p. 54).

1.4.1 La igualdad de género como eje articulador de la NEM

Otra de las particularidades que posee la NEM es la inclusión de los ejes articuladores, que rigen la correcta aplicación de contenidos a los campos formativos y la transmisión de los aprendizajes. La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU) (s/f) asegura que los ejes articuladores tienen una doble funcionalidad: la primera es vincular el currículo con los problemas de la realidad; la segunda, se refiere a la manera en la que se piensan los conocimientos, las sociedades y el mundo.

A continuación, se presenta un esquema con los objetivos centrales de cada uno de ellos (ver Figura 1).

Figura 1. Ejes articuladores de la NEM



Fuente: Elaboración propia a partir de MEJOREDU, s/f, p. 5.

La NEM tiene por objetivo crear una sociedad justa e igualitaria, por ello, la igualdad de género como eje articulador merece especial atención. La igualdad de género dentro de la educación es necesaria, ya que

“es un principio jurídico constitucional reconocido en el artículo 4 de nuestra Constitución que obliga al Estado a garantizar como un principio de la convivencia cotidiana y de la relación de la ciudadanía con el Estado. Por lo tanto, su incorporación en la educación básica como un eje articulador supone una mirada amplia que trastoque los cimientos patriarcales del conocimiento instrumental de la modernidad, una metodología incluyente, así como una mirada crítica en la relación de los sujetos con lo que aprenden para y sobre sí mismos y su integración a la comunidad” (Dirección General de Desarrollo Curricular (DGDC), 2022, p. 104).

La Dirección General de Desarrollo Curricular (DGDC, 2022), comenta que son las aulas en donde se siguen legitimando y reproduciendo estereotipos de género, que alimentan un sistema patriarcal. Ello representa un obstáculo difícil de superar, debido a que existe una realidad en la que alumnos y alumnas se insertan y, así, se sigue un modelo que está socializado y normalizado.

La necesidad de establecer un eje articulador de esta temática se rige por un abanico de razones; la violencia de género es uno de los primordiales. En cuanto a lo educativo, la urgencia radica en que se *“visibilice los intereses, necesidades y prioridades de las niñas de la misma manera que son considerados los de los niños, a partir de la diversidad de los grupos de mujeres y hombres en la sociedad”* (DGDC, 2022, p.107).

Se ha mencionado el papel tan relevante que juegan los materiales de apoyo, mismos que en muchos casos promueven estereotipos sexistas. Frente a esto, se plantea que un currículo con perspectiva de género podrá propiciar las condiciones para establecer transformaciones sociales, pues al visibilizar a las niñas y mujeres en posiciones que históricamente se les ha impedido tomar, se comienza una verdadera

transformación, aunque, cabe mencionar que no solo se tiene que atender el aspecto educativo (DGDC, 2022).

El lenguaje es otro de los instrumentos de perpetuación en el modelo hegemónico que perjudica al sexo femenino, por lo que se apoya la idea de que enunciar la cotidianeidad con un lenguaje incluyente en la escuela, permitirá que se produzca una visibilización para niños, niñas, adolescentes, jóvenes y personas adultas. En esa línea, se complementa el perfil de egreso de educación básica, de manera que:

"se logrará ir desmitificando que el lenguaje masculino es neutro si se trata del estudio de la lengua; del conocimiento del cuerpo, si se trata de biología; del contenido sexista, racista o machista en las propuestas literarias; visibilizar el papel de las niñas, adolescentes y mujeres adultas en diferentes tiempos y sociedades, si se trata de historia; el contenido misógino y sexista de las letras de canciones o videos musicales, si se estudia Música; plantear problemas, porcentajes, gráficas donde los enunciados visibilicen realidades concretas de la diversidad sexual o de género" (DGDC, 2022, p. 111).

Así pues, se considera un panorama general acerca de la inmersión del género dentro de la educación. Esto lleva consigo elementos acerca de una educación mixta y la incansable lucha por la igualdad de derechos y oportunidades entre los sexos. Visto en estos términos, las conferencias mundiales sobre las mujeres abrieron las puertas a éstas de una manera consolidada, en relación con el anhelo que tenían las primeras feministas.

Estos foros visibilizaron y demandaron la urgente necesidad de considerar la equidad e igualdad de género; por ello, instituciones como ONU Mujeres, la UNESCO y la propia ONU, resultan de relevancia indiscutible, al evidenciar qué se ha querido alcanzar en materia de género, cuáles ámbitos ya están cubiertos y sobre cuáles hay

que seguir trabajando, como el caso de la incorporación de la Ley Federal de Violencias originada en 2007, por mencionar un ejemplo.

Este breve recorrido permite la comprensión de un panorama que se ha ido cubriendo poco a poco de una visión violeta gracias al feminismo, que, si bien el objetivo propio de este capítulo ha sido contextualizar el panorama internacional y nacional de la educación y género, se han dejado también expuestas las necesidades actuales de igualdad entre los sexos en el mundo que han sido trabajadas y encabezadas por mujeres feministas.

CAPÍTULO II.

SOCIALIZACIÓN DEL GÉNERO EN LA PRÁCTICA DOCENTE.

PARTICULARIDADES EN PREESCOLAR

Este capítulo considera diversos elementos tales como la normalización de conductas, las relaciones de convivencia entre el sexo masculino y femenino, así como las expectativas y/o estereotipos de género para ambos. La concepción de “hombre” y “mujer” y, por ende, la socialización del género es un fenómeno de especial interés para este segundo capítulo, pues de él se desprenden muchas de las explicaciones de por qué existe un *status quo* en la forma en la que hombres y mujeres se relacionan entre sí.

Las dinámicas en las que se dan las relaciones entre hombres y mujeres, implican un análisis a detalle, mismo que se lleva a cabo en este apartado, pues sin duda, desde las aulas preescolares es necesario profundizar en la socialización de los y las docentes en su vida diaria, partiendo de fundamentos teóricos para comprender cómo llega a impactar en el alumnado y, de esa manera, pasar a un segundo punto de análisis en el que se permite contextualizar sobre el panorama general del municipio en el que tendrá lugar el trabajo de campo de la presente investigación. Para cerrar, se da una descripción de la institución en donde se llevó a cabo la aplicación del instrumento a las docentes que tienen a su cargo algún grupo.

2.1 Sistema sexo-género y los estereotipos de género

El sistema sexo-género ha sido formado y perpetuado a través del tiempo y ha tenido como resultado una serie de estigmas para los sexos. Este modelo o sistema ha desencadenado una serie de fenómenos que propician una socialización del género, basada en diversos elementos que hacen que siga vigente y que se vea reflejado en una jerarquía, en la cual un sexo resulta más beneficiado que otro.

Según diversos autores y autoras, el sistema sexo-género emplea distintas formas para seguir funcionando, un ejemplo de ello es la explicación cultural de las interacciones entre personas de diferente sexo. Para explicar lo anterior, es importante mencionar primero que “sexo” y “género” son dos términos distintos, sin embargo, se hace uso de ellas en repetidas situaciones a manera de sinónimos.

En primer lugar, se sabe que “*habitualmente se entiende que el sexo corresponde al plano biológico, en tanto que el género es el producto de la construcción socio-cultural*” (Tubert, 2003, p. 7). En cambio, la definición de “género”, responde a otras cuestiones como las expectativas que la sociedad les adjudica a las personas de sexo masculino o femenino desde antes del nacimiento, como se verá más adelante, hasta la muerte (Lamas, 2013). Por ello, es asertivo perfilar al género como un resultado de interacciones políticas y sociales, se concibe “*como resultado de la producción de normas culturales sobre el comportamiento de los hombres y las mujeres, mediada por la compleja interacción de un amplio espectro de instituciones económicas, sociales, políticas y religiosas*” (Lamas, 2013, p. 12).

Es así como ambos conceptos fundamentales en este trabajo de investigación, sexo y género forman una relación entre ambos, conocida como sistema sexo-género, el cual está caracterizado en muchos de los contextos por tener un rol asignado a cada

sexo de forma homogeneizada, lo que habla de una perpetuación de algunos comportamientos “propios” del género.

Según diversos autores y, sobre todo, autoras, la relación sexo-género va surgiendo, fortaleciéndose y cambiando con el paso del tiempo, pues al ser un constructo social tiene la capacidad de continuar modificándose constantemente, para que se mantenga dando respuesta a lo que las sociedades le demanden. Es importante mencionar que al ser un sistema que siempre ha existido, cada vez ha resultado más limitante, pues para comenzar, las identidades de género actuales son más de dos (ONU, s/f).

Es claro que para que el sistema sexo-género haya estado presente desde los inicios de la historia, fue indispensable establecer roles y jerarquías en las sociedades primitivas. Aunque, es verdad que el lenguaje verbal emergió poco después de las primeras especies humanas (Johansson, 2021), existieron otros tipos de sistemas de comunicación que hicieron posible esta asignación de roles. El factor común entre el ejemplo descrito hasta la actualidad es la existencia de los agentes socializadores.

2.2 Socialización del género. Notas sobre preescolar

Los agentes socializadores son elementos portadores de la capacidad de socializar con lo que tiene su entorno. Según la Agencia Espacial Mexicana (AEM) (2023), algunos de éstos pueden ser la familia, la escuela, los medios de comunicación, los amigos y amigas, el lenguaje, la religión, las instituciones políticas, entre otros. Todos ellos poseen esta denominación, debido a que son los sistemas que rigen a las sociedades. Hay que tomar en cuenta la cuestión del género, pues estos agentes son espacios en los que las personas desarrollan su personalidad, sin embargo, esto se

lleva a cabo en colectivo, por ejemplo, para el caso del agente familiar, entendiendo ésta como un espacio de poder patriarcal con jerarquías rígidas, lo que se traduce en la restricción de grupos subalternos, quienes ven su autonomía y empoderamiento limitado.

Todos estos agentes responden a estereotipos que han existido a lo largo de la historia y, que permiten la vigencia de estructuras de poder que violentan o limiten a un sexo sobre otro (Arellano & García, 2006. Cit. en Imhoff & Sosa, 2023). Con lo anterior, se observa que

“sí un integrante de la familia, por ejemplo, el padre, es visto como un ejemplo que transmite valores, así mismo puede transmitir desde su rol masculino normas sujetas según la cultura, imponiendo la reproducción de creencias sobre lo que debe hacer” (Gómez & Ordoñez, 2017, p. 6).

Con la cita anterior, se mantiene la idea de que los agentes socializadores mantienen y transmiten valores regidos en género por varias razones, que están siempre conectadas. La primera de éstas puede ser que las familias y, consecuentemente, las sociedades, tienden a reproducir estructuras y normas que resguardan el *status quo*, en donde los roles de género juegan un papel fundamental de dichas estructuras y, al momento de transmitir valores relacionados al género, los agentes socializadores perpetúan las expectativas sociales existentes.

Sin duda, otra razón es el mencionado *status quo* que dota privilegios, poder o prestigio para los hombres, pues en la cita anterior se habla de la figura paterna como un transmisor de valores que responden a su propia cultura, es decir, la forma en la que está socializado (con sesgos de género), que lo convierte en parte activa del sistema patriarcal.

Para el caso particular de la familia o de la escuela, es notable cómo entre agentes se refuerza esta transmisión de valores, pues, por ejemplo, la familia refuerza a través de acciones lo que se ve en los medios, lo que se ve en casa, en las calles y, así, sucesivamente. Este entrelazado tan complejo es lo que ha mantenido vigente la ausencia de equidad de género.

En cuanto a los espacios educativos, como las escuelas públicas o privadas, se puede considerar que estos planteles *“como toda institución, reproduce los valores y normas de la sociedad más amplia donde está inserta”* (Lozano, 2017, p. 192). Mantener a los planteles, así como los demás agentes socializadores del género es válido, debido a que

“las instancias encargadas de educar (como las escuelas, las familias y demás espacios), lo hacen a partir de ideas donde la figura de “el hombre” es central y mantiene en una posición de subordinación a la figura de “la mujer” y donde no se permite a los hombres acceder a actividades entendidas como femeninas” (Lozano, 2017, p. 192).

De esta manera, es como el sistema sexo-género toma como apoyo soporte e impulso a los agentes socializadores, respondiendo ambas partes a las construcciones que las sociedades han ido forjando a lo largo de los años. En ese sentido, por ejemplo, uno de los productos del régimen sexo-genérico fue la aparición de las figuras masculinas protagonizando un sinfín de acontecimientos históricos, en contraste con lo que sucedió con las mujeres. Respecto a lo anterior, según Lozano (2017), las propuestas feministas han reafirmado que la masculinidad hegemónica está dentro de la organización social de los sexos de corte patriarcal.

Para dar paso a la socialización del género dentro de la práctica docente en preescolar, es necesario revisar propiamente este fenómeno de manera aislada. En líneas anteriores, fue explicando ante cuáles estímulos o escenarios el sistema sexo-

género jugaba un papel importante en la cotidianidad de las personas, dando de manera general los espacios que funcionan como agentes socializadores y el contenido de cada uno de los conceptos. Es necesario que ahora, se analice cómo las ideas y normas basadas en un sexo biológico y el género, se entrelazan y se refuerzan a la par en la sociedad.

Ha quedado escrito aquí que, dentro de este tema, es el sexo el que define el género, aunque no es tan sencillo como suena, pues constantemente se da una retroalimentación entre ambos. Dado que la feminidad y masculinidad surgieron como una categoría para designar todo lo construido por las personas, y ordenar las relaciones entre hombres y mujeres, son estas mismas relaciones las que dieron y siguen dando pie a la diferencia sexual. Ahora bien, también es cierto que el constructo genérico viene siendo empleado desde hace varios años como una “desnaturalización de las esencialidades”, que han sido atribuidas a las personas en función del sexo biológico que tienen y, eso ha cambiado la forma de concebir estos conceptos. Sin embargo, siguen estando fuertemente ligados sexo y género (Hernández, 2006).

Esta relación se puede analizar desde diferentes aristas como lo emocional, lo social, lo económico o lo político. No obstante, lo primero que se debe mencionar es que la biología y el ambiente en el que se nace (educación), contribuyen totalmente a la construcción y desarrollo de la identidad de género (Navarro, 2010).

La familia es la cúspide de los agentes socializadores de las personas, pues es una primera instancia educativa dentro de la cual se desenvuelven las personas y, además, donde inicia un *deber ser* en ellas. Además, es en la educación familiar donde se definen rasgos de la personalidad y roles sociales preestablecidos. Así

“para el hombre, la dureza, el egoísmo, la agresividad y la fuerza; y para la mujer la sensibilidad, la compasión, la ternura, la sumisión; lo que también deriva en la adquisición de un rol de género: el hombre representa tradicionalmente el sostén económico del hogar, el defensor de la familia, y la mujer ha sido caracterizada por la maternidad y la dedicación a la casa. Todo este conjunto de atributos esperados para uno y otro sexo condiciona la forma en que hombres y mujeres sienten, perciben y actúan, lo que provocaría las diferencias en atributos, conductas y roles sociales” (Navarro, 2010, p. 4).

Entonces, se tiene este condicionamiento sexual basado en el género, para las funciones cotidianas que hombres y mujeres deben acatar y cumplir. Y, es válido traer de nueva cuenta, el ejemplo sobre los contenidos escolares para hombres y otros muy distintos para las mujeres, en los que se concebían las funciones de cada sexo, con base en el rol que debía desempeñarse dentro de la sociedad.

Este tipo de contenidos familiares, sociales, escolares, mediáticos, entre otros, ha permanecido dentro de las sociedades por mucho tiempo. No obstante, cabe mencionar que esta construcción social-cultural de género ha ido modificándose dentro de las comunidades sociales occidentales. En un primer momento, bajo la idea de la igualdad de género, pero a pesar de esto, las personas aún mantienen vigentes los conocimientos de los esquemas de género estereotipados y, en algunos casos todavía bastante comunes, se sigue respondiendo a ellos (Navarro, 2010).

No se debe omitir el hecho de que el proceso de socialización tiene como finalidad, la adaptación de cada una de las personas a las dinámicas sociales que responden a contextos particulares. Por ello, se habla de procesos que disfrutan de dinamismo y que interfieren a lo largo de la vida de las personas, pese a que es en los primeros años, en los que el entorno ejerce la influencia de manera intencionada y sistemática (Lojo, 2009).

No se trata de un mismo tipo de proceso, sino que esto también lleva sus variantes; existen por lo menos, dos tipos diferentes de procesos (Leaper & Friedman, 2007), los socio-estructurales que responden a la utilización de un sistema patriarcal y división del trabajo, como eje central para estructurar la sociedad. Por otro lado, están los procesos socio-interactivos, que se centran en las diferentes oportunidades que se ofrecen a los dos sexos, desde la infancia hasta la adolescencia (Navarro, 2010).

Dentro del ámbito escolar, es visible que el proceso de socialización que viven los niños y las niñas se ve influenciado por las expectativas que el cuerpo docente de cada institución deposita en el alumnado, mismas que van generándose desde distintos elementos que se visibilizan en las aulas, como el rendimiento, los intereses o las actitudes de cada alumno o alumna (Lojo, 2009).

Sobre la socialización del género, se afirma que la escuela contribuye totalmente a la reproducción constante, vigencia y perpetuidad de las diferencias de género en diversas expresiones, tales como el empleo de los libros o las imágenes que se encuentran en los planteles, pues refuerzan los estereotipos históricos de lo masculino y lo femenino (Itatí, 1991).

Lo anterior se fortalece aún más, porque el cuerpo docente no está exento de la reproducción y transmisión de estereotipos de género durante su jornada escolar, lo que determina las expectativas del desempeño de alumnos y alumnas basado en su sexo

“las maestras tienen determinadas expectativas y percepciones acerca del comportamiento de sus alumnos. Estas expectativas están relacionadas con los modelos femenino y masculino dominantes, y es a partir de ellas que los docentes estimulan o no la realización de determinadas actividades” (Itatí, 1991, p. 179).

Lojo (2009) indica que para el caso de adolescentes ocurre lo siguiente, tomando en cuenta que, sin duda, es aplicable a otras etapas del desarrollo de las personas

“Las creencias sobre las posibilidades académicas y profesionales de los grupos adolescentes, a partir de su sexo, ponen en compromiso el horizonte de oportunidades de los mismos, acercando sus preferencias selectivas a las expectativas generadas inicialmente en los docentes (efecto Pigmalión)” (Lojo, 2009, p. 729)

Lo mismo pasa en otras etapas de la vida de las personas, debido a que, por ejemplo, en el caso de preescolar, los maestros y las maestras, en muchos momentos definen en los y las infantes las elecciones que deben tener en función de su sexo, o las interacciones que se dan en torno a ello, lo que deposita en niños y niñas lo que debe de gustar o no, en lo que se deben de enfocar o no, lo que deben decir o no. A propósito de esto, se tiene que

“En los fenómenos psicosociales que tienen lugar en los centros educativos las representaciones simbólicas juegan un papel fundamental. Así, todas las interacciones están configuradas desde las creencias, pensamientos, emociones y deseos que forman parte de la subjetividad de todos los grupos, donde los prejuicios sexistas también son presentes” (Lojo, 2009, p. 729).

Es necesario tomar en cuenta también, que los años más significativos en los que existe una mayor adquisición de normas o conductas configuradas, inician desde la infancia hasta la adolescencia, pues en estos años del desarrollo, las infancias van construyendo un gran cúmulo de experiencias y conocimientos (Navarro, 2010). Para aterrizar aún más esta idea, se comparte la siguiente cita

“A la edad de dos años niños y niñas utilizan etiquetas de género, incluyendo éstas en sus interacciones verbales (ejemplo: papá, mamá). Aun así, no es hasta los 3 años cuando demuestran conocimiento de su propio género y se perciben como pertenecientes a uno u otro sexo [...]. De los 3 a los 6 años, el concepto sobre el propio género y el de los otros se vuelve más estable. De esta forma, niños y niñas responden a estereotipos que marcan diferencias en la apariencia [...] y la preferencia de juegos y otras actividades [...]. Durante esta etapa la conciencia sobre el propio género y también el de los otros es cada vez mayor. Hacia los 6 años comienzan a estereotipar cualidades y comportamientos de naturaleza más abstracta como pueden ser los roles sociales (ejemplo: los hombres trabajan en la construcción y las mujeres

trabajan en servicios de limpieza). A partir de este momento y de forma paulatina, chicos y chicas muestran mayor flexibilidad en sus actitudes hacia el género y las inferencias que hacen sobre él. Llegados a la adolescencia esta flexibilidad es mucho más clara [...]” (Navarro, 2010, p. 9).

De esta manera, se refuta el argumento de que no es necesario un lenguaje incluyente o la perspectiva de género dentro del preescolar, pues ha quedado dicho que, por el contrario, desde los 2 años de edad, los niños y las niñas comienzan a diferenciarse del sexo opuesto, gracias a las interacciones verbales a las que se hace referencia en la cita anterior. Si bien, esto toma conciencia hasta los 6 años de edad, pues es verdad que los cimientos de esa conciencia emergen a partir de la educación preescolar (Navarro, 2010).

Un elemento del que poco se habla, pero que sigue estando presente en todo el proceso de socialización de género, es que éste, dentro de las escuelas y en otros espacios, es una dimensión dinámica ante la que la persona puede desenvolverse en dos escenarios diferentes. El primero es en el que se adapta y se conforma y, el segundo, en el que la persona rompe este esquema, que es lo que da lugar a las transformaciones en estos sistemas, que, aunque sí cambian, se mantienen presentes. A medida que el niño, niña, adolescente, joven o persona adulta crece y, se desenvuelve en los diferentes escenarios, va a ir propiciando una adhesión a los esquemas establecidos, o bien, el rechazo a éstos (Navarro, 2010).

La serie de elementos que se han mencionado, responden en su mayoría a lo que se conoce como estereotipo y, si se vincula al *deber ser* del que ya se ha hablado, no son otra cosa, sino estereotipos de género: “*Los estereotipos de género se adquieren en un proceso de aprendizaje en el que, además de los factores culturales comunes a la sociedad, es importante el contexto social más inmediato, sobre todo la*

familia y la escuela" (González, 1999, p. 87). Estos tienen una función sumamente importante para el proceso de socialización, ya que, permiten alcanzar con mayor facilidad la identidad social y la conciencia de pertenecer a ciertos grupos sociales (González, 1999).

Para las personas es indispensable un proceso de adaptación e integración, por ello, se reitera que las etapas de infancia y juventud permiten estos procesos: "*Estas actitudes de integración son realizadas en la infancia y la juventud de forma muy espontánea ya que forman parte del crecimiento en «grupalidad y ciudadanía»*" (González, 1999, p. 81).

Los estereotipos de género se han visto fortalecidos por múltiples factores que buscan dar respuesta al ordenamiento social. En el ámbito familiar, como se analizó, desde el hecho de quién dirige a la familia ya da por sentado un ejemplo a seguir, que se transforma en un rol asignado y natural. Para el caso escolar, el currículum oficial y oculto son determinantes porque "*fortalecen los estereotipos de género de la cultura androcéntrica [...] , teniendo el lenguaje una función especial, porque la hegemonía masculina en el mismo oculta la presencia de las mujeres en el mundo de las palabras*" (Díaz, 2003, p. 7).

Según analizan autoras como Contreras & Flores (2022), la educación sexista, que es definida como un sistema ideológico y pragmático, en el que el papel de los y las docentes está basado en principios brindados por una hegemonía masculina, afectan en la limitación o proyección emocional-cognitiva de los y las infantes, quienes juegan un rol fundamental en esta investigación, debido a que es necesario resaltar la importancia en visibilizar los sesgos de género, que se mantienen vivos en la labor docente cotidiana en cualquier nivel educativo, pero en especial, en el que se cursan

etapas cruciales para la adopción de su identidad. Por ello, Contreras & Flores (2022) mencionan que

“resulta especialmente trascendente reparar en las construcciones de aquellos sistemas simbólicos que -aprehendidos en el marco de una sociedad patriarcal- estructuran ideas, actitudes y prácticas pedagógicas, mismas que, consecuentemente, intervendrán los procesos de socialización del género entre el profesorado y estudiantes” (Contreras & Flores, 2022, p. 84)

En suma a lo anterior, es indispensable recurrir al marco de la teoría del desarrollo psicosocial de Erik Erikson, en la que se sostiene que, a lo largo de la vida, se desarrollan ocho etapas marcadas por una crisis distinta que las personas deben resolver con las herramientas que el entorno les proporcione (Calvo, 2022).

Las edades de los o las infantes de preescolar corresponden a la tercera etapa del desarrollo psicosocial, denominada “iniciativa vs. culpa”. En esta, los niños y las niñas se enfrentan al reto de accionar por sí mismos o por sí mismas y de experimentar con los roles para definir quiénes son. El desarrollo de esta etapa puede terminar en dos escenarios distintos: el primero de ellos es en donde la iniciativa es apoyada de manera favorable y es posible que todas estas exploraciones le ayuden al o a la infante a descubrir el funcionamiento de su mundo interior. Si estos procedimientos son efectivos, las infancias aprenderán a relacionarse constructivamente con las personas o situaciones que fortalecen su sentido de iniciativa (Calvo, 2022).

Y en segundo, si las infancias son castigadas o criticadas por el desarrollo de sus planes, estas aprenderán a sentirse culpables y desplegarán un sentimiento de desear no haber hecho lo que se hizo. Es así como la culpabilidad termina por invadir a los y las infantes y entonces genera pasividad e imposibilidad de accionar pues experimenta un temor de ser visto o vista como débil (Calvo, 2022).

Gracias a lo anterior se observa que, a través de la familia, la escuela, los medios de comunicación, las instituciones u otros espacios, se pueden formar identidades asociadas a comportamientos particulares clasificados en dos sexos, lo masculino y lo femenino. Empezando por la familia, la cual funge un papel determinante, en virtud de que absorbe la atención de los niños o niñas en los primeros momentos en los que se ponen en contacto con el mundo y, de esa manera, se les van asignado actividades o tareas “bien vistas” para un niño o una niña.

En el momento en el que se pasa a la educación académica en espacios escolares, el preescolar lleva a cabo la misma práctica que en algunas situaciones es con la idéntica inconsciencia con la que se hace en el espacio familiar de naturalizar, tanto el *deber ser* basado en el sexo masculino o femenino, así como, la posesión de ciertos sesgos de género, sin percibirse de este fenómeno.

Lo anterior encuentra un sustento claro en la teoría de Erikson, pues en un ambiente escolar en donde se transmitan sesgos de género, ello intervendrá en la crisis del o de la infante ya que la práctica docente que clasifica juegos o roles como “masculinos” o “femeninos”, genera que las infancias “transgredan” estos sistemas y terminan por exponerse a la desaprobación de sus docentes, dejando la adopción de identidad subordinada a la norma de género.

De ahí surge la importancia de tener precaución con la manera en la que se socializa el género en la práctica docente, pues con énfasis en el alumnado de preescolar, este es el que se encarga de absorber y normalizar todo lo que está viendo y escuchando. Es tal el impacto, que, si el maestro o la maestra le dice a una niña a través de una canción, para estimular algunas funciones motrices, que debe de lavar, ésta comenzará a creer que ella y sus congéneres deben lavar, así como sus

compañeritos; por el contrario, si la canción dice que los niños son fuertes y, por ello, se encargan de otro tipo de actividades, ellos terminarán creyéndolo, al igual que las niñas.

Tal como se indica en García & Solís (2021): “*Todo proceso educativo contiene un componente ideológico, moral y político, a través del cual se mueve una propuesta implícita de persona que se pretende formar*” (García & Solís, 2021, párr. 26). Este componente está manejado por el o la docente que lanza una propuesta, con todo y las construcciones sociales con las que se formó durante su vida, bajo las cuales se originan sus clases.

Todo lo anterior, incide en la feminización del magisterio, sobre todo, en el nivel preescolar. Aquí se juega un papel de suma importancia, porque como resultado del proceso de socialización del que se ha hablado, ha sido atribuida la labor de educadoras a las mujeres, por una extensión del instinto maternal, sin dejar de lado que los puestos de administración o sindicales en el mismo nivel, suelen reservarse para los hombres, tal como se indica

“*Las desigualdades de género en el ámbito de Educación Preescolar se manifiestan en las tareas destinadas a los hombres, esto es, en la ocupación de puestos como representantes sindicales, asesores pedagógicos y directores de escuelas. En este contexto, existe una colaboración de la institución educativa para que los hombres reafirmen su hombría y las mujeres reafirmen su instinto maternal*” (Villanueva, Ávila, Vargas, & Hernández, 2015, p. 136).

Finalmente, cabe mencionar que todos los procesos de socialización son generados en los diversos ambientes sociales, al mismo tiempo que adoptados por las personas, quienes no son más que hijos e hijas de su tiempo. Sin embargo, la reflexión debe estar presente de manera cotidiana, particularmente, en las instituciones académicas, pues

“Los procesos de socialización generados en las escuelas desde la práctica docente sin sesgos de género pueden contribuir a eliminar la reproducción de los roles derivados de la división sexual del trabajo y dar paso a una construcción distinta de trayectoria, comportamientos y expectativas, tanto de estudiantes como de docentes, para quienes el aula se convierte en un espacio privilegiado de transformación” (García & Solís, 2021, párr. 33).

De esta forma, es interesante la recopilación de elementos que permiten defender la necesidad e importancia de tomar en cuenta todos estos procesos de socialización, pero, también a aquellos que no se han enunciado, pues un primer paso hacia la construcción de una sociedad equitativa e igualitaria es la visibilización de la problemática, analizándola desde diversas aristas, para el entendimiento de la sociedad y, sobre todo, si se habla de la práctica docente, que resulta tan importante en la erradicación de asimetrías de género en las escuelas, que forman una etapa tan importante, como lo es el preescolar.

2.3 Panorama general de Fresnillo, Zacatecas

La institución en la que se desarrolló esta investigación se encuentra en un municipio ubicado en Zacatecas, México; lleva el nombre de “Fresnillo González de Echeverría”, aunque es mejor conocido como “Fresnillo”. Se proporcionará un breve recorrido acerca de esta ciudad, que partirá de datos históricos hasta actividades económicas y climas de seguridad.

Fresnillo es la segunda ciudad más importante del estado, después del municipio de Zacatecas (Zacatecas Travel, s/f). Fresnillo fue descubierto por Francisco de Ibarra en 1554 y fundado, en un principio en el centro de una de las áreas mineras plateras. Es sabido que en Fresnillo tiene lugar la sede del Santo Niño de Atocha, traída a México por España (Zacatecas Travel, s./f.).

Según la Secretaría de Economía (SE), Fresnillo cuenta con una población de 240,532 habitantes, hasta el Censo poblacional del 2020, cifra que desglosada tiene una representación masculina del 49% y 51% de femenina; en su mayoría, se trata de infantes de 5 a 9 años (Secretaría de Economía (SE), 2024). Otra de las características con las que cuenta Fresnillo, es que tiene una presencia de lenguas indígenas, aproximadamente en 268 habitantes. Algunas de las lenguas más habladas son el mazahua, el huichol y mayo (SE, 2020).

Dentro del municipio platero, el 52.1% de las viviendas tienen acceso a internet y, tan sólo el 31.6% dispone de un equipo de cómputo. Sin embargo, el 85.5% de la población cuenta con un celular inteligente, lo que indica que el internet en el hogar está más relacionado con el uso del celular que con alguna computadora (SE, 2020).

Es importante mencionar que al igual que el país y el estado zacatecano, Fresnillo se ha visto sumergido en una significativa ola de violencia durante los últimos años (INEGI (Instituto Nacional de Estadística y Geografía), 2022). En los resultados de la Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública (ENVIPE), se afirma que, dentro del estado de Zacatecas, el 73.8% de la población de 18 años o mayores, percibe su entorno como inseguro. Además, confirman que es el problema más importante que existía en la entidad (ENVIPE, 2022). La ENVIPE (2022) revela también que las conductas delictivas más frecuentes son el consumo de alcohol en la calle, el consumo de drogas, detonaciones frecuentes, robos o asaltos y, finalmente, los homicidios.

En esa misma línea, la ENVIPE (2022) arroja que, dentro del estado zacatecano, solamente 28.8% de la población, se siente segura al caminar sola durante la noche o en los alrededores de sus hogares. Además, dentro de este mismo

informe, se puntuiza que uno de los lugares en los que la población se siente más amenazada es en los cajeros automáticos de la vía pública, pues así lo percibe el 78%.

En lo referente exclusivo a Fresnillo, se tienen estadísticas que revelan al municipio como el encabezado de la lista de las ciudades más peligrosas y/o inseguras de todo el país (Barrientos, García & Reyes, 2023). Uno de estos instrumentos es el empleado por la Encuesta Nacional de Seguridad Pública Urbana (ENSU), de la cual se obtuvo que, en Fresnillo, para marzo 2024, 95.4% de la población se sentía insegura y, para junio de ese mismo año, el dato se reduce un poco al 94.7%, por lo que ocupa el puesto número uno de percepción de inseguridad, por parte de sus habitantes (INEGI, 2024).

Otra de las aristas que se revelan con el instrumento de la ENSU, fueron los lugares en donde se suele sentir más insegura la población fresnillense. Algunos de ellos son el banco (83.4%), el cajero automático de la vía pública (89.3%), carreteras (92.3%) y transporte público (85.2%). Además, en Fresnillo se percibe de manera clara la violencia por razones de sexo, pues se tiene que

“En junio de 2024, 74.7% de las mujeres manifestó sentir inseguridad en los cajeros automáticos localizados en la vía pública y 68.3%, en el transporte público. De los hombres, 60.2% respondió sentir inseguridad en los cajeros automáticos localizados en la vía pública y 55.5%, en el transporte público” (INEGI, 2024, p. 19).

En lo respectivo a la educación fresnillense, el INEGI emitió los siguientes datos: el preescolar está al alcance de pocas familias fresnillenses, pues aproximadamente son 1666 niños o niñas con acceso a algún kínder, la primaria logra tener una población del 25,7%, la secundaria del 39,2%, la preparatoria del 12,9% y, la licenciatura en un 13,0%. Es importante mencionar que la tasa de analfabetismo promedio hasta el 2020

fue del 3%, tomando en cuenta que se consideró como población analfabeta a la población de 15 años y más, que no sabe leer ni escribir (SE, 2020).

En ese mismo sentido, es importante mencionar las cifras que arroja la DGPPYEE (2023), que se recuperaron del ciclo escolar 2021-2022. Para el caso particular de preescolar y primaria que, aunque es a nivel estatal permite advertir sobre el caso de Fresnillo, tal y como se indica a continuación:

“En cuanto a educación preescolar, la cobertura es del 74.5%. La atención por grupo de edad es la siguiente: 3 años 51.0%, 4 años 90.5% y 5 años 81.0%. En educación primaria la cobertura es del 102.2%, mientras que la tasa neta de escolarización es del 96.5%. El abandono escolar es del 0.7%, la reprobación del 0.1% y la eficiencia terminal del 97.6%” (Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (DGPPYEE), 2023, p. 578).

Según la lista de centros de trabajo, publicada por la Secretaría de Educación del Estado de Zacatecas (SEDUZAC), en el municipio en cuestión existen alrededor de 65 instituciones educativas que cuentan con el servicio de preescolar, o bien, son planteles de educación preescolar exclusivamente (Secretaría de Educación del Estado de Zacatecas, (SEDUZAC), 2024). Lo anterior plantea dos cuestiones; la primera de ellas es que en esta lista se recupera al sector público y privado y, la segunda, es que son 65, contando únicamente los centros que se ubican en la cabecera municipal, es decir, se dejan fuera en este conteo a las comunidades pertenecientes a Fresnillo.

Es importante mencionar que el contexto general de las líneas precedentes, sólo sobre las principales cuestiones a resaltar sobre el municipio. Para finalizar con esto, se retomaron también otras cuestiones, tales como estadísticas muy específicas para el caso particular de preescolar a nivel estatal y, además, el número de instituciones educativas existentes dentro del municipio. Todos estos son datos que

permiten ilustrar y generar una idea sobre la cobertura, suficiente o insuficiente, que tiene el sistema educativo para el caso del estado zacatecano.

2.4 Retrato del JNNJB

El JNNJB se ubica en el corazón del municipio. Las instalaciones se encuentran sobre la Avenida B. Juárez 108, Centro, 99000, Fresnillo, Zacatecas (Google Maps, 2021). La infraestructura del plantel es reducida, pues sólo hay dentro del recinto cinco salones de clases que se distribuyen de la siguiente manera: un salón corresponde a un grupo de primero, 2 aulas a 2 grupos de segundo y 2 salones para 2 grupos del tercer año.

Hay otros espacios como los sanitarios, que están separados por niños y niñas, en los cuales hay dos baños en cada espacio, además de los respectivos lavamanos y bebederos, todos ellos de tamaño pequeño (véase imagen 1). Se cuenta también dentro de las instalaciones, con un baño exclusivo para el uso del personal educativo. Existe un espacio que se usa como cocina y que está equipado con estufa, refrigerador, horno de microondas y comedor, que es usado por el personal de la institución.

Imagen 1. Área de sanitarios y bebedero



Fuente: Jardín de Niños “Joaquín Belloc”, Facebook, 2024.

Además, se cuenta con dos salones más, que se usan de la siguiente manera: en uno de ellos es donde se guardan los materiales de la clase de educación física, así como, algunas decoraciones alusivas a días festivos; y el otro es para la clase de música. Los salones que se emplean para la jornada escolar diaria tienen espacio para 20-25 niños y niñas. El inmobiliario que se encuentra en estos espacios consta de mesas y sillas pequeñas, escritorio de la docente, pizarrón, estantería para material didáctico, percheros y casilleros, para que los niños y las niñas guarden sus cosas (imagen 2).

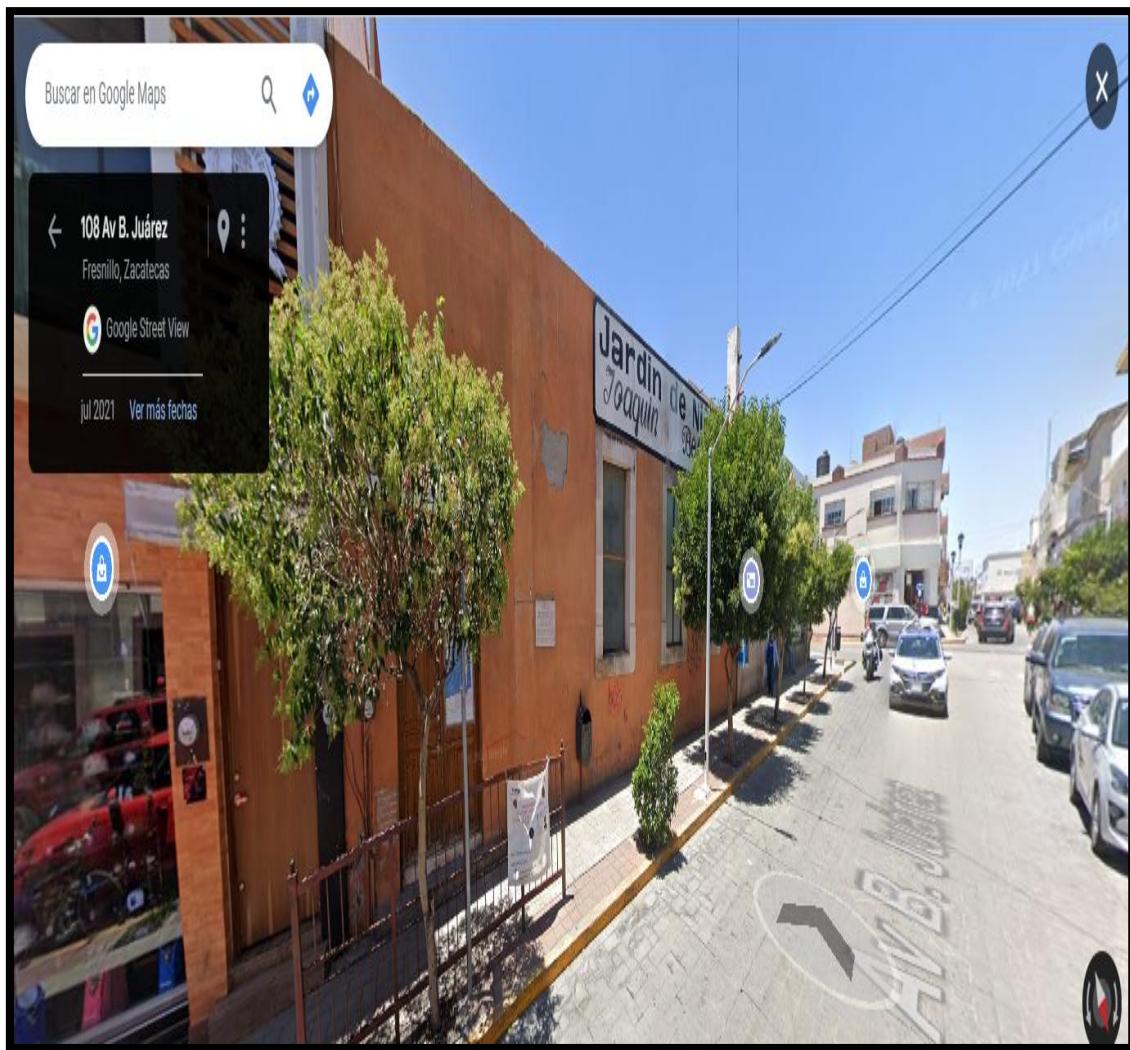
Imagen 2. Aulas preescolares



Fuente: Jardín de niños “Joaquín Belloc”, Facebook, 2024.

La fachada del edificio es color ladrillo y la puerta principal de madera (imagen 3). Hay un recibidor pequeño, en el que por las mañanas, padres, madres o personas tutoras entregan a sus hijos e hijas a la directora o personal de apoyo, quienes les conducen a su salón. Para llegar a él, se atraviesa el patio de la institución que es angosto, pero largo y, cuenta con un mural colorido y todo el alumnado hace uso de él al mismo tiempo a la hora que corresponde al receso-almuerzo.

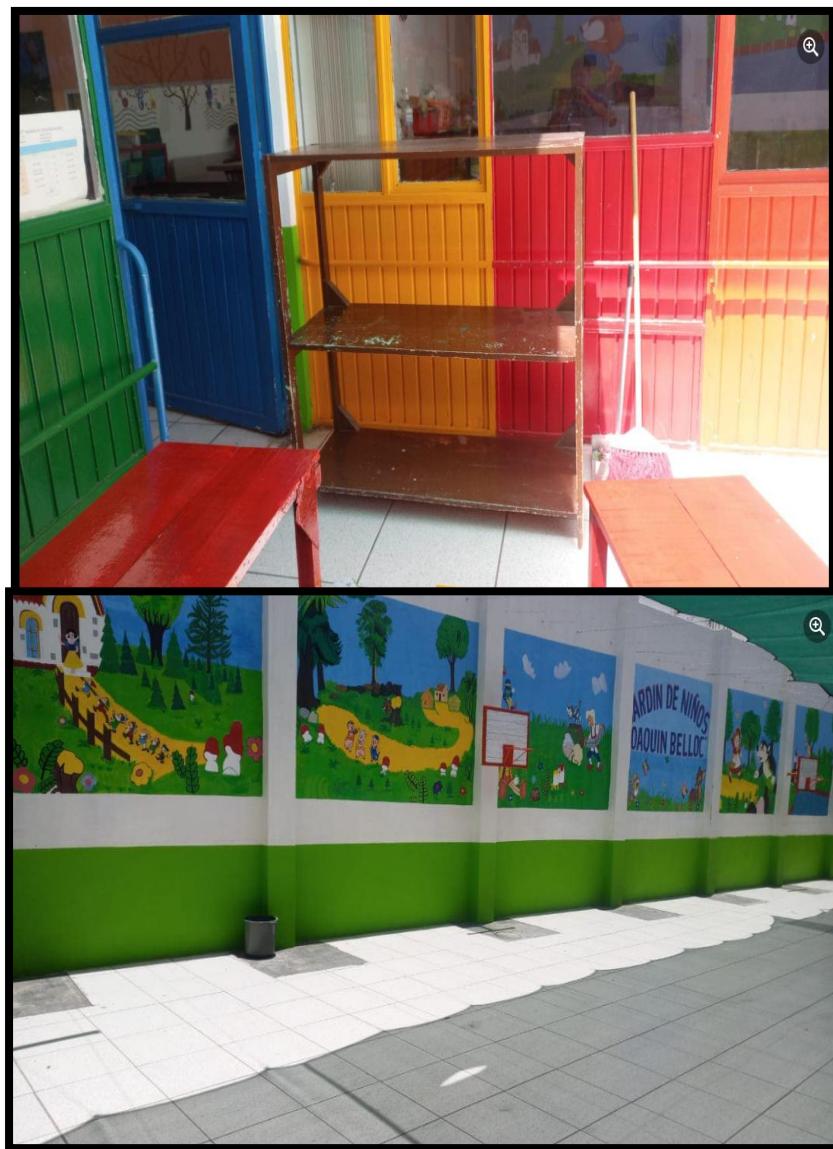
Imagen 3. Fachada de la institución educativa “Joaquín Belloc”.



Fuente: Google Maps, 2021.

Es importante mencionar que justo antes de iniciar con el ciclo escolar 2024-2025, se llevó a cabo una rehabilitación total del mural del patio y de las cancelerías de las aulas, oficinas, cocina y recepción. Esta remodelación contó con el apoyo y liderazgo del personal educativo, así como, con el sustento de los padres y madres de familia (Elsa Salas, Comunicación Personal, 30 de agosto del 2024). Dicha rehabilitación fue pintar en todas estas estructuras de colores rojo, verde, azul y amarillo (Imagen 4). Antes de esto, todas eran blancas con pintura desgastada.

Imagen 4. Rehabilitación de los espacios



Fuente: JNNJB, Facebook, 2024.

En torno al personal que en este espacio labora, se cuentan con otras áreas cubiertas por distintas personas de las cuales se comentan a continuación, pues antes de ello es necesario acotar nuevamente que la selección de la muestra se realizó en base a docentes titulares debido a la permanencia diaria y continua frente a sus grupos, lo que no sucede con otras áreas del preescolar. Las docentes titulares son quienes se

constituyen en esta investigación como las principales agentes socializadoras ya que operan de manera implícita en la cotidianidad del aula.

El actor y actrices que, aunque son relevantes para la vida escolar, se excluyeron de la muestra son: la clase de educación física a cargo de un maestro que tiene 48 años de edad. Él no participa entre quienes sí intervinieron en este estudio de caso pues tiene asignados dos días la semana en los que atiende a todos los grupos, el resto de la semana labora en otras instituciones públicas⁴. El resto del personal de la institución es el siguiente: en el área de psicología se cuenta con una especialista; dos mujeres en el área de intendencia y la directora.

De esta manera, el análisis efectuado en este capítulo acerca de la socialización del género de las personas permite identificar, teóricamente hablando cómo a través de interacciones cotidianas y/o materiales didácticos, se siguen reproduciendo roles y estereotipos de género sobre la primera infancia, así como la responsabilidad tan importante de ejercer la docencia consciente y con perspectiva de género. Es por eso que se vuelve indispensable realizar diagnósticos sobre las prácticas docentes actuales en nivel preescolar, para así, conocer la distancia entre las acciones sexistas socializadas de maestros y maestras y la NEM con el objetivo de efectuar una transformación a partir de los resultados.

⁴ Es un caso particular, pues es importante enfatizar que el docente de esta disciplina cuenta con un patrón laboral itinerante y, en consecuencia, a la limitada permanencia en el JNNJB. Esta modalidad es un síntoma de la precarización que atraviesa el magisterio de algunas áreas de especialidad en educación básica. Como indica Sánchez (2018), esta fragmentación de la jornada no solo afecta en el aspecto económico del maestro, sino que también es antipedagógico al comprometer su capacidad para establecer un vínculo con la cultura escolar y el desarrollo de su alumnado.

CAPÍTULO III.

LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN EL AULA PREESCOLAR:

DIAGNÓSTICO DE LA PRÁCTICA DOCENTE Y SU DISTANCIA CON LA

NUEVA ESCUELA MEXICANA EN EL JARDÍN DE NIÑOS Y NIÑAS

“JOAQUÍN BELLOC”

Se ha mencionado con anterioridad, que el impacto de la perspectiva de género dentro del ámbito educativo y en el aspecto social juega un papel crucial. Esto se da por diversos factores, de los cuales, se hace hincapié en el hecho de que, así como la familia moldea a las personas, la escuela también cumple el rol de un segundo hogar formativo, pues las prácticas y observaciones que se absorben en estos entornos no permanecen aisladas, sino que se propagan y se reflejan en la comunidad, revelando lo que se ha aprendido y aceptado. Esta es la línea directriz de este capítulo.

El apartado consta de tres temas, en los cuales, a través de un instrumento empleado, se retoman elementos de los dos capítulos anteriores sobre el binomio educación-género y, la forma de incidencia en México, pues gracias a ello, se obtuvo que la actual ley que rige la educación básica, es decir, la NEM tiene un eje transversal de la perspectiva de género para la consolidación de sociedades más justas e igualitarias.

Así, resultó pertinente conocer si existe una correspondencia con lo que dice la NEM en materia de perspectiva de género en el preescolar “Joaquín Belloc”. Para ello, fue necesario analizar a las docentes quienes son, en totalidad, de sexo femenino⁵ de la institución, en

⁵ Esto reafirma la tendencia de feminización del magisterio y conceptualización de género en el preescolar a la que se hace referencia en el apartado 2.1 de la presente investigación que, hasta la fecha, sigue siendo una realidad dentro del nivel preescolar pues según la Secretaría de Economía (SE) (2024), durante los meses de julio, agosto y septiembre del 2024, el 6.77% de la población dedicada a la enseñanza en este nivel educativo

términos de si su plantel y práctica docente tiene una transversalidad de género. Los resultados obtenidos se exponen en esta parte de la tesis.

3.1 Análisis de la transversalización de la perspectiva de género en una institución preescolar: ¿hay eco con la NEM?

Resulta fundamental llevar a cabo un análisis exhaustivo de la interrelación entre tres componentes clave para el desarrollo de esta investigación: la NEM en su marco general, la perspectiva de género en el contexto educativo de educación básica y el conocimiento y la comprensión que el colectivo docente del JNNJB posee sobre los dos puntos anteriores, y sobre todo cómo esta comprensión se traduce o se refleja en su práctica.

La NEM ha buscado transformar la educación mexicana en muchos sentidos (Hernández, 2024). Esto, desde luego, basando sus principios en diversos peldaños que han sido trabajados en los dos capítulos anteriores. En esta tesis, se deja en evidencia que uno de estos temas centrales es la perspectiva de género, por ello, analizar cómo se refleja este tema en la práctica docente es uno de los pilares fundamentales para analizar el impacto que tiene la aplicación de la ley educativa (2019).

Debido a que el análisis permite identificar la comprensión docente sobre la perspectiva de género plasmada en la NEM, también es posible visualizar la capacidad de implementación dentro del aula e, incluso, percibir el impacto que todo esto tiene en el agente central del proceso educativo: el alumnado. Todo lo anterior, va desde la identificación de las asimetrías de género en vocabularios sexistas, materiales didácticos, libros de texto, organización de las aulas o las formas de dirigirse a niños o niñas en los procesos educativos, por mencionar algunos ejemplos.

correspondía a hombres, mientras que el 93.2% restante es representado por docentes del sexo femenino.

3.1.1 Caracterización del profesorado y alumnado en el JNNJB

Para interés de la presente investigación, se elaboró y aplicó un instrumento al colectivo docente del JNNJB (véase Anexo D). En éste, se extrajeron datos que sustentan el contenido del presente apartado, pues tras ser analizados, los resultados perfilaron en torno al funcionamiento y aplicabilidad de la perspectiva de género de la NEM por la totalidad de las docentes titulares. A su vez, reflejaron lo que el profesorado conoce acerca de este nexo que se define como un eje transversal en todos los niveles educativos en México, no sólo desde el preescolar, sino que va hasta estudios de posgrado, incluyendo así el Marco Curricular Común (MCC) más reciente que data del 2025.⁶

Dicho instrumento se aplicó a las cinco docentes. Las edades de las maestras oscilan entre los 31 y hasta los 62 años de edad. Las preguntas fueron elaboradas con base en las necesidades que se requirieron cubrir en esta investigación, por ello, hay cuestionamientos con respuestas abiertas y otros con respuestas de opción múltiple. El total de reactivos fue de 35, mismos que fueron divididos en cuatro apartados, según el tipo de información que aportó. Estos fueron: 1) datos generales, 2) sobre la institución y las familias que la forman, 3) sobre el colectivo docente y 4) sobre perspectiva de género y LGE del 2019.

Cabe mencionar que el instrumento aplicado posee consentimientos firmados por cada una de las docentes participantes y sus datos personales se mantuvieron en el anonimato. Estos se pueden visualizar en el anexo C, así como en el anexo F, en donde se encuentran los consentimientos y las claves de los informantes con las que se trabajan a lo largo del

⁶ Los 3 documentos oficiales que emite el Sistema Educativo Nacional (SEN), que son la LGE (DOF, 2019), la Ley General de Educación Superior (LGES) (DOF, 2021) y el Marco Curricular Común de Educación Media Superior (MCCEMS) (SEP), 2022), resaltan de manera tajante la transversalidad de la perspectiva de género en la educación.

análisis de los resultados.⁷ Para definir las claves de las informantes, se tomaron en cuenta los datos en el siguiente orden: edad, sexo (F ó M), escolaridad (abreviación), grado que imparte e iniciales del nombre.

Además del instrumento, se hicieron observaciones dentro del plantel escolar, con el objetivo de recabar información de la práctica docente de las cinco maestras que están frente a grupo. Una razón más por la que se llevó a cabo la aplicación de este recurso es que se recuperaran fotografías sobre la infraestructura del JNNJB, así como, los materiales que las maestras emplean, pues al ser un espacio a donde niños y niñas acuden de manera cotidiana, fue interesante conocer en qué ambientes físicos conviven.

Una de las cinco maestras tiene 31 años, dos tienen 38, mientras que las dos restantes tienen 61 y 62 años. Es importante mencionar que, dentro de las entrevistas realizadas al cuerpo docente, se obtuvo que las maestras de mayor edad no se han jubilado, debido al

“largo proceso de trámites que hay que hacer, pero además se necesita mucho papeleo y ya estoy cansada, pero me canso más en el aula y ya no entiendo muchos conceptos que se usan ahora sobre lo que tenga que ver con la igualdad de género o con lo de las feministas” (61FLIC3°AGB).

De los datos generales, como la formación académica, antigüedad o tipo de contratación, entre otros, se integran en la tabla 2, en la cual se muestran especificaciones de cada maestra.

⁷ Por motivos de aplicabilidad, algunas de las preguntas se contestaron a través de Formularios de Google, ya que, en muchas de las ocasiones, se cancelaba la cita de ingreso al plantel debido a paros docentes, juntas de la directora y remodelaciones de la escuela. De esa forma, se enviaron las preguntas que permitieron recuperar información general del colectivo docente para generar un avance antes de poder ingresar por primera vez al plantel. De la misma manera, se llevaron a cabo entrevistas en algunos de los casos, con el objetivo de recuperar más información al presente estudio.

Tabla 2. Datos generales del colectivo docente del JNNJB.

Edad.	31 años.	38 años.	38 años.	61 años.	62 años.
Sexo.	Femenino.	Femenino.	Femenino.	Femenino.	Femenino.
Grado que imparte.	Segundo grado.	Primer grado.	Tercer grado.	Tercer grado.	Segundo grado.
Antigüedad como docente.	6 años.	3 años.	5 años.	41 años.	40 años.
Tipo de contratación.	Base.	Base.	Base.	Base.	Base.
Último grado académico.	Maestría.	Licenciatura.	Licenciatura.	Licenciatura.	Licenciatura.
Universidad de procedencia.	Universidad Interamericana para el Desarrollo (UNID).	Benemérita Normal de Zacatecas.	Universidad Pedagógica Nacional 321 (UPN).	UPN 321.	UPN 321.
¿Contenidos de género en su formación?	Si.	Si.	No.	No.	No.

Fuente: Elaboración propia a partir del instrumento.

Con base en lo anterior, las cinco maestras tienen una contratación de base. Tres de ellas tienen menos de 10 años ejerciendo su profesión, mientras que las dos restantes llevan más de cuatro décadas en esta profesión. Todas las docentes, a excepción de la más joven, que cuenta con maestría hecha en la Universidad Interamericana para el Desarrollo (UNID),⁸ formaron su último grado de estudios en una universidad especializada en la formación de maestros y maestras.

De la población encuestada, el 60% de las maestras no recibió formación en temas de género. Un hallazgo interesante es que, entre las cinco entrevistadas que estudiaron en la misma universidad, las dos egresadas de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) son las

⁸ La UNID es una institución educativa que tiene como lineamientos centrales la excelencia académica, el desarrollo humano y el liderazgo; fundada en el año 2000, la UNID tiene actualmente presencia en 23 estados del país con más de 46 campus alrededor de la república, dentro de los cuales está Zacatecas. En el 2011, la UNESCO reconoció a esta institución por la iniciativa de aprendizaje móvil y en 2017 formó parte del grupo educativo Talisis. La oferta educativa emitida por esta institución contempla los niveles de bachillerato, licenciatura, maestría y programas de educación continua que responde a una actualización profesional (Universidad Interamericana para el desarrollo (UNID), s./f.).

que llevan más tiempo trabajando como maestras de preescolar y no recibieron formación en género. En contraste, las maestras de 38 y 31 años recibieron este tipo de contenidos en sus estudios.

Respecto a lo anterior, si bien ya existe desde el 95 con Beijing⁹ toda una plataforma de accionar para la inclusión de contenidos de género en las escuelas así como el reconocimiento de la incorporación de esta perspectiva como política pública (al igual que la Agenda 2030, que es más reciente), es importante mencionar que todo esto no había sido incluido de manera específica en leyes educativas, pues esto es hasta la LGE del 2019, por lo que es coherente que en la mayoría de estas instituciones públicas, no se haya proporcionado contenido de género.

Las maestras también contestaron algunas preguntas sobre la población estudiantil y la clase social a la que pertenecen las familias del JNNJB. Para ello, se obtuvo que dentro de la institución existen en el ciclo escolar 2024-2025 118 alumnos y alumnas. En la tabla 3, se muestra el total de alumnado por grado, así como la clase social que la maestra titular define para su grupo, lo cual corresponde con el escenario etnográfico en donde se ubica el plantel.¹⁰

Tabla 3. Alumnado por sexo y clase social por grupo.

Grado.	Niños.	Niñas.	Clase social
Primer grado.	11.	10.	Media.
Segundo grado.	11.	10.	Media.
Segundo grado.	9.	13.	Media.
Tercer grado.	19.	8.	Media.
Tercer grado.	15.	12.	Media.
Total.	65.	53.	

Fuente: Elaboración propia a partir del instrumento.

⁹ Véase el apartado 1.2.5, en donde se analiza el aporte en esta materia de la Cuarta Conferencia sobre la Mujer.

¹⁰ Véase capítulo anterior, en el cual se describe el espacio geográfico en el que se ubica el JNNJB.

3.1.2 Clave para la EPG: la comprensión del colectivo docente sobre perspectiva de género y lenguaje no sexista

Con el instrumento empleado, se recuperó información sobre cómo se entienden conceptos clave para el manejo de la perspectiva de género en la educación según la NEM, tales como género, roles y estereotipos de género. Esto fue indispensable, debido a que según la Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia contra las Mujeres (CONAVIM), la aplicación de la perspectiva de género en el ámbito educativo (y en cualquier otro espacio) es indefectible, porque abre las posibilidades que existen para poder entender cómo se generan y construyen las redes de discriminación hacia uno u otro sexo (Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia contra las Mujeres (CONAVIM), 2018).

Con la siguiente tabla (Tabla 4), se reflejan las nociones que tiene el profesorado de esta institución sobre conceptos importantes, para llevar a cabo una labor docente con perspectiva de género. A continuación, se hace el análisis de ésta.

Tabla 4. Definiciones de conceptos clave de las docentes

Clave de la entrevistada	Género	Roles de género	Estereotipos de género	Perspectiva de género
31FMAE2°DVA.	“Características de mujeres y hombres”.	“Actividades que marca la sociedad hacer, entre hombres y mujeres”.	“Idea de lo que debe hacer un hombre y mujer”.	“Lo que piensa cada persona”.
61FLIC3°AGB.	“Oportunidad de igual manera para hombres y mujeres”.	_____	“Son ideas o creencias sobre características de roles de hombres y mujeres”.	“cómo identificamos que aún en nuestra sociedad, tenemos desigualdad”.
62FLIC2°RAC.	“Características que se atribuyen a las personas en función de su sexo”.	“Expectativas y comportamientos que se esperan de hombres y mujeres”.	“Grupo de personas basadas en creencias e ideas preconcebidas”.	“Herramienta que nos permite identificar y cuestionar la desigualdad y discriminación”.
38FLIC1°LDND.	“Están asociadas a los atributos de hombre o mujer”.	“Son los comportamientos que se esperan de hombres y mujeres”.	“Las ideas o las características que deben tener los hombres y mujeres”.	“Identificar la desigualdad o herramienta que permite visualizar la discriminación”.
38FLIC3°IML.	“Cada persona se identifica, niño o niña”.	“Antes se determinaba entre las acciones de mujer y hombre, ahora manejan todo igual, pero las mamás marcan los roles”.	_____	“Antes cuando nacen se marcaban y es también como la relación de sexo, por ejemplo, el rosa y el azul para niñas y niños, pero ahora en las revelaciones de sexo usan colores más neutros a veces”.

Fuente: Elaboración propia a partir del instrumento.

En cuestión del concepto “género” existe confusión sobre su significado, pues de las cinco docentes entrevistadas, únicamente una de ellas brindó una respuesta que arrojó elementos para considerar que tiene una idea clara de su significado (62FLIC2°RAC). Esto es importante, pues se parte de que, para implementar una perspectiva de género, es necesario conocer con total claridad qué elementos o qué conceptos son base, para la adopción de esta perspectiva en la vida y práctica de las docentes.

Respecto a esto, Lamas (1996) indica sobre la confusión que existe entre el concepto de “género”, que, en un mundo globalizado, la palabra dependería mucho del contexto en el

que se enuncie. Asimismo, indica que, si se tiene contacto con otras lenguas u otras culturas, es racional que los conceptos de género no correspondan entre sí, sino que hay modificaciones. Un ejemplo de ello es que en inglés “gender” corresponde directamente a sexos, pues dentro del idioma, gramaticalmente hablando, proviene de “engendrar”. Lamas (1996) menciona además que el género puede ser entendido como mujer-hombre, en función de que

“En castellano la connotación de género como cuestión relativa a la construcción de lo masculino y lo femenino sólo se comprende en función del género gramatical, y sólo las personas que ya están en antecedentes del debate teórico al respecto lo comprenden como la simbolización o construcción cultural que alude a la relación entre los sexos” (Lamas, 1996, p. 2).¹¹

Es importante puntualizar una cuestión más sobre este primer concepto. Al momento de las entrevistas, las participantes tenían una tendencia a inclinarse por usar la palabra “sexo” como sinónimo de “género”. Sin embargo, a partir de las respuestas brindadas, se alcanza a observar que ellas mismas fueron quienes corrigieron el uso de los conceptos. A propósito de ello, Lamas (1996) defiende que

“Dada la confusión que se establece por la acepción tradicional del término género, una regla útil es tratar de hablar de los hombres y las mujeres como sexos y dejar el término género para referirse al conjunto de ideas, prescripciones y valoraciones sociales sobre lo masculino y lo femenino. Los dos conceptos son necesarios: no se puede ni debe sustituir sexo por género. Son cuestiones distintas. El sexo se refiere a lo biológico, el género a lo construido socialmente, a lo simbólico” (Lamas, 1996, p. 3).

Para los siguientes dos conceptos sucedió algo similar, pues hay una serie de elementos que vale la pena destacar. El primero de ellos es que las docentes que dejaron alguno de los dos conceptos sin contestar, fueron quienes están a cargo de tercer grado. La primera de ellas (61FLIC3°AGB) no emitió ningún tipo de respuesta. No obstante, para la definición de los

¹¹ Es importante señalar que Marta Lamas es una de las figuras más sobresalientes en México, por ello se hace obligatorio remitirse a sus textos. Particularmente de este, es necesario mencionar que en la actualidad el género pretende ser comprendido como lo que es, una construcción social y cultural, sin embargo, sigue vigente lo que la autora señala sobre el hecho de el concepto es entendido por pocas personas, particularmente quienes trabajan temas de género.

estereotipos de género mencionó que los roles son parte de ellos, pues indica que son ideas o creencias sobre algunas de las características de los roles de hombres y mujeres.

Y, para el caso de la otra maestra (38FLIC3°IML) que no contestó uno de estos dos conceptos, hay que señalar que si bien dejó en blanco el cuestionamiento sobre los estereotipos de género, en su respuesta sobre los roles de género tampoco existe mucha claridad sobre cómo los entiende, pues realiza una comparativa entre antes y ahora, reconociendo que aunque existe más paridad en cuestiones de género, son las mamás quienes hacen que sus hijos e hijas tengan ya establecido lo que *deben ser* y, ello incide innegablemente en la división sexual del trabajo en las familias, pues precisamente dentro de los roles entre madres y padres, se ubica que *“las características atribuidas a la mujer son idóneas para el cuidado de los hijos y las labores del hogar mientras que el hombre es más apto para el trabajo en el mercado laboral”* (Secretaría de Gobernación, (SEGOB), 2015, párr. 6), delegando así, la responsabilidad de crianza únicamente a las mujeres y, más aún, cuando son madres.

Un factor que hay que reconocer es que todas las maestras (a excepción de la que no contestó la pregunta) coinciden en que los estereotipos provienen de ideas colectivas impuestas por otras personas. Esto es importante, ya que, reconocer qué actos o constructos provienen de tiempos pasado, puede facilitar el proceso de deconstrucción y concientización de la transmisión de estos estereotipos a través de la práctica docente.

Es necesario enfocar el concepto de perspectiva de género, entendiendo este como una herramienta en la que se reconocen dos cosas distintas; la primera, es que responde a la diferencia sexual como un hecho y, la segunda, que todas las atribuciones, ideas o representaciones sociales se construyen con base en el sexo biológico de los hombres y mujeres (Lamas, 1996). Dentro de las respuestas obtenidas, el 60% reconoció la perspectiva

de género como herramienta para visibilizar problemáticas como discriminación o desigualdad.¹² El resto de las maestras tiene una noción distinta sobre lo que este concepto clave representa.

Con estas respuestas, es posible afirmar que existen esbozos de lo que estos conceptos son y cómo funcionan. Se les preguntó también a las docentes sobre la importancia que tiene la perspectiva de género en las sociedades actuales, a lo que se obtuvieron las siguientes respuestas, en las cuales se contrasta con lo que ya habían emitido en la tabla 4 (véase Tabla 5).

Tabla 5. La importancia de la perspectiva de género en la actualidad según las docentes encuestadas.

Clave.	Respuesta.
38FLIC1°LDND.	“Pues nos dice que actuemos, hablemos y vistamos según nuestro sexo asignado”.
31FMAE2°DVA.	“Esta idea ha sobrepasado lo que eran los roles y ninguna profesión es exclusiva”.
62FLIC2°RAC.	“Puede dividirse en grupos con creencias y valores opuestos con lo que puedan generar conflicto para llegar a acuerdos de convivencia”.
61FLIC3°AGB.	“Qué hombres o mujeres tenemos o debemos tener los mismos derechos y oportunidades”.
38FLIC3°IML.	“En la actualidad a lo mejor sí es importante porque antes se escondían más y ahora es mucho más normal”.

Fuente: Elaboración propia a partir del instrumento.

Para el caso de la maestra 38FLIC1°LDND, quien fue una de las que enunciaron la perspectiva de género como herramienta positiva en la tabla 3, ahora menciona que la perspectiva de género dicta a hombres y mujeres qué es lo que deben hacer o cómo se tiene que actuar en función del sexo asignado. Cabe preguntar entonces de qué manera interpreta una herramienta que visibiliza la desigualdad o discriminación por un lado y, por el otro, también dictamina el *deber ser* de cada sexo. Existe un área de oportunidad importante en cuanto a la aplicabilidad de la perspectiva de género, pues en este caso el concepto queda bien definido

¹² Las maestras con las claves 61FLIC3°AGB, 62FLIC2°RAC y 38FLIC1°LDND son quienes respondieron a la perspectiva de género como herramienta de visibilización.

en la tabla 3, pero sobre la importancia actual que corresponde a la tabla 5, no se responde sobre ese mismo matiz.

La maestra con la clave 31FMAE2°DVA afirma que la perspectiva de género posee roles que han traspasado el tiempo y, si bien, señala un ejemplo al mencionar que ninguna profesión es exclusiva, al definir el concepto no hubo claridad, pues la respuesta proporcionada resulta limitante, al enunciar únicamente que la perspectiva de género es lo que cada persona piensa. Del tercer caso (62FLIC2°RAC), llama la atención que, debido a la réplica otorgada, la docente tiene presente uno de los parámetros incluidos en la NEM y, que ha tomado fuerza en los últimos años a través de políticas públicas implementadas por los distintos gobiernos del mundo, se habla de la cultura de paz, que está basada en

“La idea de que la paz no es simplemente la ausencia de conflicto armado, sino un estado positivo en el cual se promueve la justicia, la igualdad, el respeto mutuo y la cooperación. La cultura de paz se manifiesta en diferentes niveles: desde las relaciones personales y familiares hasta las interacciones a nivel internacional. Implica la resolución pacífica de conflictos, el respeto a los derechos humanos, la inclusión social y la promoción de la educación y la comprensión intercultural” (Centro Unesco Para La Formación En Derechos Humanos Ciudadanía Mundial Y Cultura De Paz (CMDP-UNESCO), s./f., párr. 2).

Aunque la docente no responde al cuestionamiento sobre la importancia de la perspectiva de género, sí establece una relación entre este lineamiento y la cultura de paz, ambos señalados como ejes centrales en la NEM. Se tiene que añadir que su respuesta corresponde al manejo de este concepto, aunque queda poca claridad de la aplicabilidad en su ejercicio docente.

Para analizar la respuesta de la maestra 61FLIC3°AGB, es importante partir de la observación de que en ambas contestaciones que se han estado poniendo en comparativa sobre la perspectiva de género, existe una misma lógica o coherencia, que proyecta un sentido de igualdad de oportunidades, derechos y capacidades, pues retomando la réplica de la tabla 3, señala que en materia de género es “*cómo identificamos que aún en nuestra sociedad, tenemos desigualdad*” (61FLIC3°AGB) y, en la respuesta de la tabla 4, respalda que la

perspectiva de género proporciona solución al hecho de que actualmente hay desigualdad en la sociedad.

La maestra 38FLIC3°IML participa de estos dos últimos reactivos de manera similar a la anterior, debido a que también se ve un patrón en sus respuestas, pero ella tiende a hacer una comparativa entre el antes y el ahora. No proporcionó una definición de perspectiva de género, pues enmarcó su respuesta más en el uso de colores para niños y niñas desde el momento del nacimiento, representado con una “marca” y, en la respuesta de la tabla 4, es visible que para ella es importante, pero recae en solo contestar que antes se escondían elementos de la vida de las personas, como el ejemplo de los colores.

El tema de la perspectiva de género es central para la NEM, por ello, es importante que las docentes tengan claridad sobre lo que es y cómo llevarla a cabo en su labor de todos los días, sobre todo en preescolar, ya que es donde se forja la identidad personal. Para el caso del JNNJB, es notable que las docentes no están completamente aisladas del tema, sin embargo, para lograr lo que la NEM busca con la incorporación de esta herramienta en el Modelo Educativo Nacional (MEN), se requiere una concientización sobre lo que ofrece la perspectiva de género dentro de la educación, pues como indica Lamas (1996), se tiene que atender no sólo en el discurso legislativo o las opiniones que emitan las docentes de manera consciente o inconsciente, sino que tiene que existir una coherencia desde el diseño de libros de texto, hasta el desarrollo de programas no sexistas y de políticas de igualdad de trato y oportunidades entre las docentes.

Por otro lado, el lenguaje verbal de las primeras sociedades fue el inicio de la universalización de la comunicación androcentrista. Sin embargo, cuando comenzó la inserción de las mujeres en la esfera pública y, con ello, el feminismo cuestionó estructuras

que estaban cimentadas como el lenguaje androcéntrico, inició la pugna por la visibilización de las mujeres y lo femenino.

Por ello, en textos antiguos (y en muchos de los actuales) es notorio que no permeaba un lenguaje que incluyera a todos y todas, pues se daba por hecho que, si se pronunciaba cualquier frase, como por ejemplo “el hombre ha tenido un gran avance en el estilo de vida”, también se incluía a las mujeres. Es necesario mencionar que esto no ha cambiado, pues aún predomina el lenguaje no incluyente y sexista o lo que se conoce también como el masculino genérico que hace referencia al uso del plural en los sustantivos masculinos de persona para enunciar a todos y todas pertenecientes a la clase o el grupo del que se haga referencia, sean varones o mujeres y así, esto resulta ser una consecuencia del carácter no marcado del género (RAE, 2019).

De forma positiva, en la actualidad existen diversos textos en los que se cuestionan estas temáticas y, que, desde luego, apoyan un lenguaje con perspectiva de género, exponiendo el sustento necesario para su empleo en todos los ámbitos de la vida humana, pues la propuesta teórica se basa en que el lenguaje que enuncia solo a los hombres, dando por hecho la inclusión de las mujeres, ha sido reconocido como un lenguaje violento e, incluso, “bético”, como aparece descrito en el MCCEMS del 2022 (SEP, 2022). Para el caso de este estudio, se les cuestionó a las docentes ¿qué opinión le merece el lenguaje con perspectiva de género? Y las respuestas fueron las siguientes (Tabla 6).

Tabla 6. Sobre el lenguaje con perspectiva de género.

Clave.	Respuesta
38FLIC1°LDND.	“Ayuda a comprender más profundamente tanto la vida de las mujeres como la de los hombres”.
31FMAE2°DVA.	“Que todos somos capaces de lograr objetivos independientemente del género”.
62FLIC2°RAC.	“Que quiere incluir a todas las personas independientemente de su género y buscar influir y respetar, pero enunciando también a quienes nos referimos”.
61FLIC3°AGB.	“Es que por mi edad no entiendo qué significa muy bien eso. Pero si considero qué en mi salón hay tanto niños como niñas”.
38FLIC3° IML.	“Que emplear un lenguaje inclusivo para no promover la desigualdad o discriminación”.

Fuente: Elaboración propia a partir del instrumento.

Es necesario que se tenga presente, que para que las docentes 38FLIC1°LDND y 61FLIC3°AGB contestaran esta pregunta, fue necesario orientarles sobre lo que significa un lenguaje con perspectiva de género o no sexista, debido a que reconocieron que ignoraban el término. La explicación que se les brindó fue en torno a cómo lo definen diversas fuentes, entre las que destaca la brindada por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) (s./f.), en la que se entiende a este tipo de lenguaje como una forma de expresarse de forma oral y escrita sin generar sesgos de género, o propiciando la discriminación de un sexo o identidad de género ya que, de esa forma, se evita seguir perpetuando los estereotipos de género.

Surge un elemento a destacar con respecto a las dos maestras de mayor edad, 62FLIC2°RAC y 61FLIC3°AGB. La maestra de 61 años se mostró renuente a la explicación y optó por brindar una respuesta que emite un desconocimiento del lenguaje y dio información que pudiera ser un elemento generacional. Sin embargo, orientó su respuesta a esta comprensión de que en su salón de clases hay niños y niñas, y no solo “niños” como se expresaría en un lenguaje no inclusivo (61FLIC3°AGB).

Por el contrario, la maestra de 62 años refuta una de las posturas más populares que dice que las personas de mayor edad se rehúsan mayormente a adaptarse a nuevas técnicas o formas de trabajo, en comparativa con las personas más jóvenes, pues ella reconoció que el

lenguaje con perspectiva de género busca que se reconozca la presencia de todas las personas, sin hacer uso de palabras con el género masculino. A pesar de que entre ambas no hay diferencia de edad tan marcada, las respuestas que brindaron, sin duda, son completamente opuestas. De ello, es necesario mencionar que, como servidoras del Estado o brazos de éste, tendrían la obligación ética de no refugiarse en no comprender estos temas, sino más bien, orientarse a lo que dicta la NEM.

Por otro lado, para la maestra 38FLIC3°IML, menciona que este es necesario para evitar la desigualdad y la discriminación y, ello concuerda con lo que la ONU dice al respecto: “*el lenguaje es uno de los factores clave que determinan las actitudes culturales y promover la igualdad de género y combatir los prejuicios de género*” (ONU, s./f., párr. 32).

Para las respuestas dadas por las maestras 38FLIC1°LDND y 31FMAE2°DVA, se debe admitir que son quienes proporcionan menos elementos para alcanzar a comprender si poseen una opinión y definición sobre el lenguaje con perspectiva de género. Hay que recordar que la primera de éstas pidió ayuda para poder contestar a la pregunta, mientras que la segunda no emitió ninguna duda.

Es una obligación transversalizar la perspectiva de género y frecuentar el uso del lenguaje inclusivo en los documentos que se lleguen a emitir (Pérez, 2016), lo que incluye la NEM. Con esto, es válido entonces reforzar algunos de los argumentos del por qué es indispensable la adopción del lenguaje inclusivo, particularmente en el preescolar. Según Pérez (2016), es mediante la lengua que aprendemos cómo se llama todo lo que conforma el mundo en el que habitamos, pero estos nombres emergen a partir de valores que imperan en la sociedad desde que nacemos.

En este mismo texto, se menciona que el lenguaje androcéntrico con el que se habla de manera cotidiana tiene la posibilidad de perpetuar sistemas con asimetrías de género, pues le

da desigualdad al orden de las palabras que se emplean, sobre todo, en el uso del masculino genérico para los dos sexos. Lo anterior termina generando consecuencias de dos tipos:

“Por un lado, el silencio sobre la existencia de las mujeres, la invisibilidad, el ocultamiento, la exclusión. Por otro, la expresión del desprecio, del odio, de la consideración de las mujeres como subalternas, como sujetos de segunda categoría, como subordinadas o dependientes de los hombres” (Meana, 2004. Cit. en Pérez, 2016, p. 16).

Por ello, es evidente que no basta con legislar el lenguaje inclusivo, si no se hace uso de él en la práctica cotidiana, como es el caso del JNNJB, pues durante la observación que se llevó a cabo en diferentes jornadas laborales, se demostró que el 100% del personal titular de la institución no emplea un lenguaje con perspectiva de género y, en su lugar, se continúa practicando un lenguaje androcentrista.

Con todos los elementos recabados hasta este punto, es oportuno mencionar que existe una necesidad urgente de capacitaciones en materia de género para el personal docente de la institución. Sin embargo, a las docentes entrevistadas se les preguntó también si habían recibido algún tipo de capacitación sobre esto, facilitada por la SEP, por su centro de trabajo o por iniciativa propia. Las respuestas apuntan que, para el caso de capacitación brindada por la SEP, el 100% comentó que no. Dentro del centro de trabajo, las cinco maestras dijeron que han existido espacios en los Consejos Técnicos Escolares (CTE), en los cuales se ha tocado el tema, pero nunca de forma principal, sino más bien a través del trabajo de los ejes articuladores, o en las temáticas de los protocolos de actuación.¹³

Finalmente, para el caso de la iniciativa personal, de igual forma se obtuvo una respuesta homogénea, pues el 100% de las entrevistadas reconocieron no haber optado por algún tipo de capacitación. Todo esto puede explicar las razones, por las cuales ninguna de las docentes pudo contestar las preguntas de manera segura. Es un área importante de

¹³ Por ejemplo, el Protocolo de erradicación del acoso escolar en educación básica (preescolar, primaria y secundaria) (DOF, 2023).

oportunidad, sobre todo para la SEP, pues al emitir un modelo educativo que tiene como eje central la perspectiva de género, tiene que desarrollar también programas o estrategias para hacer que sus docentes conozcan el contenido que se pretende transmitir a las infancias, a través de diversos contenidos escolares.

3.1.4 Observación desde una mirada de género: la cultura escolar dentro de las aulas preescolares y los espacios del JNNJB

Dentro de los lineamientos de la NEM, se postula que el colectivo docente debe tener al alcance de su alumnado material de apoyo que no sea sexista, que no emita estereotipos de género o roles que perpetúen las brechas de género. Para analizar este elemento, se llevó a cabo observación en las aulas y espacios del JNNJB y, a continuación, se muestran los resultados.

En lo que respecta a los espacios comunes como el patio central y los baños, es visible que los niños y niñas están en constante contacto con el uso de cuentos clásicos¹⁴ como “Blanca Nieves y los 7 enanitos”, “los 3 cochinitos” (ver Imagen 5), “Pinocho”, “Bambi” (ver Imagen 6), “Caperucita Roja”, “Alicia en el país de las Maravillas” (ver Imagen 7) y algunos personajes de Disney como “Goofy” y “Blanca Nieves” en la entrada de los baños (ver Imagen 8).

¹⁴ Los títulos de los cuentos que se mencionan responden a las versiones infantiles de Disney, pues los originales fueron escritos por diversos autores o autoras bajo títulos del idioma original de cada escritor o escritora.

Imagen 5. “Blanca Nieves y los 7 enanitos” y “los 3 cochinitos”



Fuente: Fotografía de la autora.

Imagen 6. “Pinocho” y “Bambi”.



Fuente: Fotografía de la autora.¹⁵

¹⁵ Especial atención en el nombre del JNNJB que responde a un lenguaje sexista, al enunciar únicamente a

Imagen 7. “Caperucita Roja” y “Alicia en el país de las Maravillas”.



Fuente: Fotografía de la autora.

Imagen 8. “Goofy” y “Blanca Nieves” en la entrada de los baños.



Fuente: Fotografía de la autora.

Los cuentos clásicos que en su mayoría fueron retomados por Disney para hacer las películas animadas, son portadores y transmisores de contenidos sexistas, estereotipos y roles de género. Este tipo de textos juegan un papel fundamental en la formación de identidad en niños y niñas, como indican Conde, García, Pacheco & García (2022), escritas u orales, son herramientas efectivas para la transmisión de roles de género.

Se puede poner de ejemplo el caso del cuento de “Blanca Nieves y los siete enanitos”, que trata de una mujer joven que muerde una manzana envenenada por la bruja y solo un beso del príncipe podría salvarla. No hay que olvidar, que lo que desencadena el problema principal del cuento es la lucha entre 2 mujeres, Blanca Nieves, que es la mujer más bonita del reino, y la bruja, que busca alcanzar ese título, lo que indica que hay una competitividad entre mujeres por ser poseedoras de un canón de belleza. Es importante recalcar que en esta trama, se puede ver cómo está presente la violencia entre mujeres a través de la competencia, esto fortalece al sistema sexo-género en el que las mujeres ocupan un lugar inferior a los hombres.

En este cuento, escrito originalmente por los hermanos Grimm, evoca toda una cátedra de género, desde la apariencia física que tienen los personajes, hasta la forma en la que estos se relacionan. Según Márquez (2017), Blanca Nieves personifica la belleza y la ingenuidad, mientras que su príncipe tiene el rol de héroe. Blanca Nieves es proyectada como “*una mujer obediente y servidora. Cuando encuentra a los enanitos, se convierte en su criada, en ama de casa*” (Márquez, 2017, p. 20).

Es un modelo parecido el que se puede ver en el cuento de “Caperucita Roja”. La trama es de una niña que va de camino a la casa de su abuelita a dejar algunas provisiones, pero cuando inicia su viaje, se encuentra con un lobo que la engaña para llegar antes a la casa de la abuela, hacerse pasar por ella y quedarse con ambas. La protagonista y su abuela son salvadas por unos cazadores. Las mujeres en este cuento son “*obedientes, ingenuas,*

miedosas, débiles y preocupadas por el cuidado de su familia” (Ruiz, 2021, p. 32), mientras que los hombres (el lobo y los cazadores) tienen una personalidad de ser “*astutos y salvadores*” (Ruiz, 2021, p. 32).

En esta narración, son visibles los roles de género, pues Caperucita Roja siendo una niña, debe cuidar a su abuela, la abuela tiene que esperar ese cuidado y protección de su familia y, la madre es quien realiza esta distribución de “obligaciones”; por el contrario, los cazadores de este mismo cuento tienen que ser heroicos, mientras que el lobo debe ser lo suficientemente listo para engañar a Caperucita Roja (Ruiz, 2021). Esto es género.

En contrapeso a estas dos narraciones, en el JNNJB se tiene también pintados en las paredes cuentos en los que son hombres o niños los protagonistas, pero las características principales de éstos son todo lo opuesto a las protagonistas de los cuentos anteriores. Por ejemplo, está el caso del cuento de “los tres cochinitos”. Esta narración cuenta la historia de tres hermanos cerditos que necesitan construir su propia casa, siendo el pequeño quien construye una casa de paja, el mediano una de madera y, el tercero, una casa de ladrillo, midiendo con ello la experiencia y conocimiento en torno a la edad de cada uno de ellos. La problemática surge cuando un lobo intenta comerse a estos cerditos destruyendo cada una de las casas, a excepción de la de ladrillo.

En este cuento, el ideal masculino es el de un hombre fuerte, que es capaz de demostrar sus capacidades a través de acciones violentas o que intentan atemorizar al resto, pues son hombres a los que les gusta ser reconocidos por estas características, incluso es una competencia por ver quién está por encima de los demás, no solo entre los tres cochinitos y el lobo, sino que entre los hermanos hay un sistema de jerarquía de ver quién logró construir una mejor casa (Andrade, 2016).

Otro claro ejemplo es el de “Pinocho”, protagonizado también por hombres. En este cuento, se relata la historia de un viejo carpintero que está solo y desea que su muñeco se convierta en un niño de verdad, deseo que es cumplido por la hada madrina (que es la única mujer que aparece en la trama y, que, además, recae en el estereotipo de mujeres bondadosas y complacientes). Este cuento es interesante, pues demuestra cómo a estos dos personajes les cuesta establecer una relación emocional como padre-hijo, coincidiendo en que, gracias a la socialización del género masculino, a los hombres se les enseña a no demostrar sus sentimientos y emociones. Pinocho es quien se aventura, retomando espacios de la esfera pública, mientras intenta sobrevivir a cada uno de los retos que se le presentan. Sobre esto es necesario decir que *“En estos espacios (públicos), los hombres realizan trabajos, consiguen recursos de supervivencia y generalmente van por iniciativa propia”* (Conde et al., 2022, p. 102).

Pinocho es visto en todo el cuento como un niño arriesgado con las decisiones que toma, pero al mismo tiempo, refleja un personaje valiente y, su padre Gepeto, también sigue este ideal, pues va en busca de su hijo. Sobre estos rasgos en la personalidad es importante mencionar que

“En los cuentos clásicos los personajes masculinos configuran un perfil de personaje activo, heroico, violento, fuerte, no siempre bondadoso y en menor medida con algunos rasgos de vulnerabilidad; sin embargo, cuando tienen esos rasgos frágiles los compensan con una gran astucia e inteligencia y resultan igualmente victoriosos” (Conde et al., 2022, p. 102).

Con este breve análisis del mural que hay en el patio central, así como las figuras animadas colocadas en los baños de niños y niñas, se puede enunciar que siguen utilizándose recursos que tienen material sexista y, que proyectan estereotipos de género que siguen vigentes, así como los roles para hombres y mujeres. Este espacio es cotidiano para el alumnado del plantel, por lo que hay un área de oportunidad importante, para erradicar este tipo de imágenes a la que niños y niñas quedan expuestas.

De las partes fundamentales de la observación que se realizó dentro de la institución, fue conseguir el título de algunos otros cuentos con los que se trabaja dentro del aula y, directamente con los niños y las niñas. En la imagen 9, se pueden ver algunos de ellos.

Imagen 9. Libreros ubicados dentro de las aulas.



Fuente: Fotografías de la autora.

Como se puede observar, hay algunos libros que tienen un círculo rojo, pues son los de interés para resaltar ciertas cuestiones. El libro titulado *Iguales pero diferentes*, habla de dos niños que van descubriendo que tienen cosas similares a su alrededor, aunque físicamente son diferentes. A un costado, se ubica el libro de *Elsa y Max*, que narra la historia de dos personas que se aventuran en una serie de conflictos distintos. Si bien, hay protagonistas de ambos

sexos, el personaje de Elsa sigue siendo encasillado en el estereotipo de cuidadosa, miedosa y protegida por Max, quien es aventurero y valiente.

También se ubica el título *¿Cómo es tu mamá?*, en el cual se describe cómo son las madres del reino animal. Sin embargo, desde la sinopsis se emite un estereotipo de la madre cuidadora y amorosa, dejando de lado la figura paterna. Finalmente, se ubica el título *Teatro en la cocina*, que resulta sumamente importante, pues narra en forma de obra de teatro la historia de utensilios y alimentos que se ubican en la cocina. La cuestión es que todo esto está caracterizado como objetos femeninos, se pretende destacar que desde la portada, aparece de manera implícita el papel estereotipado de las mujeres, lo que está directamente relacionado con los espacios atribuidos a ellas. Es importante señalar que en estos textos, se hace uso de un lenguaje androcentrista.

A continuación, se presentan algunas fotografías de otros recursos didácticos empleados en las aulas del JNNJB. En ellos, no se detectó ningún estereotipo de género o rol, sin embargo, tampoco desafían estas estructuras (Imagen 10).

Imagen 10. Materiales sin estereotipos o roles de género.

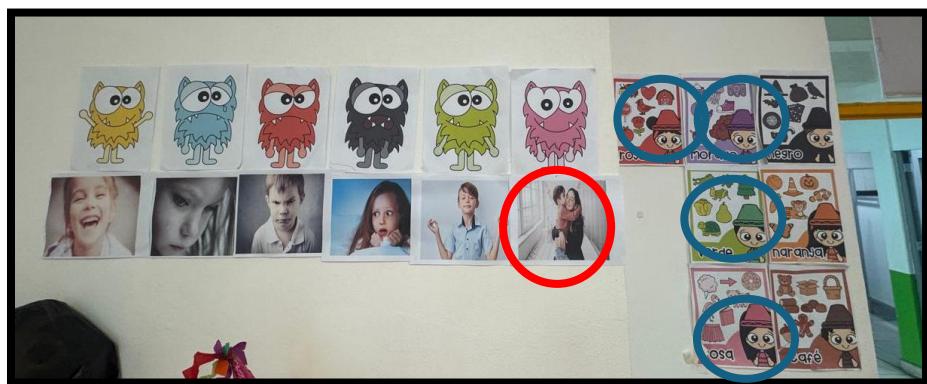


Fuente: Fotografías de la autora.

Por otro lado, se muestra en las siguientes fotografías que dentro de las aulas, siguen permeando algunos roles o estereotipos de género, a través del uso de imágenes de niños, niñas, hombres y mujeres llevando a cabo actividades o portando colores “propios del género”.

Por ejemplo, en la imagen 11 se pueden destacar dos cosas; la primera de ellas es lo que se resalta con un círculo rojo: una madre protectora, amorosa que le da un abrazo a su hijo, dejando de lado el rol del padre, incluso, haciéndolo inexistente. En segundo lugar, el uso de colores para niños y niñas (resaltados con un círculo azul), poniendo en la imagen a una niña en colores como rosa o morado y al niño en colores como el negro y el verde.

Imagen 11. Material didáctico con estereotipos y roles de género en un aula.



Fuente: Fotografía de la autora.

En la siguiente serie de fotografías, se muestran dos de los acuerdos de convivencia de dos grados distintos. En ellos, se alcanza a notar que si bien persisten algunos estereotipos en las imágenes proyectadas al alumnado, en su mayoría se marca una igualdad entre niños y niñas.

Imagen 12. Acuerdo de convivencia 1.



Fuente:Fotografía de la autora.

En este primer caso (Imagen 12), se proyecta una serie de reglamentaciones con apoyo visual de imágenes, en las que se pueden analizar algunos elementos. El primero de ellos es que las figuras docentes que aparecen en este acuerdo son mujeres y las infancias que se usan para simbolizar la acción descrita, en su mayoría son niñas. Un elemento interesante es que en la reglamentación de respetar a los compañeros y compañeras, se plantean dos situaciones, la primera en la que se ve un conflicto cuando hay una relación entre niños y niñas y, la segunda, que muestra una mejor convivencia cuando son grupos de un solo sexo, en este caso, exclusivamente de niñas.

El segundo acuerdo de convivencia (ver Imagen 13), es destacable en dos líneas. La primera de ellas es que la figura docente es representada siempre por una mujer. En el segundo caso, en comparación con primero, aquí se nota una paridad de género, pues se involucra en cada una de las normas a niños y niñas con distintas características en las normas que se indican.

Imagen 13. Acuerdo de convivencia 2.



Fuente: Fotografía de la autora.

Dentro de este tema, es necesario destacar que únicamente se localizó un espacio en donde se empleaba el lenguaje inclusivo. Este recurso era un espejo, que tenía palabras positivas pegadas para ambos sexos (ver Imagen 14). Al preguntarle a la docente con qué fin había colocado ese recurso, ella contestó: *"Lo vi en una cuenta de Tik Tok y me pareció interesante porque justamente aborda temas de autoestima, identidad y perspectiva de género. Cuando lo traje, a mis alumnitos les gustó mucho"* (31FMAE2°DVA).

Imagen 14. Espejo con perspectiva de género.



Fuente: Fotografía de la autora.

El uso del material didáctico en los primeros años de educación es crucial, debido a que en estas edades, las infancias son receptoras de todo lo que exista a su alrededor, comenzando un proceso de aceptación y inserción a las normas sociales (Ministerio de Educación de Ecuador (MINEDUC), s./f.). Por ello, es fundamental tener cuidado al momento de colocar imágenes que perpetúen las asimetrías de género, pues a través de ellas también se educa:

“El uso de material concreto, además, desarrolla la memoria, el razonamiento, la percepción, observación, atención y concentración; refuerza y sirve para aplicar los conocimientos que se construyen en las actividades curriculares programadas para trabajar conceptos, procedimientos, valores y actitudes; desarrolla en los niños comprensiones sobre las reglas, análisis y precisiones que demanda cada actividad; coordinación ojo-manual; capacidad de resolver problemas; discriminación visual; la

sociabilidad, habilidad de jugar juntos, regulan su comportamiento, la honestidad, elevan su nivel de exigencia” (MINEDUC, s./f., párr. 13).

Los recursos didácticos que se han colocado en este documento son imágenes, acuerdos de convivencia y cuentos, que han proyectado importantes áreas de oportunidad en materia de género, pues siendo una de las fuentes más importantes con las que las docentes laboran, tienen que estar adecuadas a los lineamientos de la NEM, seleccionando únicamente aquellos que hayan sido analizados con lentes violetas.

Se debe tomar en cuenta que dentro del instrumento, las docentes entrevistadas respondieron a un reactivo que cuestionaba si ellas consideraban, que en su práctica docente empleaban materiales didácticos con perspectiva de género. Los resultados obtenidos indican que ninguna contestó de forma afirmativa. Es interesante, porque gracias al análisis de los elementos que había dentro de las aulas, existieron indicios (aunque muy pocos) que pudieron respaldar el hecho que algunas de ellas contestaran afirmativamente a lo que se les preguntaba. Sin embargo, no fue así. Vale la pena mencionar que esto es una señal, para confirmar la confusión que genera el empleo de perspectiva de género en la práctica docente.

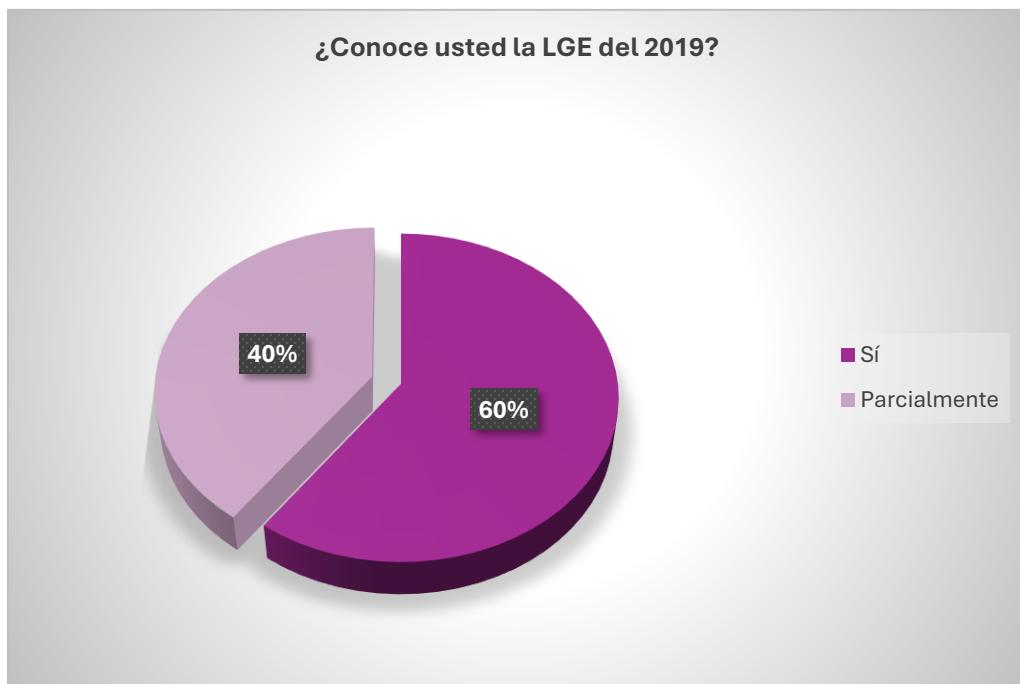
3.2 Recuperación y comparativa de datos sobre el marco legislativo educativo y prácticas docentes dentro del JNNJB

Para comenzar con esta parte del instrumento (ver anexo D), se analizan las siguientes gráficas 1 y 2, en las que se obtiene que un número importante de las docentes participantes de esta investigación, no dominan el contenido del MEN ni los temas que aborda la NEM.¹⁶ Esto no corresponde con lo estipulado en la Ley General del Sistema para la Carrera de las

¹⁶ Una de las opciones para contestar a estas dos preguntas, era que no la conocían, pero nadie seleccionó esta opción y, por ello, se omitió en la gráfica.

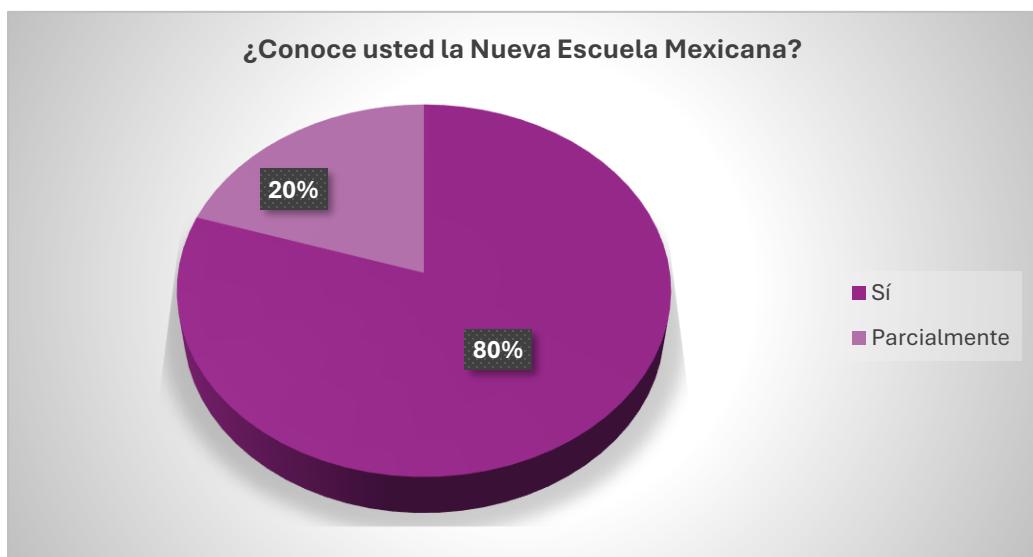
Maestras y los Maestros (LGSCMM), que dicta que es una obligación ser conocedor o conocedora de las leyes y su aplicabilidad (DOF, 2019).

Gráfica 1. ¿Conoce usted la LGE del 2019?



Fuente: Elaboración propia a partir del instrumento.

Gráfica 2. ¿Conoce usted la Nueva Escuela Mexicana?



Fuente: Elaboración propia a partir del instrumento.

Además, vale la pena tener los gráficos presentes, porque las respuestas que se proporcionaron en otras preguntas permiten dar cuenta de que si bien, se conocen estas legislaciones de manera parcial, la información con la que defienden su respuesta está alejada de la perspectiva de género.

En la siguiente tabla, se muestra lo que las docentes consideran que son los aspectos más importantes para destacar de la NEM. En esto, se ven distintos ejes temáticos como la educación integral, transformación o roles en la sociedad, dentro de los cuales, puede estar la perspectiva de género de manera implícita. Pese a ello, ninguna lo enunció como un tema independiente (ver tabla 7).

Tabla 7. Ejes temáticos de la NEM según el criterio de las docentes.

Roles en la sociedad
Ejes articuladores
Autonomía profesional
Principios de diversidad
Transformación social
Desarrollo de habilidades de aprendizaje
Educación integral

Fuente: Elaboración propia a partir del instrumento.

En un siguiente reactivo, se les cuestionó a las docentes sobre los desaciertos que ellas consideran que tiene la NEM, con relación a la inclusión de la perspectiva de género; hubo dos maestras que contestaron que no había desaciertos destacables y, de hecho, coincidieron en que el problema está en la interpretación que cada docente hace de ésta (62FLIC2°RAC & 38FLIC3°IML).

Para el caso de las tres docentes restantes, se obtuvieron respuestas que no fueron concordantes entre sí, pues una de ellas menciona como desacuerdo, al desface que existe entre lo que está escrito y la práctica (31FMAE2°DVA), que a propósito, ha sido una de las críticas a la NEM, pues algunos y algunas especialistas han enunciado que es un método

romántico, pero inaplicable a la realidad mexicana, empezando por la poca capacidad docente para adaptarse al nuevo modelo, falta de estructura en los contenidos y poco acompañamiento de la familia hacia el alumnado, debido a las jornadas laborales (De Anda, 2023).

Otra de las respuestas recuperadas fue que, aunque existieran ya políticas que exigían igualdad de género, en la práctica se sigue viendo cómo la sociedad está alejada de ese concepto y, que la NEM carecía de la capacidad para cambiar esta realidad, pues haría falta mucho tiempo para lograrlo (38FLIC1°LDND). La tercera de ellas asoció la problemática con los maestros y maestras de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), argumentando que *“este departamento no trabaja lo suficiente, pues aquí no se cuenta con personal suficiente y la SEP espera que quienes estamos frente a grupo, hagamos todo”* (61FLIC3°AGB).¹⁷

Una de las explicaciones que se pueden proporcionar, a la cuestión de la distancia que existe entre el conocimiento de las docentes sobre la NEM y los contenidos de la perspectiva de género, incluidos en esta ley, es que, para ellas, no existe la transversalización de la perspectiva de género en su centro de trabajo en términos más ambiciosos, o con alcances distintos a no discriminar al alumnado por motivos de género o alguna discapacidad.

3.2.1 Sobre las formas de interpretar los libros de texto

En el capítulo I de esta investigación, se llevó a cabo el análisis de la NEM, enfocado principalmente en la perspectiva de género, como uno de los ejes centrales que plantea este modelo educativo. Con base en esto, es importante ver de qué manera, las maestras del JNNJB implementan la parte legislativa en su práctica docente.

¹⁷USAER es una instancia operativa que se ubica en las escuelas de educación regular que proporciona metodologías y docentes para dar acompañamiento en el desarrollo del aprendizaje en niños, niñas y adolescentes con *“discapacidad, aptitudes sobresalientes, trastornos del espectro autista, dificultades severas de aprendizaje, conducta y/o comunicación en situación de vulnerabilidad y riesgo educativo”* (González, Sigala & Pasapera, 2019, p. 29).

Para llevar a cabo esto, se recurrió al análisis de los libros de texto que fueron proporcionados por la SEP, así como a las preguntas relacionadas con los libros integradas en el instrumento. De la misma manera, es importante trabajar sobre el análisis de algunos de los proyectos efectuados durante las clases y que se consideran oportunos para visibilizar el trabajo de las profesoras con orientaciones de género.

Los libros de texto sin estereotipos o sesgos de género con los que las docentes de nivel preescolar en el país deberían trabajar debido a que se usan como una de las herramientas primarias dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje, resultan esenciales para

“facilitar una enseñanza con perspectiva de género, los programas de estudio y los libros de texto deben estar exentos de sesgos y promover la igualdad en las relaciones de género. La forma en que los educandos se perciben a sí mismos y proyectan su papel en la sociedad está moldeada en cierta medida por lo que experimentan en la escuela, incluyendo la manera en que están representados en los libros de texto” (UNESCO, 2017, párr. 15).

Así, se emplearon algunos cuestionamientos dentro del instrumento, que reflejan la opinión que les merecen estos materiales en cuestiones de género y, si tienen algunas observaciones al respecto. Antes de ello, se considera necesario enunciar los títulos de estos materiales, puntuizando que éstos llevan continuidad desde el primer hasta el tercer grado. Los títulos son: *Múltiples lenguajes, Explorar e imaginar con mi libro de preescolar y Jugar e imaginar con mi material manipulable de preescolar*.¹⁸

Si se parte de las respuestas más limitadas a las más completas, se tiene que, por ejemplo, la maestra 38FLIC3°IML no emitió ningún tipo de respuesta en esta pregunta sobre opiniones respecto a los textos gratuitos, ni tampoco cuando se le requirió aportar con alguna sugerencia de mejora para los libros. Las maestras 62FLIC2°RAC y 38FLIC1°LDND

¹⁸ Estos materiales están disponibles en digital a través de la plataforma de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG).

únicamente colocaron un “sí” para decir su opinión. En las observaciones, la primera de ellas no contestó a la pregunta y la segunda dijo que deberían enfatizar más en temas como razas, etnias o discapacidades.

Y, finalmente, se recuperan dos respuestas que brindaron un poco más de información. Por un lado, la maestra 31FMAE2°DVA mencionó que, para ella, los libros de texto no especifican temas de género, pero que alcanza a notar que sí hacen partícipes en los temas tanto a hombres como a mujeres de manera igualitaria; en este sentido, dijo no tener observaciones para los libros. Por otro lado, la maestra 61FLIC3°AGB dijo que, en su opinión, la perspectiva de género pudiera llegar a notarse en el uso de las imágenes que proyectan estos materiales, pues en el lenguaje no nota que haya diferencias entre niños o niñas. Sobre las observaciones de los libros, puntualizó que no tendrían que modificarse, sino más bien capacitar a los y las docentes para poder utilizarlos con la perspectiva de género.

Los datos recuperados con estos dos reactivos dejan evidencia de que los libros de texto tienen áreas de mejora, pues, aunque se reconoce que vienen imágenes o contenidos representativos para la erradicación de los sesgos de género, también es verdad que no existe mucho seguimiento conforme a lo que se indica en la NEM. Es necesario modificar estas cuestiones para que sea un recurso asegurado en materia de género, pues al no ser de esta manera representan una limitante más para ejercer una educación con lentes violetas. Pese a ello, es fundamental tener en cuenta que “*los libros de texto cubren cada vez más las cuestiones de género, pero los progresos son insuficientes*” (UNESCO, 2017, párr. 21).

Ahora bien, se rescatan algunos bloques temáticos para llevar a cabo el análisis de los libros de texto. La metodología se basó en trabajar título por título en los tres grados, para así contrastar también si existe una relación entre los contenidos de un grado y otro, así como, identificar qué estructura se sigue en cuanto a lenguaje e imágenes.

3.2.2 *Múltiples lenguajes: imágenes, temáticas y lenguaje*

El libro de *Múltiples lenguajes* es empleado por las docentes del JNNJB para: “*leerles cuentos y poderlos asociar con los proyectos que vamos haciendo a lo largo del ciclo*” (31FMAE2°DVA).

En ellos, destaca en la carátula para cada libro, que deja ver el género en la ropa, pues las niñas y mujeres son ilustradas siempre con vestidos, mientras que los niños y hombres, con pantalones. En la siguiente imagen, se pueden observar las portadas, en las que se ilustra un circo con diferentes escenas en cada uno de los grados. Existe una diferencia no solo en la imagen, sino que también en el primero y segundo grado sí aparecen niñas y mujeres, pero en el de tercer grado ya no (ver imagen 15).

Imagen 15. Portadas de los libros de texto “Múltiples lenguajes”.



Fuente: SEP, 2024.

En esta misma línea, se analizan a continuación las imágenes contenidas en el interior de los textos. Así, se presenta una serie de ilustraciones, en las que se puede observar que no emiten estereotipos de género y roles, así como imágenes que siguen perpetuando estas condiciones de género.

Imagen 16. Ilustraciones y fotografías en contra de los estereotipos y roles de género.¹⁹



Fuente: SEP, 2024.

En estos ejemplos (ver imagen 16), es notable que se proyecta la erradicación de roles de género, pues algunas actividades que habían estado delegadas a hombres, en estos libros son llevadas a cabo por niñas y mujeres, como las luchas, consideradas un deporte “masculino” o las canicas, con este mismo estereotipo.

Por el contrario, hay también una serie de imágenes que respaldan el *deber ser* entre un sexo y otro (imagen 17), pues en las ilustraciones del libro de segundo grado, se puede ver a la mujer rodeada por objetos o útiles que se pueden encontrar fácilmente en un hogar, como una cubeta o juguetes, y, en contraste, el hombre está incluso vestido como doctor y rodeado por instrumentos propios de esta profesión y de algunos libros. En la imagen en la que aparece el título “Historias entretejidas”, se puede ver a varias mujeres de distintas edades, llevando a cabo tareas que se han concebido como “propias de su sexo”, tales como el tejido, el cuidado

¹⁹ La imagen de la izquierda responde al libro de tercer grado (p. 83), y la de la derecha, al libro de primer grado (p. 27).

de otras personas, a la par de estereotipos de madre amorosa e, incluso, una niña que se porta “bien”.

Imagen 17. Ilustraciones que proyectan estereotipos y roles de género.



Fuente: SEP, 2024, pp. 72-73, 135.

En lo que respecta a las temáticas que se abordan en estos libros, hay que destacar varios elementos. El primero de ellos es que siguen un mismo tópico, en el que se le ilustra a los niños y niñas de manera visual y escrita el contacto con la naturaleza, el reconocimiento a la diversidad, así como, el contacto con culturas pasadas y sus costumbres. Existen algunos

temas que son repetidos en los tres grados, por ejemplo, las pinturas de Mario Núñez²⁰ y, que, según las indicaciones de estos libros, se emplean para que el alumnado invente una historia de lo que se imagina al ver las obras.

Otra de las temáticas que aparecen en más de uno de los libros son las lecciones relacionadas con el cuerpo. A través de las expresiones faciales, el esqueleto y el cabello, las infancias son representadas mediante de una diversidad física en las personas y, de esa forma, “*ellos pueden comenzar a comprender lo que es su propio cuerpo y el de los demás*” (38FLIC3°IML).

En lo que respecta al uso del lenguaje escrito, es interesante notar que no existe una uniformidad, pues se hace uso de diversos recursos que dejan ver el intento por emplear un lenguaje inclusivo, sin embargo, no se abandona su androcentrismo. A continuación, se citan algunos de los ejemplos localizados en los tres libros.

La presentación en los tres libros contiene el mismo texto, por lo que se lee lo siguiente “*Todxs somos importantes. Desde aquella pequeña hormiga que encuentras [...]*” (SEP, 2024, p. 3). En la misma sección del libro, también se ve un lenguaje con perspectiva de género, pues en esos renglones existen ocasiones en las que no se recurre a la “x” para enunciar a la población en general, sino que mencionan a cada sexo, por ejemplo: “*Pequeña lectora, pequeño lector: en pocas partes del mundo los libros de texto son gratuitos [...]*” (SEP, 2024, p. 3).

Otro ejemplo del lenguaje con perspectiva de género es la siguiente cita del libro de tercer grado: “*Ante el reto de una gran carrera, las corredoras y corredores llevan a cabo una serie de cuidados corporales*” (SEP, 2024, p. 32). Así como, en estas líneas del libro de segundo grado, en las que se usa tanto lenguaje androcéntrico al hacer referencia sobre quien

²⁰ Pintor mexicano, que nació en 1963. Estudió en la Escuela Nacional de Artes Plásticas de la Universidad Autónoma de México (UNAM) y ganador de diversos premios gracias a su obra artística (Legacy fine art, 1997).

encuentra en el baúl las cosas necesarias para dibujar, es un varón, así como uno con perspectiva de género al referir que él puede hacerlo cuando esté con sus compañeros y compañeras: “*En el baúl de las artes encontrarás colores y otros materiales para crear un dibujo de lo que más te gusta hacer cuando estás solo o con tus compañeras y compañeros*” (SEP, 2024, p. 91).

Luego, en la sección de “Cómo leer este libro”, que está en los tres libros, aparece un masculino genérico en el lenguaje a lo largo de la narración. Se cita a continuación un ejemplo: “*hablarán de sueños, emociones, y la forma en la que viven diversos seres maravillosos que comparten la Tierra con nosotros*” (SEP, 2024, p. 7). Otro sería la siguiente cita, que se encuentra en el libro de primer grado: “*hay un hombre que canta mientras los niños bailan entre las flores verdes espinadas*” (SEP, 2024, p. 40) y, también este

“*Ahora que tú sabes que este colorido dragón no es peligroso y que pierden su color azul tan especial al tenerlo en cautiverio, coméntalo con tus familiares y amigos, para que, cuando tengamos la suerte de encontrar uno ¡lo respeten y dejen en libertad!*” (SEP, 2024, p. 155).

Finalmente, está localizado en el libro de segundo grado: “*Los encuentros se realizan entre los equipos de 5 jugadores o más.*” (SEP, 2024, p. 58).

Los ejemplos visibilizados muestran una falta de coherencia con contenidos, imágenes y el tipo de lenguaje que se utiliza en estos libros. Así, *Múltiples lenguajes* es un libro que pretende ejercitar la forma en la que se pueden comunicar los alumnos y alumnas de preescolar; sin embargo, no ofrece un modelo claro, al estar contraponiendo imágenes que muestran estereotipos de género, por ejemplo, en el lenguaje.

3.2.3 Explorar e imaginar con mi libro de preescolar: imágenes, temáticas y lenguaje

Los libros *Explorar e imaginar con mi libro de preescolar* fueron diseñados para los 3 grados, con la finalidad de:

“ser usados e intervenidos a partir de las cosmovisiones infantiles. Sí permanecieran en un estante, cuidados, sin rayones o sin recortes, sin la acción de las niñas y los niños, se convertirán en objetos inertes y sin valor. Estos materiales procuran que las niñeces sean libres, que el terreno sea igualitario para todxs y que nadie quede fuera” (SEP, 2024, p. 3).

La propuesta de este material es que niños y niñas puedan tener una mejor comprensión del entorno que los rodea. En cuanto al lenguaje utilizado en el documento, se observa una falta de uniformidad. A pesar de la brevedad del texto, es evidente ya que incluso en el fragmento proporcionado, se aprecia que no existe un proyecto con perspectiva de género en cuanto a lo lingüístico y que sea coherente en los libros. En su lugar, el que está escrito ese heterogéneo alternando entre el uso de la X para la inclusión, un lenguaje androcéntrico tradicional y, en menor medida, un lenguaje con perspectiva de género.

Estos libros propician que se le dé especial atención a la serie de imágenes que se presentan en diversos temas, pues existen algunas que desafían o perpetúan los estereotipos y la división de trabajo por sexo. Es por lo que se considera que el lenguaje escrito pasa a un segundo plano.

Tal es el caso de la presentación institucional y el mensaje dirigido a los niños y niñas, en los cuales se recupera la misma narración en los tres grados. Sin embargo, los temas para abordar sí se diversifican, pues tras analizar el contenido de los índices en los tres libros, se llegó a la conclusión de que todos abarcan las temáticas de situaciones de riesgo, conocimiento del entorno y de la comunidad a la que se pertenece, historia familiar, derechos, costumbres y tradiciones, identidades personales y vida saludable.

A pesar de lo anterior, es visible la forma en la que las ideas o los contenidos llegan a transformarse, conforme el grado en el que sea tratado el tema, pues para ejemplificar, se toma el tópico de identidad personal, que en el caso de primer grado se plantea con lecciones tituladas como: “Las emociones y el entorno, ¿qué situaciones me hacen sentir?” En segundo,

la lección se plantea como “Situación, emoción y cuerpo, ¿Qué, cómo y dónde siento mis emociones?” Y, en tercero: “Yo soy, nuestros nombres” (SEP, 2024).

Las portadas de dichos materiales se muestran a continuación (Imagen 18). En las tres, se representan escenas de la vida cotidiana en comunidades indígenas y, llama la atención que los roles establecidos de mujeres y hombres no están ilustrados, sino que se ve tanto a varones como a mujeres llevar a cabo todo tipo de actividades.

Imagen 18. Portadas de los libros de texto Explorar e imaginar con mi libro de preescolar.



Fuente: Fotografía de la autora a partir de SEP, 2024.

Las imágenes que se muestran a continuación del libro de primer grado (imagen 19 y 20) son una muestra, en las que se contrastan dos principios: la perpetuidad de los roles y estereotipos de género, así como, las imágenes que generan una reivindicación de labores llevadas a cabo por niños, niñas, adolescentes, jóvenes, hombres o mujeres en los tres libros.²¹

Imagen 19. Ilustraciones que mantienen estereotipos y roles de género.



Fuente: SEP, 2024, pp. 8, 30.

Para el caso de las ilustraciones que mantienen estereotipos y roles de género (Imagen 19), se analiza lo siguiente. En el lado izquierdo, hay una mujer que funge como maestra en un patio escolar, respondiendo al ideal de la feminización del magisterio y, para el lado derecho, resulta importante resaltar que aparecen imágenes con roles de género bien definidos y eso es evidente, desde el momento en el que se observa que la temática es el paso del tiempo en cuestión de distintas etapas de la vida de las personas, pues en donde se ven figuras adultas, la mayoría es protagonizada por mujeres, llevando a cabo actividades como el

²¹ Es necesario mencionar que las imágenes mostradas en este apartado responden en su mayoría al libro de primer grado, ya que en segundo y tercero, más allá de visualizar la problemática, se busca realizar actividades más concretas como contabilizar o proponer situaciones de riesgo. Por ello, en estos dos libros, las imágenes son más de espacios que de personas.

acompañamiento en un parto, hábitos de higiene hacia hijos e hijas, cuidando a bebés o pasando tiempo de calidad con éstos y éstas.

Si bien es cierto que estas imágenes pudieran retar algunos roles con las actividades que desempeñan las figuras paternas que aparecen, no deja de ilustrar que finalmente, es el padre quien juega futbol con un niño, haciendo “cosas de hombres”.

Todo esto responde a una división sexual del trabajo, basado en un reparto social de tareas en función del género, siendo que a los hombres les corresponde las labores de los espacios públicos y a las mujeres los privados, como los cuidados del hogar (Bueno, 2021).

Imagen 20. Imágenes que muestran contenido con perspectiva de género.



Fuente: SEP, 2024.

En las ilustraciones que aparecen en la imagen 20, se muestra todo lo contrario a los elementos destacados en las ilustraciones anteriores, pues se representan mujeres ocupando espacios del ámbito público como policías o doctoras y, al contrario, a los hombres como recepcionistas de clínicas y también en construcciones. Esto evoca una reducción relevante de sesgos de género y, solo de esta forma, se puede incidir en la reflexión sobre la división sexual del trabajo, entendiendo esto como el: *“eje de opresión de la clase social de las mujeres y de generar líneas de acción para avanzar hacia una sociedad donde estas tareas se repartan más equitativamente”* (Estermann, 2021, p. 7).

El mismo caso aplica para la ilustración de la derecha, en la que se apuesta por juegos y juguetes sin género. En un recuadro de esta, aparecen dos niñas y un niño jugando básquetbol y, en la segunda, además de la labor que están llevando a cabo las personas adultas, merece especial atención la niña jugando con un camión y el niño con una muñeca. Es importante mostrarle todas las posibilidades que existen a las infancias, pues:

“Los juegos y los juguetes ayudan a las niñas y a los niños a visualizarse en el futuro, por eso es necesario que amplíen su conocimiento del medio en el que se desenvuelven y sobre todo que les permita ampliar su imaginación” (Secretaría de las Mujeres (SEMUJERES), 2020, párr. 5).

Como bien enunciaba una de las maestras del JNNJB, en las imágenes que se proyectan dentro del libro, se puede ver que hay suspiros de perspectiva de género, sin embargo, esto no se presenta como un proyecto uniforme.

3.2.4 *Jugar e imaginar con mi material manipulable de preescolar: imágenes, temáticas y lenguaje*

Para realizar un análisis de *Jugar e imaginar con mi material manipulable de preescolar* se tiene que tomar en cuenta que, de los tres libros de texto empleados en cada uno de los grados del preescolar, para el tópico de lenguaje, es este el que menos se presta para ello, pues como

su nombre lo enuncia, este material tiene un fin manipulable y didáctico al contener elementos recortables y armables²². Por esta razón, solo se hará la señalización de que, dentro de la presentación, también se puede ver la diversidad del lenguaje, pues en el mismo texto, se hace uso de uno sexista, androcentrista y con perspectiva de género:

“Por primera vez en la historia de México, se ofrecen a los docentes, tutores y estudiantes de nivel preescolar, Libros de Texto Gratuitos (LTG). Que toda niña y todo niño tenga acceso a los libros desde temprana edad, representa un acto de justicia y de democracia” (SEP, 2024, p. 1).

Imagen 21. Portadas de los libros de texto Jugar e imaginar con mi material manipulable de preescolar.



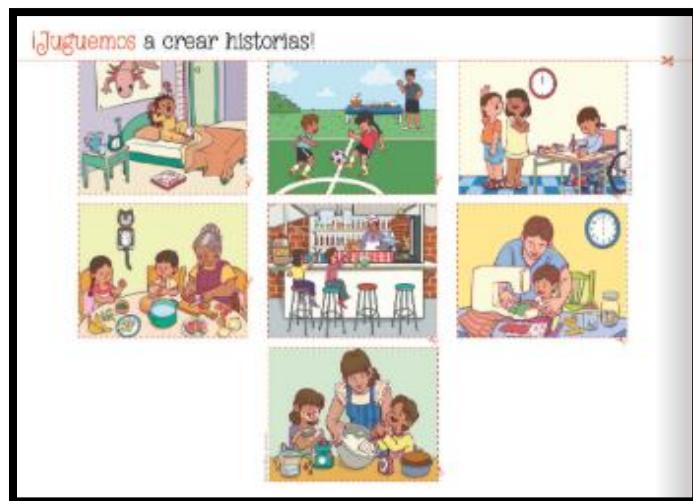
Fuente: SEP, 2024.

²² Por esta razón, no cuenta con un paginado.

Las portadas de estos libros ilustran diversos escenarios (Imagen 21): el de primer grado es rural, el de segundo es un mercado en el que mayoritariamente hay mujeres y para el caso del tercer grado es un ambiente rural en el que también prevalecen estereotipos de género, pues deja ver a mujeres recolectando y hombres manejando carretillas o cargando objetos pesados.

Para el caso de las imágenes que se presentan en estos libros, que tiene como objetivo que el alumnado recorte, arme o juegue, en ninguno de los tres ejemplares se localizó algún estereotipo o rol de género; sino por el contrario, desafía a éstos colocando ilustraciones de niños y niñas, hombres y mujeres haciendo diversas actividades sin sesgo de género. Por ejemplo, en la siguiente ilustración del libro de primer grado (Imagen 22), se observan distintas personas interactuando entre sí, sin ningún tipo de prejuicio de género.

Imagen 22. Secuencia de ilustraciones que desafían los estereotipos y roles de género.



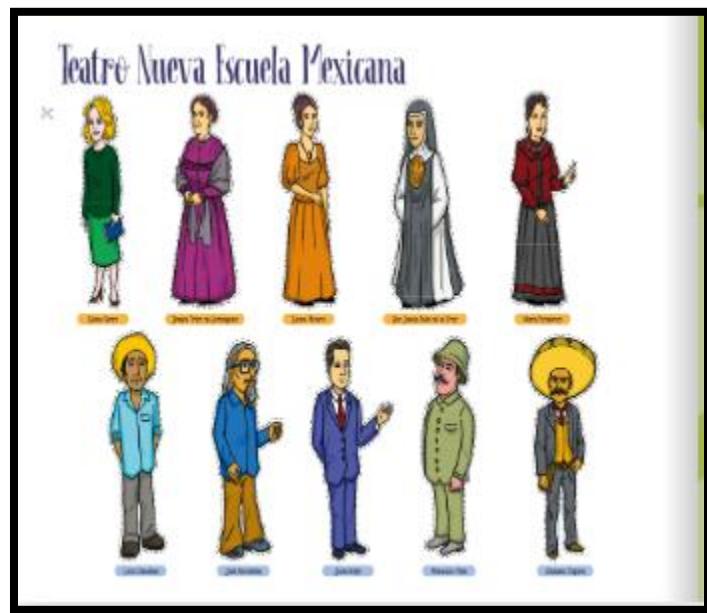
Fuente: Fotografía propia a partir de SEP, 2024, s/p.

Un ejemplo más se localizó en el libro de tercer grado. En este, se puede apreciar que existe una visibilización de algunas figuras históricas femeninas como Elena Garro²³ o Sor Juana Inés de la Cruz,²⁴ a la par que se visibilizan a personajes masculinos (ver Imagen 23).

²³ Escritora mexicana que nació el 11 de diciembre de 1916. En sus obras abordaba temáticas como la condición femenina de su época, feminicidio, violencia sexual e injusticia contra los y las indígenas (Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura (INBAL), 2019).

²⁴ De nombre Juana de Asbaje, nació en 1640 en México. Fue poeta, escritora y monja novohispana quien destacó por su vasto conocimiento y lucha a favor del derecho de la educación y la participación intelectual de

Imagen 23. Ilustraciones de personajes históricos tanto masculinos como femeninos²⁵



Fuente: SEP, 2024, s/p.

A continuación, se presenta una serie de ilustraciones del libro de tercero en las que se pone a un niño y a una niña y seguido de esta página, vienen uniformes de diferentes oficios y profesiones, dándole total libertad a quien realice la actividad de elegir qué quiere ser (ver imagen 24).

las mujeres. Actualmente, se le considera como la primera feminista en América (Henager, 2016).

²⁵ Quienes aparecen en la imagen son las siguientes personas, comenzando por los hombres de izquierda a derecha son Lucio Cabañas, José Revueltas, Juan Rulfo y Francisco Villa; y las mujeres, de izquierda a derecha son Elena Garro, Josefa Ortiz de Domínguez, Leona Vicario y Sor Juana Inés de la Cruz (SEP, 2024).

Imagen 24. Secuencia de páginas que fomentan la libertad de elección.



Fuente: Fotografía de la autora a partir de SEP, 2024, s/p.

Para finalizar, se considera necesario destacar que si bien es un avance importante que se encuentren temáticas, en las que se reconoce el papel de algunas mujeres que han protagonizado acontecimientos importantes en los tres niveles del preescolar, hay muchos otros aspectos que ponen en contradicción el discurso de la NEM, como la utilización de imágenes con estereotipos de género o una falta de uniformidad, respecto al lenguaje con

perspectiva de género. Desde luego, esto dificulta la práctica de la labor docente con perspectiva de género.

3.2.5 A partir de las observaciones: proyectos elaborados

Durante las sesiones en las que se aplicaron los instrumentos, se llevó a cabo el seguimiento general de algunos de los proyectos que resultaban interesantes para las temáticas de la presente investigación y se lograron reunir dos de ellos, en los cuales se emplearon recursos que provienen de la NEM.

El primero fue llevado a cabo en primer grado, con la maestra 38FLIC1°LDND, y la temática central eran los derechos de los niños y las niñas. La docente a cargo comentó que la duración fue de aproximadamente tres semanas, en las que se les fue explicando al alumnado el contenido seleccionado. Los recursos literarios empleados fueron cuentos, como el del “Patito feo”.

Uno de los derechos que la maestra impartió en clases fue el de la vida, se les explicó que no podían ser privados o privadas de ésta, además de tener derecho a vivir con dignidad, a la protección, a la supervivencia y a que se garantice su desarrollo integral. En la siguiente imagen, se muestra uno de los recursos empleados por la maestra (Imagen 25).

Imagen 25. Material empleado durante una de las fases del proyecto sobre derechos.



Fuente: Fotografía de la autora a partir del instrumento.

Ahora bien, llama la atención el derecho a la igualdad, pues durante las sesiones que se le dedicó a este valor, el empleo de material literario con perspectiva de género fue prácticamente nulo, al igual que el lenguaje oral y, fue poco reiterativa la igualdad entre hombres y mujeres. Lo anterior se refiere a que hubo únicamente un recurso didáctico (ver imagen 26) en el que se empleó un lenguaje inclusivo. Dicho material corresponde a una serie de dibujos hechos por el alumnado, pegados en una hoja decorada con globos de diálogo, en los cuales se nota que hay palabras con su equivalente en ambos sexos.

Imagen 26. Recurso didáctico utilizado en el proyecto de derechos.



Fuente: Fotografía de la autora a partir del instrumento.

El segundo proyecto que se pudo retomar es sobre la higiene personal y hábitos, pues la docente comentaba que era necesario que empezaran a identificar cuáles deberían ser hábitos (61FLIC3°AGB). Éste tuvo una duración de dos semanas, se ejemplificaba al alumnado sobre hábitos de higiene, a través de imágenes en las que se representaban niños y niñas lavándose las manos, los dientes y bañándose.²⁶ El producto fue una lista, en la que ellos y ellas distinguían los hábitos de higiene que poseían (Imagen 27).

²⁶ Estos recursos solo fueron descritos por la docente.

Imagen 27. Producto final de proyecto de higiene.



Fuente: Fotografía de la autora a partir del instrumento.

Gracias a estas actividades fue posible notar algunas cuestiones. Para comenzar, se cita lo que una de las maestras indicó: *"las maestras no han sido capaces de implementar la perspectiva de género en todos los contenidos debido a que están acostumbradas a hablar como en masculino todo"* (38FLIC3°IML). No existe dentro de las aulas un ambiente propicio, para incitar al alumnado a crecer con iguales oportunidades, si bien, no limitan a niños o niñas para hacer diferentes actividades, tampoco se les motiva a explorar todas las posibilidades.

Respecto de los libros de texto, las maestras del JNNJB indicaron no hacer muchas modificaciones. No obstante, posterior al análisis de estos, se pudo observar que, en realidad, se tiene un campo de mejora considerable para la transversalización de la perspectiva de género en el JNNJB a partir de libros.

Finalmente, sobre los proyectos, es evidente que si el contenido no menciona o no hay imágenes en donde se pongan en igual a niños y niñas, las maestras no optan por aplicar el eje articulador “perspectiva de género” en estos diseños académicos.

3.3 Propuesta metodológica para docentes de preescolar “Diseño metodológico para una educación preescolar con perspectiva de género”

La forma en la que se llevan a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje en el JNNJB ha sido uno de los temas de mayor interés para esta investigación. Si se toma en cuenta la importancia de cimentar bases sólidas para la construcción de una sociedad sin brechas de género y, que vaya en consonancia con las proyecciones y objetivos que la NEM pretende alcanzar, se presenta la oportunidad de plantear una propuesta metodológica, que busca fortalecer la integración de la perspectiva de género dentro de la práctica docente del colectivo del JNNJB.

Para ello, es necesario tomar en cuenta las características del contexto en el que está el plantel y, al mismo tiempo, la realidad con la que viven las personas que le dan vida a la institución, así como, las problemáticas identificadas, pero, sobre todo, la diversidad de experiencia y socializaciones de género por parte del cuerpo docente. Para tomar en cuenta lo anterior, se ha realizado una propuesta, que se centra en ofrecer algunas herramientas prácticas que permitan sensibilizar a las maestras sobre la importancia de la promoción de la igualdad, los desafíos de estereotipos de género y el uso de lenguaje inclusivo.

Es oportuno recordar que la UNESCO, así como otras investigaciones, han enfatizado la necesidad de transversalizar la perspectiva de género en la educación, para alcanzar el empoderamiento de niñas y mujeres; a la par que han demandado que los gobiernos deben intensificar los esfuerzos para lograrlo (2023). Es por eso por lo que, con esta propuesta, se

pretende proponer capacitaciones con distintas metodologías que cubran la necesidad del JNNJB: integrar la perspectiva de género en la práctica docente diaria.

Se puede enunciar que esta herramienta busca en primer lugar, ofrecer estrategias para que las docentes continúen formándose continuamente en materia de género, para subsanar los conceptos clave. En segundo lugar, el lenguaje androcentrista y su corrección y, en tercer lugar, incorporar materiales didácticos que proyecten el contenido de la NEM y aterrizarlo en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se considera sumamente importante que se tenga en cuenta que, para la presente propuesta, se requiere hacer mancuerna con las familias del alumnado, pues la educación básica compete tanto a docentes, autoridades escolares y educativas, así como, al núcleo familiar y la comunidad.

3.3.1 Diseño de la capacitación: herramientas conceptuales y didácticas para transformar el lenguaje y los estereotipos de género en las aulas

Lo primero que se plantea en esta propuesta es una introducción básica a los conceptos fundamentales de la perspectiva de género; así como, un acercamiento a la concientización sobre su importancia en la NEM y, desde luego, el impacto que llega a tener en la reducción de las brechas de género.

Para ello, se requieren una serie de estrategias que permitan generar estas estructuras de conocimiento, comprensión y aplicabilidad en la práctica docente; las más viables para atender las problemáticas identificadas son las siguientes:

Centros de diálogo: gracias a estos, pudiera generarse un primer acercamiento a los conceptos elementales, para su posterior aplicación en el campo laboral. Esto, sin que se abrumen al colectivo docente con demasiada información, sino que se haga de la manera más clara posible; incluso es enriquecedor si se retroalimenta con ejemplos cotidianos, que tengan

lugar en su centro de trabajo. Esto puede ser ejecutado por especialistas locales, o bien, hacer la petición en la SEP u otras instancias, como la Secretaría de las Mujeres o los Institutos Municipales.

Talleres: en los cuales se lleven a cabo comparativas entre conceptos que suelen ser confundidos como sexo-género o roles y estereotipos de género, para que el colectivo docente del JNNJB estructure las diferencias entre un concepto y otro y, así, agilice el proceso de identificación para accionar sobre ellos en la práctica laboral. Estos no deben ser extensos, para no generar más carga laboral, pero sí deberán generar un impacto durante y después de su impartición.

Conexión con la NEM: se considera que las docentes tienen confusiones al saber bajo qué términos se encuentra integrada la perspectiva de género dentro del modelo educativo y, por ello, es necesario abrir espacios, en los que se presente de manera exclusiva este tema, para darle la importancia que merece y resolver dudas que se vayan originando. Se subsana con la disposición que cada docente tenga en aprender, pues al conocer la NEM, se permite establecer un vínculo que realmente genere una lógica en quien imparte clases no solo en preescolar.

Para continuar y gracias al instrumento y al análisis de los libros de texto, se obtuvo información relevante en lo que respecta a este eje temático, pues en los resultados obtenidos, se dejó claro que en pocas ocasiones se hacía uso de recursos con perspectiva de género en ellos y, por el contrario, seguían permaneciendo aquellos materiales, en los que se capturaban los roles o estereotipos de hombres y mujeres. Como es tan necesario transformar este aspecto dentro de la educación preescolar, se propone que se doten a las docentes de criterios de análisis, para seleccionar recursos que puedan favorecer la construcción de una igualdad

entre sexos y el respeto por la diversidad. Las estrategias propuestas son las que se describen a continuación.

Análisis sobre los materiales que se encuentran dentro del JNNJB: en este parámetro entra el análisis de cuentos, canciones e, incluso, juegos, para identificar cómo son representados los roles de género en éstos; más aún, proponer modificaciones o adaptaciones según sea requerido.

Creación de criterios de selección: se pueden crear listas de cotejo, para que cualquier recurso que se llegue a emplear dentro del plantel, goce de un previo análisis. De esa manera, se garantizaría que la labor docente de las maestras participantes no se verá obstruida por estereotipos o roles de género, ni por actitudes machistas o sexistas a través de los recursos empleados en sus clases.

Para la propuesta que se estructuró en base a las necesidades detectadas en el instrumento, resultó crucial la sensibilización de las docentes sobre el impacto que generan las imágenes y, que ellas mismas sean capaces, de reconocer las asimetrías de género en las ilustraciones. Sustituir todas estas imágenes estereotipadas, genera en el aprendizaje la conciencia de crear entornos seguros y respetuosos. Las estrategias sugeridas son las siguientes.

Creación de bancos de imágenes inclusivas: esta estrategia consistiría en trabajar de manera colectiva para recopilar imágenes que muestren a niños y niñas en roles diversos, realizando trabajos en conjunto, expresando emociones e, incluso, representando diversos tipos de familia. Una vez que se consolide al menos una parte de este banco, las docentes tendrán un repositorio que les permita sustituir aquellas que vienen impresas en los libros de texto. Una herramienta a favor es la inteligencia artificial, pidiendo en colectivo que se generen

estas imágenes sin sesgos de género y, que se adecúen a lo que las docentes quieren representar.

Vinculación con la seguridad y el respeto: involucrar al alumnado para que sea quien explore cómo a través de las imágenes se fomentan valores como el respeto a las preferencias de las personas, colaboración entre éstas o la resolución de conflictos, en donde no sean divididos entre conflictos de un sexo u otro.

Y, finalmente, resulta fundamental capacitar a las docentes, para que puedan identificar y transformar el lenguaje androcentrista en otro tipo de prácticas comunicativas para promover igualdad entre los sexos. Para comenzar a transformar, se plantean las siguientes propuestas.

Identificación del lenguaje androcentrista: el primer paso siempre será la concientización. Este trabajo puede ser individual o en colectivo, al enunciar palabras en las que se emplee el masculino genérico, para empezar a modificar esas estructuras en el habla y la escritura. Se considera que para que ello ocurra, es necesaria una serie de capacitaciones sobre el tema impartidas por instituciones especializadas, pues se tiene que recordar que algunas de las docentes no comprenden su funcionamiento y utilidad.

Práctica de alternativas al lenguaje androcentrista: esto se puede llevar a cabo a través del uso de sustantivos colectivos, desdoblamientos, términos neutros o la visibilización de las mujeres y otras identidades. Los hábitos se cambian con la práctica, la forma de comunicar ideas, también.

Creación de materiales con lenguaje inclusivo: de lo más esencial sería llevar a la práctica esta estrategia, mediante la adaptación de canciones, rimas y otros recursos para incorporar un lenguaje con perspectiva de género y, que para el alumnado comience a ser normalizado el enunciar a los sexos, en vez de generalizar las palabras en masculino.

Esta breve propuesta metodológica busca proporcionar herramientas, que puedan solucionar las problemáticas identificadas a través de los instrumentos de análisis, que se implementaron durante la investigación. Un elemento importante que resaltar es que no se puede dejar de lado, que los niños y niñas que asisten a las escuelas tienen ya consigo una socialización del género proveniente de la familia²⁷ y, es más compleja la tarea del colectivo docente, que intenta vehiculizar la NEM con el eje transversal de la perspectiva de género.

Sin embargo, puede tomarse como una oportunidad de extender la sensibilización de la EPG a las familias, a través de charlas, conferencias, videos y otros recurso que puedan estar al alcance de los núcleos familiares del alumnado del JNNJB.

Esta propuesta está puesta sobre la mesa para que sea adaptada a la realidad de la institución, que si bien se conoce sobre la dinámica de funcionamiento, evidentemente son las personas que ahí laboran quienes conocen más a profundidad las problemáticas y sus posibles orígenes, por lo que esta herramienta es un manual flexible y aplicable al contexto del JNNJB, el cual obligatoriamente tiene que estar en constante revisión continua y formativa, para identificar avances y áreas de oportunidad y que logre transformar la práctica docente en favor de la perspectiva de género, tal como lo enuncia la ley en materia educativa.

²⁷ Véase capítulo anterior, donde se explica que la familia es el primer agente socializador del género.

CONCLUSIONES

La presente investigación ha permitido desentrañar la compleja realidad que implica la aplicación, incorporación y transversalización de la perspectiva de género en la educación, pues de forma histórica, se han venido arrastrando una serie de modelos de género tradicional, con roles y comportamientos machistas que responden a una cultura, en la que a las mujeres y lo femenino se les ha delegado a la subordinación, papel secundario o invisibilidad.

De esta manera, se advirtió que el acceso de las mujeres a las aulas, en relación con los hombres tardó muchos años incluso, en la actualidad hay que considerar a las que siguen sin poder acceder a una educación formal. Ha sido un proceso caracterizado por matices entre la visión, hasta cierto punto sesgada desde instituciones, pues no se contemplan todavía muchos de los elementos en los informes que emiten, tal es el caso de los incrementos de mujeres en las aulas, en el sentido de que estas personas que aumentan las cifras son mujeres que han gozado de algún privilegio, ya que en México, educarse académicamente hablando, sigue siendo un privilegio de unas cuantas personas; y, por otro lado, la interpretación que cada persona le da a lo que es género, por mencionar algunos de éstos.

Todo lo anterior permite que, a partir de ahora, a través del estudio de caso realizado, se comience a ver reflejada la respuesta a la pregunta general de la investigación, pues dentro del JNNJB salieron a la luz todas las barreras que existen para llevar a cabo la aplicación de la perspectiva de género en la práctica de las docentes, ya que la brecha existente entre el discurso oficial de la NEM y la práctica en las aulas sigue vigente.

Es necesario recordar que, para la NEM, la sociedad igualitaria, de equidad y sin discriminación ni sesgos de género es un elemento fundamental para que el ambiente social mejore no solo en el país, sino también en el mundo. Siendo esto, uno de los ejes

fundamentales de este modelo educativo, se determina que existen altas posibilidades de mejorarlo para que su aplicación alcance los objetivos que plantea.

Los hallazgos encontrados en este estudio revelan una leve presencia de perspectiva de género, en torno a que no se le presentan limitaciones a niños o niñas sobre cómo quieren actuar en situaciones específicas. Sin embargo, también es cierto que existe una ausencia palpable de otros elementos, que posibilitarían un mejor ambiente educativo. Esta desconexión no es un elemento aislado o particular, sino que responde a un contexto mucho más amplio, en el cual la falta de recursos o lineamientos más concretos, como los libros de texto, dificulta la implementación correcta o efectiva de la perspectiva de género en los procesos formativos, misma que está encabezada por las docentes del plantel.

El recorrido que se realizó sobre los antecedentes históricos y los compromisos internacionales, que fueron plasmados en las diversas conferencias sobre las mujeres llevadas a cabo y, desde luego, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible subraya la importancia de la igualdad de género en la educación, siendo un derecho que deben poseer todas las personas y una herramienta que impulsa el desarrollo sostenible. Así, a través de los Foros mundiales que culminaron con la Plataforma de Acción de Beijing, la EPG pasó a representar una de las preocupaciones centrales de los gobiernos, para la creación de una mejor sociedad.

La NEM es un claro ejemplo de lo anterior. En el análisis que se llevó a cabo dentro del capítulo I, quedó demostrado que dentro de su diseño curricular enarbola estos principios, al establecer la igualdad de género como un eje transversal, pese a que la investigación en el JNNJB evidencie que esta intención no es traducida aún en las prácticas concretas.

El análisis implementado sobre la socialización del género en la práctica docente en el JNNJB reveló la confirmación de la hipótesis planteada, pues persiste la vigencia de los roles y estereotipos de género tradicionales, mismos que son resultado de un legado histórico,

llevados al aula a través del uso y selección de materiales didácticos y en la organización de los espacios de aprendizaje, en el que se desenvuelven las infancias que asisten a este plantel pese al contenido de la NEM. Además, siendo las docentes de esta escuela el principal objeto de estudio es necesario rescatar que, dentro de los resultados, se obtuvo la comprensión limitada de los conceptos centrales que se emplean sobre la perspectiva de género, lo que inevitablemente impacta en su capacidad para integrar este enfoque a sus interacciones con el alumnado y en el diseño de actividades pedagógicas.

Es evidente que la falta de información específica, haciendo alusión a la inexistencia de capacitaciones sobre el tema y de los recursos didácticos con perspectiva de género, son parte de los escollos para la transformación de la práctica docente del JNNJB.

En esta misma línea, es necesario enunciar otro de los hallazgos encontrados. A pesar de la transversalización que es imperativa desde instancias gubernamentales, como la SEP y la NEM, los libros de texto y los materiales educativos que se proporcionan para el nivel preescolar adolecen de una integración explícita y consistente de la perspectiva de género. Y no solo el recurso emitido por la SEP, sino también el análisis llevado a cabo sobre el material seleccionado para implementarlo en sus aulas, pues este reveló en muchos de los casos, la reproducción, aunque de manera inadvertida, de los estereotipos y roles de género. Lo anterior, genera limitaciones en las oportunidades de niños y niñas, en su proceso de explorar identidades diversas y en la construcción de relaciones equitativas.

Esto se interpretó como una carencia macro, pues se habla de un espacio en donde los materiales educativos fundamentales no incorporan la perspectiva de manera sustancial ni homogénea, ocasionando que se entorpezca enormemente la labor de las educadoras, respecto a los esfuerzos por incorporar dicho enfoque.

Ante este panorama, la propuesta metodológica con la que cierra la presente tesis emerge como una respuesta concreta y viable y, sobre todo, aplicable, para dotar a las docentes partícipes y, potencialmente, a otras instituciones de este nivel. La propuesta integra herramientas prácticas para incorporar la perspectiva de género en el quehacer educativo. La propuesta metodológica buscó subsanar muchas áreas de oportunidad identificadas.

Esta investigación pone de manifiesto una realidad cargada de significado, pues la transversalización de la perspectiva de género en la educación básica, tal como se predica en la NEM enfrenta desafíos con orígenes distintos dentro de su plan de acción, particularmente, en el contexto en donde se llevan a cabo actividades educativas diarias dentro del plantel.

A manera de reflexión, se tiene que enunciar que la ausencia de una perspectiva de género que esté arraigada en el JNNB y en otras instituciones, se ve exacerbada por la falta de recursos y materiales educativos que incorporen este enfoque de manera sustantiva. En función de ello, la propuesta metodológica presentada ofrece un camino concreto para empoderar a las educadoras de esta institución y transformar las prácticas pedagógicas, cimentando bases para un ejercicio docente que promueva la igualdad, la equidad y el respeto por la diversidad.

Es fundamental que las políticas educativas reconozcan estas brechas y accionen sobre las mismas, para que la promesa de una educación y de labores docentes con perspectiva de género deje de ser un ideal y, se convierta en parte de la cotidianidad y realidad tangible para niños y niñas.

El ejercicio docente tiene que poseer las herramientas prácticas y metodológicas necesarias para predicar con el ejemplo, estrategia que es fundamental para la etapa de desarrollo en la que se encuentra su alumnado, pues es central concientizar en que éste posee una gran capacidad de absorber lo que ve y experimenta.

Visto en estos términos, se responde a la pregunta general de la investigación que buscó saber cómo es la práctica integral de la cultura de género implementada en los procesos educativos en el preescolar “Joaquín Belloc”, ubicado en Fresnillo, Zacatecas en el ciclo escolar 2024-2025, apoyada por argumentos basados en el instrumento, pero también en la parte teórica de la tesis. Es por eso por lo que la presente investigación no solo revela la ausencia de perspectiva de género institucionalizada, sino que también permite subrayar la conexión que existe entre las experiencias de socialización de género de las propias docentes, pues en muchas de las respuestas obtenidas en el instrumento se referían la forma en la que fueron educadas.

Esta tesis abrió pauta a otras líneas de investigación, gracias a la indagación documental y a través del instrumento empleado que, al no ser objetivos de la presente, se ponen sobre la mesa para futuras investigaciones. Sobre esto, uno de los aspectos que se resaltan es en base a los resultados del instrumento, es decir, la ocupación de los padres, madres o personas tutoras de los niños y niñas del JNNJB y cómo esto influye en la socialización del género de las infancias, así como también es probable cuestionarse si la socialización con la que cuenta un docente titular transformaría los resultados obtenidos, al poseer experiencias distintas por su sexo masculino y cómo recaería en su alumnado.

Un problema que se presta también a ser investigado y que se desprende de la presente son las respuestas o acciones por parte de las autoridades escolares ante la insuficiencia que presentan sus docentes para implementar la perspectiva de género en sus aulas, debido a qué, es posible pensar que no se esté contemplando esta brecha entre lo legislativo y la comprensión de ello en el ámbito práctico, lo que en consecuencia provoca resultados como los del instrumento empleado en esta investigación. influye en el capital cultural de padres y madres con respecto a la opinión que tengan o no de la EPG.

A su vez, el análisis de los planes de estudio de las universidades en donde las docentes participantes de esta investigación realizaron sus estudios, propondría mucha más información sobre el por qué del desconocimiento de conceptos clave o implementación de perspectiva de género en las aulas. Dado que el objeto de estudio de este documento se centró en las docentes, se quedan fuera tópicos que podrían venir a completar este campo del conocimiento.

La socialización del género es un proceso complejo y continuo, a través del cual las personas internalizan comportamientos o expectativas basadas en su sexo. Las docentes que colaboraron a este producto de investigación, como cualquier otra agrupación de la sociedad, han sido participantes activas de los procesos de socialización referidos; crecieron en contextos personales distintos, sin embargo, compartieron ciertos comportamientos o aspiraciones “propias de las mujeres”.

Los y las docentes que hayan sido socializados y socializadas para ser cuidadores o cuidadoras pacientes podría fomentar estas cualidades de manera diferencial en niños o niñas, aunque sea de forma inconsciente. Con la elección del material que se revisó, se puede entender que esta socialización es partícipe de su labor profesional y, consecuentemente, tiene impacto en sus estudiantes.

La deconstrucción de la propia socialización del género por parte de las maestras incluye la implementación de otro tipo de prácticas docentes, en las cuales sean capaces de identificar aquellos comportamientos que se están emitiendo hacia su alumnado. Además, este proceso implica una reflexión crítica sobre las creencias o prejuicios internalizados, uno de ellos es el lenguaje androcentrista presente en todas ellas.

De esta forma, se señala que el camino hacia la verdadera transformación hacia una EPG por parte de las docentes no es sólo incorporar nuevos contenidos o la utilización del

lenguaje inclusivo, sino que va más allá, pues debe partir desde la transformación interna; exige un compromiso continuo y permanente.

Es uno de los pasos que se requieren para crear un ambiente de aprendizaje libre de sesgos de género, donde niños y niñas tengan oportunidades de desarrollo de potencial de manera equitativa. La reflexión final gira en torno a que la falta de perspectiva de género dentro de los materiales emitidos por la NEM y la ausencia de este enfoque dentro de la institución no exime del papel de las docentes en cuanto a su responsabilidad para deconstruir los mandatos de género tradicional con los que fueron educadas. Si bien es cierto que las políticas educativas y los recursos emitidos por el gobierno son fundamentales, desde la conciencia y compromiso docente es que las aulas pueden transformarse.

El papel docente juega un rol elemental en este nivel educativo, por ello es por lo que es crucial reconocer todo lo positivo que podría aportar la deconstrucción de la socialización del género, proceso que cabe mencionar no es ni sencillo, ni lineal. Es importante que la SEP genere espacios seguros y de apoyo para trabajar estas cuestiones con su profesorado, pues comenzar a compartir experiencias, cuestionar las propias prácticas y construir en colectivo, beneficia todo el entorno social y edifica un cambio positivo en las aulas.

REFERENCIAS

- Agencia Espacial Mexicana (AEM). (15 de agosto del 2023). Construcción social del género. Recuperado de: https://aem.gob.mx/unidad_igualdad_genero_AEM/construccionsocial.html. Fecha de consulta: 17 de agosto del 2024.
- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. (ACNUDH). (s./f.). Estereotipos de género. El ACNUDH y los derechos humanos de las mujeres y la igualdad de género. Recuperado de: <https://www.ohchr.org/es/women/gender-stereotyping> Fecha de consulta: 17 de agosto del 2023.
- Andrade, D. (2016). *¿Qué cuentos contamos? Análisis de literatura infantil desde una perspectiva de género en bibliotecas públicas*. Bibliotecas de Quinta Normal. (Tesis de Maestría). Chile: Universidad de Chile.
- Ayuntamiento de Fresnillo. (s./f.). Fresnillo. Recuperado de <https://www.seguiremoshaciendohistoria.gob.mx/> Fecha de consulta 27 de agosto del 2024.
- Azúa, X., Saavedra, P. (2019). El desafío de una educación no sexista en la formación inicial: prácticas docentes de educadores de párvulo en escuelas públicas chilenas. *Calidad en la educación*. Núm. 50, pp. 49-82. Recuperado de: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-45652019000100040. Fecha de consulta: 20 de agosto de 2023.
- Bailón, M. (2020). *Sexismo en manuales escolares en el primer ciclo de Educación Primaria*. (Tesis de Maestría). Zaragoza, España: Universidad de Zaragoza.
- Barrientos, J., García, M. & Reyes J. (2023). Impacto de la inseguridad en las instituciones de Educación Superior en Fresnillo, Zacatecas. *Revista digital FILHA. Julio-diciembre*. Núm. 29, 18 p. DOI: <http://dx.doi.org/10.48779/ricaxcan-215>
- Bueno, A. (3 de agosto del 2021). *División sexual del trabajo: mujeres en el mundo laboral*. Recuperado de <https://onu-habitat.org/index.php/division-sexual-del-trabajo-mujeres-en-el-mundo-laboral> Fecha de consulta: 10 de mayo del 2025.
- Calvo, P. (2022). El desarrollo psicosocial y la gestión del talento humano. *Acta académica*, Núm. 70, pp. 39-56. Recuperada el 11 de noviembre del 2025, de <http://revista.uaca.ac.cr/index.php/actas/article/view/1338>
- Chávez, G., Matus, D. & Cruz, B. (2021). *Prácticas docentes para favorecer la inclusión educativa de alumnos con barrera de género de nivel preescolar en Oaxaca*. Ponencia presentada en 4to Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal. Hermosillo, Sonora. Recuperado de <https://antiguo.conisen.mx/Memorias-4to-conisen/Memorias/3210-2105-Ponencia-doc-.pdf>. Fecha de consulta: 05 de septiembre del 2023.
- Consejo Nacional de Población. (CONAPO). (2015, octubre, 23). *Estereotipos de género*. Recuperado de:

http://cepropie.gob.mx/en/Violencia_Familiar/Estereotipos_de_Gnero. Fecha de consulta: 14 de septiembre del 2023.

Cook, R. & Cusack, S. (2010). *Estereotipos de género, perspectivas legales transnacionales*. Pensilvania: Profamilia. Recuperado de: https://www.law.utoronto.ca/utfl_file/count/documents/reprohealth/estereotipos-de-genero.pdf. Fecha de consulta: 14 de septiembre del 2023.

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (MEJOREDU). (s/f). Los ejes articuladores: pensar desde nuestra diversidad. Recuperado de https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/fasciculo4_aprendamos-comunidad.pdf Fecha de consulta: 28 de enero del 2024.

Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia Contra las Mujeres. (CONAVIM). (22 de noviembre del 2018). ¿Qué es la perspectiva de género y por qué es necesario implementarla? Recuperado de: <https://www.gob.mx/conavim/articulos/que-es-la-perspectiva-de-genero-y-por-que-es-necesario-implementarla> Fecha de consulta: 19 de abril del 2025.

Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición (CEV). (2022). Impacto social y humano. Recuperado de: <https://web.comisiondelaverdad.co/transparencia/informacion-de-interes/glosario/impacto-social-y-humano> Fecha de consulta: 05 de febrero del 2025.

Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia contra las Mujeres. (CONAVIM). (2018). Manual para el uso de lenguaje incluyente y con perspectiva de género. Recuperado de https://coordinaciongenero.unam.mx/avada_portfolio/manual-para-el-uso-de-un-lenguaje-incluyente-y-con-perspectiva-de-genero/ Fecha de consulta: 8 de septiembre del 2024.

Conde, J., García, M., Pacheco, L. & García, A. (2022). Cuentos clásicos vs. Cuentos actuales. *Perfiles Educativos*, Vol. XLIV, Núm. 178, pp 95-111. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.178.60494>

Contreras, C. & Flores, P. (2022). El desafío de una nueva socialización de género en la educación infantil. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)*, Vol. 8, Núm. 1, pp. 82-92. DOI: DOI: <https://doi.org/10.22370/ieya.2022.8.1.2598>

Secretaría de Economía. (SE). (s./f.). Data México, Fresnillo. Recuperado de: <https://www.economia.gob.mx/datamexico/es/profile/geo/fresnillo?redirect=true> Fecha de consulta 28 de agosto del 2024.

De Anda, J. (11 de agosto del 2023). *La Nueva Escuela Mexicana, un modelo “romántico pero inviable”*. El Economista. Recuperado de: <https://www.eleconomista.com.mx/arteseideas/La-Nueva-Escuela-Mexicana-un-modelo-romantico-pero-inviable-20230811-0012.html>

Delgado, G. (2017). Construcción social del género. En Delgado, G. (Coord.). *Construir caminos para la igualdad: educar sin violencias*. (pp. 23-60). México: UNAM-IISUE.

Diario Oficial de la Federación (DOF). (2019). Decreto por el que se expide la Ley General de Educación: Presidencia de la República. México.

Diario Oficial de la Federación (DOF). (2019). Decreto por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa: Presidencia de la República. México.

Diario Oficial de la Federación. (DOF). (2019). Decreto por el que se expide la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. Presidencia de la República. México.

Diario Oficial de la Federación (DOF). (2021). Decreto por el que se expide la Ley General de Educación Superior: Presidencia de la República. México.

Diario Oficial de la Federación (DOF). (2023). Acuerdo por el que se emiten los lineamientos para el protocolo de erradicación del acoso escolar en educación básica (preescolar, primaria y secundaria).

Diario Oficial de la Federación (DOF). (2025). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos: Cámara de diputados del H. congreso de la unión. México.

Díaz, A. (2003). Educación y género. *Colección pedagógica Universitaria*, núm. 40, pp. 1-7.

Díaz, A. (2006). La educación en valores: Avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 7, Núm. 2. Recuperado el 18 de agosto del 2023, de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/117/201>

Díaz, C. (9 de agosto del 2024). *El J.N. Joaquín Belloc los espera este nuevo ciclo escolar para iniciar una nueva aventura juntos , aprendiendo mediante el juego para darles la bienvenida a nuestr@s pequeños estamos dando un mantenimiento a nuestra Institución Educativalistos ahora para recibirlos este 26 de agosto del 2024.... Serán todos y todas muy bienvenidos.* Fuente: Facebook. Recuperado de: <https://web.facebook.com/j.n.joaquin.belloc.7>

Dirección General de Desarrollo Curricular. (DGDC). (2022). Marco curricular y Plan de estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana. Recuperado de: https://revistadgepe.gob.mx/wp-content/uploads/2022/01/1_Marco-Curricular_ene2022.pdf Fecha de consulta: 15 de febrero del 2024.

Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa. (DGPPYEE). (2023). Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos, Principales Cifras 2022-2023. Recuperado de:

https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2022_2023.pdf Fecha de consulta: 03 de junio del 2025.

Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (DGPPYEE). (2023). *Atlas de los servicios educativos. Representación cartográfica del acceso y prestación de los servicios educativos en México.* Recuperado de: https://planeacion.sep.gob.mx/Doc/Atlas_estados/0000_Atlas_completo.pdf Fecha de consulta 31 de agosto del 2024.

Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa. (DGPPYEE). (2024). Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos, Principales Cifras 2023-2024. Recuperado de: https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2023_2024.pdf Fecha de consulta: 03 de junio del 2025.

Entidad de la ONU para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de la Mujer. (ONU Mujeres). (2014). Declaración y Plataforma de Acción de Beijing. Declaración política y documentos de resultados de Beijing+5. Recuperado de: <https://www.unwomen.org/es/digital-library/publications/2015/01/beijing-declaration>

Estermann, V. (2021). La división sexual del trabajo: Reflexiones desde el Feminismo materialista francés. *Descentrada. Revista interdisciplinaria de feminismos y género*, Vol. 5, Núm. 2, pp 1-10.

Expósito, F. Glick, P. & Moya, M. (1998). Sexismo ambivalente: medición y correlatos. *Revista de Psicología Social*, vol.13, Núm. 2, pp. 159-169. DOI: 10.1174/021347498760350641. Recuperado de: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1174/021347498760350641>. Fecha de consulta: 17 de septiembre del 2023.

Facio, A. & Fries, L. (2005). Feminismo, género y patriarcado. *Academia. Revista sobre enseñanza del derecho de Buenos Aires*, Vo. 3, Núm. 6, pp. 259-294.

Fernández, L., Virgilí, D. & Alfonso, R. (2015). *Creando espacios, sensibilizando en género*. México: Universidad Nacional Autónoma de México

García, L. & Solís, M. (2021). Práctica docente sin sesgos de género. Recuperado de: https://repositorio-uapa.cuaied.unam.mx/repositorio/moodle/pluginfile.php/2864/mod_resource/content/1/UAPA-Practica-Docente-Sin-Sesgos-Genero/index.html#:~:text=Los%20procesos%20de%20socializaci%C3%B3n%20generados,expectativas%2C%20tanto%20de%20estudiantes%20como Fecha de consulta 27 de agosto del 2024.

Giberti, E. (2008). Sexismo. En Tealdi, J (dir.), *Diccionario Iberoamericano de bioética*, (p. 292-293). Bogotá: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Recuperado de:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000161848>. Fecha de consulta: 15 de septiembre del 2023.

Gómez, L. & Ordoñez, A. (2017). *La familia: agente socializador de roles de género*. Recuperado de: <https://repository.ucc.edu.co/server/api/core/bitstreams/90ae147d-2dc6-4fb9-ac9f-a9e75f12c843/content> Fecha de consulta: 23 de agosto del 2024.

González, A., (2015). Un acercamiento teórico al impacto educacional y su evaluación. *Revista Varela*, Vol. 1, Núm. 40, pp. 1-13. Recuperado el 5 de febrero del 2025, de <https://revistavarela.uclv.edu.cu/index.php/rv/article/view/217/444>

González, B. (1999). Los estereotipos como factor de socialización en el género. *Comunicar*, núm.12, pp. 79-88. Recuperado el 23 de agosto del 2024 de <https://www.redalyc.org/pdf/158/15801212.pdf>

González, C., Sigala, E. & Pasapera, L., (2019, agosto). *Línea Técnica Operativa de los Servicios de Educación Especial*. Recuperado de: https://educacionespecial.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/05/jDO0tYbRps-EdoMEx_valle_LINEAMIENTO-USAER%202019.pdf Fecha de consulta: 8 de abril del 2025

Google Maps. (junio del 2021). Localización del Jardín de Niños y Niñas “Joaquín Belloc” en Fresnillo, Zacatecas. Recuperado de: https://maps.app.goo.gl/1TSZpgud88oyLjNa6?g_st=iw Fecha de consulta: 31 de agosto del 2024.

Gutiérrez, N. (2016). Deconstrucción de asimetrías de género: una asignatura pendiente en la educación contemporánea. En González, A. & Gutiérrez, N. (coords.), *Problemáticas contemporáneas de la educación en México. De la complejidad a Ayotzinapa*, (pp. 48-61). México: Servimimpresos del centro.

Gutiérrez, N., Magallanes, M. & Rodríguez, J. (2017). La conceptualización de las mujeres durante el siglo XVIII: del pensamiento ilustrado a algunas voces femeninas. *Revista digital FILHA*, Vol. 12, Núm. 17, 14 p. Recuperada el 22 de mayo del 2024 de <https://www.redalyc.org/pdf/6737/673776655007.pdf>

Haro, H., (2020). *Las manifestaciones sexistas en el desarrollo de la identidad personal en niños y niñas de 5 a 6 años de edad*. (Tesis de Licenciatura). Ambato, Ecuador: Universidad técnica de Ambato. Recuperado de: <https://repositorio.uta.edu.ec/handle/123456789/30910>. Fecha de consulta: 05 de septiembre del 2023.

Henager, M. (2016). Sor Juana Inés de la Cruz: la primera feminista latina. *CLA Journal* , Vol. 4, pp. 171-177.

Hernández, A. (2018). La cuestión de género en la pedagogía de Rousseau. *Dialéctica. Revista de Investigación Educativa*, Núm. 2. Recuperada el 15 de enero del 2024, de <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/88/8835007/html/index.html>

Hernández, M., (2024). *La nueva Escuela Mexicana y su impacto en la sociedad*. Recuperado de: <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/05/La-NEM-y-su-impacto-en-la-sociedad.pdf> Fecha de consulta 28: de noviembre del 2024.

Hernández, Y. (2006). Acerca del género como categoría analítica. *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, Vol. 13, Núm. 1, 10 p. Recuperado el 29 de junio del 2025 de <https://www.redalyc.org/pdf/181/18153296009.pdf>

Imhoff, D. & Sosa, V. (2023). Socialización política de género en la infancia. *Psicología política*, Vol. 23, núm. 23, pp. 98-114. Recuperada el 25 de agosto del 2024 en https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1519-549X2023000100098&lng=pt&nrm=iso&tlng=es

Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura. (11 de diciembre de 2019). *Elena Garro, lúcida y enigmática escritora del siglo XX*. Recuperado de <https://inba.gob.mx/prensa/13521/elena-garro-lúcida-y-enigmática-escritora-del-siglo-xx> Fecha de consulta: 2 de junio del 2025.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (INEGI). (marzo-abril del 2022). ENVIPE. Recuperado de https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/envipe/2022/doc/envipe2022_zac.pdf Fecha de consulta: 06 de septiembre del 2024.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (INEGI). (2-27 de marzo del 2024). Subsistema de información demográfica y social. Recuperado de <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/#Microdatos> Fecha de consulta 27 de agosto del 2024.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (INEGI). (marzo-junio 2024). ENSU. Segundo trimestre 2024. Recuperado de https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/ensu/doc/ensu2024_junio_presentacion_ejecutiva.pdf Fecha de consulta: 06 de septiembre del 2024.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (INEE). (2010). La educación preescolar en México. Condiciones para la enseñanza y el aprendizaje. Recuperado de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/8004/3/images/educacion_preescolar.pdf Fecha de consulta: 19 de agosto del 2023.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (INEE). (2018). La educación obligatoria en México. Informe 2018. Recuperado de: https://www.inee.edu.mx/medios/informe2018/04_informe/capítulo_00.html Fecha de consulta: 22 de agosto del 2023.

Itatí, A. (1991). *La socialización del género*. Ponencia presentada en *XIII Congreso ALAS*. La Habana, Cuba.

Johansson, S. (2021). El lenguaje humano. En Johansson, S., *En busca del origen del lenguaje. Dónde, cuándo y por qué el ser humano empezó a hablar*, (pp. 25-64). España: Planeta.

Junta Local de Conciliación y Arbitraje. (JLCA). (2021). Conceptos básicos de la perspectiva de género. Recuperado de: <http://www.juntalocal.cdmx.gob.mx/wp-content/uploads/2021/01/conceptos.pdf>. Fecha de consulta: 17 de septiembre del 2023.

Lagarde, M. (1996). La multidimensionalidad de la categoría de género y del feminismo. En UNAM, *Metodología para los estudios de género*. México: UNAM.

Lamas, M. (1996). Perspectiva de género. *Revista de Educación y Cultura de la sección 47 del SNTE*, Vol. 8, pp. 216-229. Recuperada el 13 de abril de 2025, de https://www.ses.unam.mx/curso2007/pdf/genero_perspectiva.pdf

Lamas, M., (2013). *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*. Recuperado de: <https://www.legisver.gob.mx/equidadNotas/publicacionLXIII/El%20genero.%20La%20construccion%20cultural%20de%20la%20diferencia%20sexual.pdf> Fecha de consulta 29 de junio de 2025.

Legacy Fine Art. (1997). Mario Núñez (México). Recuperado de <https://www.legacyfineartpanama.com/mario-nunez-cv> Fecha de consulta: el 22 de abril del 2025.

Lojo, M. (2009). Perspectiva de género en el proceso de socialización. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, Vol. 2, Núm. 1, pp. 727-731. Recuperado el 20 de Agosto del 2024, de <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832321078.pdf>

Lozano, I. (2017). Trabajando para reeducar a los varones: la experiencia del trabajo grupal hacia la igualdad de género. En Delgado, G., (Coord.). *Construir caminos para la igualdad: educar sin violencias*. (pp. 181-213). México: UNAM-IISUE.

Lugo, F. (2021, diciembre, 6). *La educación y la revolución rusa: Makárenko y Vigotski*. Recuperado de <https://marxismo.mx/la-educacion-y-la-revolucion-rusa-makarenko-y-vygotski/> Fecha de consulta 9 de enero del 2024.

Márquez, P. (2017). *Estereotipos de género en cuentos infantiles tradicionales*. Ponencia presentada en *IX Congreso Virtual Sobre Historia de las Mujeres*. Madrid, España.

Martínez, M. (2020). Hacia una educación inclusiva: formación del profesorado de primaria enmarcada en los ODS que potencian la igualdad de género. *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 82, Núm. 2, pp. 27-45. Recuperada el 20 de agosto del 2023, de <https://rieoi.org/RIE/article/view/3596/4076>

Mellardo, A. (2019). Historia del acceso de las mujeres a la Universidad española. Medidas e instrumentos para erradicar las brechas de género entre el personal docente

investigador. *Revista de educación y derecho*, Vol., Núm., pp. Recuperada el 10 de febrero del 2024, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7089560>

Ministerio de Educación de Ecuador. (MINEDUC). (s./f.). *Importancia del uso de material didáctico en la Educación Inicial*. Recuperado de: <https://educacion.gob.ec/tips-de-uso/> Fecha de consulta 19 de abril del 2025.

Moral, A. (2016). *Formación del profesorado en igualdad de género*. (Tesis de licenciatura). Jaén, España. Universidad de Jaén. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/journal/5235/523556566004/html/>. Fecha de consulta: 03 de septiembre del 2023.

Nava, D., & López, M., (2010). Educación y discriminación de género. El sexismo en la escuela primaria. Un estudio de caso en Ciudad Juárez. *El Cotidiano*, vol.164, pp. 47-52. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/325/32515894007.pdf>. Fecha de consulta: 20 de agosto del 2023.

Navarro, R. (2010). Socialización del género. En Amador, L. & Montreal, M (Eds.). *Intervención social y género*. (pp. 43-72). España: Narcea.

Organización de las Naciones Unidas. (ONU). (1976). Informe de la conferencia mundial del año internacional de la mujer. Recuperado de <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N76/353/99/PDF/N7635399.pdf?OpenElement> Fecha de consulta: 12 de enero del 2024.

Organización de las Naciones Unidas. (ONU). (1980). Informe de la conferencia mundial del decenio de las naciones unidas para la mujer: igualdad, desarrollo y paz. Recuperado de <https://www.un.org/es/conferences/women/copenhagen1980> Fecha de consulta: 12 de enero del 2024.

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1986). Informe de la conferencia mundial para el examen y la evaluación de los logros del decenio de las Naciones Unidas para la mujer: Igualdad, desarrollo y paz. Recuperado de <https://www.un.org/es/conferences/women/nairobi1985> Fecha de consulta: 12 de enero del 2024.

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1996). Informe de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer. Recuperado de <https://www.un.org/es/conferences/women/beijing1995> Fecha de consulta: 12 de enero del 2024.

Organización de las Naciones Unidas. (ONU). (Diciembre del 2018). La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe. Recuperado de: <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/cb30a4de-7d87-4e79-8e7a-ad5279038718/content> Fecha de consulta: 22 de febrero del 2024.

Organización de las Naciones Unidas. (ONU). (10 de julio del 2023). Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2023: Edición especial. Por un plan de rescate para las

personas y el planeta. Recuperado de: <https://unstats.un.org/sdgs/report/2023/> Fecha de consulta: 24 de febrero del 2024.

Organización de las Naciones Unidas. (ONU). (s/f). Acerca de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Recuperado de: <https://agenda2030lac.org/en/about-2030-agenda-sustainable-development> Fecha de consulta: 18 de febrero del 2024.

Organización de las Naciones Unidas. (ONU). (s/f). Conferencias mundiales sobre la mujer. Recuperado de: [https://www.unwomen.org/es/how-we-work/intergovernmental-support/world-conferences-on-women#:~:text=Las%20Naciones%20Unidas%20han%20organizado,\)%20y%20Beijing%20\(1995](https://www.unwomen.org/es/how-we-work/intergovernmental-support/world-conferences-on-women#:~:text=Las%20Naciones%20Unidas%20han%20organizado,)%20y%20Beijing%20(1995)). Fecha de consulta: 22 de mayo del 2024.

Organización de las Naciones Unidas. (ONU). (s/f). Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer. 4 al 15 de septiembre de 1995, Beijing, China. Recuperado de: <https://www.un.org/es/conferences/women/beijing1995#:~:text=La%20Cuarta%20Conferencia%20Mundial%20sobre%20la%20Mujer,-La%20Cuarta%20Conferencia&text=Pese%20a%20su%20gran%20diversidad,las%20mujeres%20en%20todas%20partes>. Fecha de consulta: 12 de enero del 2024.

Organización de las Naciones Unidas. (ONU). (s/f). Década de acción. Diez años para transformar el mundo. Recuperado de: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/decade-of-action/#:~:text=Actualmente%20se%20est%C3%A1n%20logrando%20avances,alcanzar%20los%20Objetivos%20para%202030>. Fecha de consulta: 18 de febrero del 2024.

Organización de las Naciones Unidas. (ONU). (s/f). LGBTIQ+. Libres e iguales, no criminalizad@s. Recuperado de: <https://www.un.org/es/fight-racism/vulnerable-groups/lgbtqi-plus> Fecha de consulta: 21 de agosto del 2024.

Organización de las Naciones Unidas. (ONU). (s/f). Objetivo 5: Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas. Recuperado de: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/gender-equality/> Fecha de consulta: 17 de febrero del 2024.

Organización de las Naciones Unidas. (ONU). (s/f). Objetivos y metas del desarrollo sostenible, 17 objetivos para transformar nuestro mundo. Recuperado de: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/sustainable-development-goals/> Fecha de consulta: 17 de febrero del 2024.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Cultura y la Ciencia. (UNESCO). (26 de abril de 1990). Conferencia Mundial Sobre Educación Para Todos. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa Fecha de consulta: 10 de enero del 2024.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO). (2017). Igualdad de género a través de la escuela: proporcionar un entorno de

aprendizaje seguro e inclusivo. Recuperado de: <https://gem-report-2017.unesco.org/es/chapter/igualdad-de-genero-a-traves-de-la-escuela-proporcionar-un-entorno-de-aprendizaje-seguro-e-inclusivo/> Fecha de consulta: 22 de marzo del 2025

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO). (20 de abril del 2023a). Beijing+25: ¿Cómo los países ponen en práctica sus compromisos en favor de la igualdad de género y de la educación desde 1995? Recuperado de: <https://www.unesco.org/es/articles/beijing25-como-los-paises-ponen-en-practica-sus-compromisos-en-favor-de-la-igualdad-de-genero-y-de> Fecha de consulta: 22 de marzo del 2025.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO). (28 de septiembre del 2023b). Qué debe saber acerca de la acción de la UNESCO para lograr avances en la educación y la igualdad de género. Recuperado de <https://www.unesco.org/es/gender-equality/education/need-know> Fecha de consulta: 17 de enero del 2024.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO). (29 de junio del 2023c). Qué debes saber sobre la alfabetización. Recuperado de: <https://www.unesco.org/es/literacy/need-know#:~:text=de%20la%20Alfabetizaci%C3%B3n%3F-,%C2%BFCu%C3%A1l%20es%20la%20situaci%C3%B3n%20de%20la%20alfabetizaci%C3%B3n%3Bn%20en%20el%20mundo,a%20un%2068%25%20en%201979.> Fecha de consulta: 10 de febrero del 2024.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO). (s/f). Historia de la UNESCO. Recuperado de <https://www.unesco.org/es/history>. Fecha de consulta: 15 de enero del 2024.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO). (s/f.). La cultura de paz: un imperativo para la sociedad actual. Recuperado de: <https://www.centro-unesco.org/cultura-de-paz.php#:~:text=Definiendo%20la%20Cultura%20de%20Paz,respeto%20mutuo%20y%20la%20cooperaci%C3%B3n>. Fecha de consulta: 22 de marzo del 2025.

Orozco, N. (2017). Empoderamiento de las mujeres. En Delgado, G. (Coord.), *Construir caminos para la igualdad: educar sin violencias*, (pp. 215-250). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Palermo, A. (2006). El acceso de las mujeres a la educación universitaria. *Revista Argentina de Sociología*, Vol. 4, Núm. 7, pp 11-46. Recuperada el 13 de enero del 2024, de <https://biblat.unam.mx/hevila/Revistaargentinadesociologia/2006/vol4/no7/1.pdf>

Penagos, G., Miranda, S., Ramírez, A. & Martínez, J. (2021). Construcción de mandatos de género en niñas y niños de edad preescolar en Zinacantán, Chiapas. *Sociedad e Infancias*, vol. 5, núm. 2, pp. 99-110. Recuperado de <https://doi.org/10.5209/soci.77811>. Fecha de consulta: 06 de septiembre del 2023.

Pérez, C., (2016, octubre). *Manual para el uso de un lenguaje incluyente y con perspectiva de género Lo que bien se dice... Bien se entiende.* Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/183695/Manual_Lenguaje_Incluyente_con_perspectiva_de_género-octubre-2016.pdf Fecha de consulta 12 de abril de 2025.

Pérez, L. (2017). *Concepciones y creencias de los maestros y maestras sobre el sexismo en educación infantil.* (Tesis de maestría). Almería, España: Universidad de Almería. Recuperado de: <http://repositorio.ual.es/handle/10835/5835>. Fecha de consulta: 02 de septiembre del 2023.

Pérez, M. & Rojas, R., (2018). *La educación obligatoria en México. Informe 2018.* Recuperado de: https://www.inee.edu.mx/medios/informe2018/04_informe/index.html Fecha de consulta: 19 de mayo del 2024.

Poma, J. & Mendoza, S. (2012). *Lenguaje sexista, androcéntrico y estereotipos presentes en la escuela “Río Guayas” del cantón Pablo Sexto.* (Tesis de licenciatura). Cuenca, Ecuador: Universidad de Cuenca. Recuperado de: <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/3011>. Fecha de consulta: 03 de septiembre del 2023.

Real Academia Española: Diccionario de la lengua española (RAE). (14 de marzo del 2014). Impacto. Recuperado de: <https://comunicación.rae.es/impacto> Fecha de consulta: 05 de febrero del 2025.

Real Academia Española: Diccionario de la lengua española (RAE). (2019). Nueva gramática de la lengua española. Recuperado de <https://www.rae.es/gram%C3%A1tica/morfolog%C3%ADa/el-g%C3%A9nero-no-marcado-empleo-gen%C3%A9rico-del-masculino> Fecha de consulta: 31 de octubre del 2025.

Rocha, T. (2017). La socialización de género en el entorno familiar: un espacio crucial para generar cambios y promover la igualdad de género. En Delgado, G. (Coord.). *Construir caminos para la igualdad: educar sin violencias.* (pp. 61-105). México: UNAM-IISUE.

Red Educa.net. (s/f). Educación integral. Recuperado de: <https://www.rededuca.net/contexto-educativo/e/educacion-integral> Fecha de consulta: 22 de mayo del 2024.

Rocha, M. (2023). Género y currículum. Acerca de la historia de la enseñanza y la enseñanza de la historia. *Revista Colombiana de Educación*, Núm. 87, pp. 187-206. Recuperada el 13 de enero del 2024, de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/13127>

Rousseau, J. (2016 [1872]). *Emilio, o de la educación: la infancia (libro 1 y 2).* Chile. Junta Nacional de Jardines Infantiles.

Ruiz, A. (2021). *La evolución de la perspectiva de género en los cuentos*. (Tesis de Maestría). España: Universidad de Cantabria.

Sánchez, M. (2018). La intensificación del trabajo docente en tres países latinoamericanos. *Voces y silencios: Revista latinoamericana de Educación*, Vol. 9, Núm. 1, pp. 4-27. Recuperado el 17 de noviembre del 2025, de <https://revistas.uniandes.edu.co/index.php/vys/article/view/7584/8033>

Secretaría de Economía. (SE). (2020). Fresnillo: Economía, empleo, equidad, calidad de vida, educación, salud y seguridad pública. Recuperado de <https://www.economia.gob.mx/datamexico/es/profile/geo/fresnillo> Fecha de consulta: 8 de septiembre del 2024.

Secretaría de Educación del Estado de Zacatecas (SEDUZAC). (2024). Listado Centros de Trabajo. Recuperado de: <https://centros-trabajo.seduzac.gob.mx/site/info-varios?nombreCt=&municipio=FRESNILLO&nivel=PREESCOLAR&localidad=FRESNILLO&page=7&per-page=10> Fecha de consulta: 31 de agosto del 2024.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (09 de abril del 2015) Educación preescolar. Recuperado de: <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/educación-preescolar>. Fecha de consulta: 20 de agosto de 2023.

Secretaría de Educación Pública. (SEP). (23 y 24 de junio del 2022). Marco Curricular Común, EMS 2022. Proyecto de transformación de la Educación Media Superior La Nueva Escuela Mexicana. Recuperado de: <https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13516/1/images/MarcoCurricularComunEMS2022.pdf> Fecha de consulta: 12 de febrero del 2025.

Secretaría de Educación Pública. (SEP). (19 de agosto del 2022). Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. Recuperado de https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/12/Plan_de_Estudios_para_la_Educacion_Prescolar_Primaria_y_Secundaria.pdf Fecha de consulta: 24 de febrero del 2024.

Secretaría de Educación Pública. (SEP). (2023). La Nueva Escuela Mexicana (NEM): orientaciones para padres y comunidad en general. Recuperado de [https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/images/La%20Nueva%20Escuela%20Mexicana_orientaciones%20para%20padres%20y%20comunidad%20en%20general_\(Documento\).pdf](https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/images/La%20Nueva%20Escuela%20Mexicana_orientaciones%20para%20padres%20y%20comunidad%20en%20general_(Documento).pdf) Fecha de consulta: 9 de enero del 2024.

Secretaría de Educación Pública. (SEP). (s/f). ¿Qué es la Nueva Escuela Mexicana? Recuperado de [https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/images/Que%20es%20la%20NEM_\(Infografia\).pdf](https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/images/Que%20es%20la%20NEM_(Infografia).pdf) Fecha de consulta: 16 de enero del 2023.

Secretaría de Educación Pública. (SEP, s/f). Plan de estudios de preescolar, primaria y secundaria. Recuperado de https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/12/Plan_de_Estudios_para_la_Educacion_Preescolar_Primaria_y_Secundaria.pdf Fecha de consulta: 8 de enero del 2024.

Secretaría de Gobernación. (SEGOB). (23 de octubre del 2015). Estereotipos de género. Recuperado de: http://cepropie.gob.mx/en/Violencia_Familiar/Estereotipos_de_Gnero Fecha de consulta: 10 de abril del 2025.

Secretaría de las Mujeres. (SEMUJERES). (3 de enero del 2020). Juguetes no sexistas: una alternativa para que los reyes magos promuevan la igualdad. Recuperado de: <https://www.semujeres.cdmx.gob.mx/comunicación/nota/juguetes-no-sexistas> Fecha de consulta: 26 de marzo del 2025.

Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. (SNTE). (s/f). Puntos centrales del Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. Recuperado de: <https://cdnsnte1.s3.us-west-1.amazonaws.com/wp-content/uploads/2022/10/27012031/Puntos-Centrales-Plan-de-Estudio-261022-.pdf> Fecha de consulta: 13 de enero del 2024.

Solís, A. (2016). La perspectiva de género en la educación. En Trujillo, J. & García, J. (coords.), *Desarrollo profesional docente: reforma educativa, contenidos curriculares y procesos de evaluación* (pp. 97-107), Chihuahua: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.

Tubert, S. & Fraisse, G. (2003). La crisis del concepto de género. En Tubert, S. (Ed.) *Del sexo al género: los equívocos de un concepto*, (pp. 7-38). Madrid: Ediciones Cátedra, Universidad de Valencia, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Universidad Cooperativa de Colombia (UCC). (2017). La Familia: agente socializador de roles de género. Recuperado de: <https://repository.ucc.edu.co/server/api/core/bitstreams/90ae147d-2dc6-4fb9-ac9fa9e75f12c843/content>. Fecha de consulta: 20 de agosto del 2024.

Universidad de Guanajuato. (UG). (13 de octubre de 2022). División sexual del trabajo. Recuperado de: <https://blogs.ugto.mx/rea/tema-2-division-sexual-del-trabajo/> Fecha de consulta: 15 de abril de 2025.

Universidad Interamericana para el desarrollo (UNID). (s./f.). ¿Quiénes somos? Recuperado de: <https://www.unid.talisis.com/nosotros> Fecha de consulta: 35 de abril del 2025.

Valdez, A. (2014). *Etapas del desarrollo cognitivo de Piaget* (Tesis de doctorado). Guadalajara: Universidad Marista de Guadalajara. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/327219515_Etapas_del_desarrollo_cognitivo_de_Piaget/link/5b80af4c4585151fd1307d84/download. Fecha de consulta: 19 de agosto del 2023.

Valenzuela, M., Díaz, A., Jaramillo, R. & Zúñiga, L. (2004). *El enfoque de género: una perspectiva necesaria en la reforma curricular de la educación inicial y preescolar*. México: Instituto Nacional de las Mujeres. Recuperado de: http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100606.pdf. Fecha de consulta: 27 de agosto del 2023.

Villanueva, J., Ávila, D., Vargas, M. & Hernández, C. (2015). Acerca de la feminización de profesiones. Caso: la docencia en preescolar en la Ciudad de México. *Revista de estudios de género. La ventana*, Núm. 42, pp. 129-151. Recuperada el 3 de septiembre de 2024, de, <https://revistalaventana.cucsh.udg.mx/index.php/LV/article/view/5715/5237>

Zacatecas Travel (Gobierno del estado de Zacatecas 2021-2027). Fresnillo de González Echeverría. (s.f.). Recuperado de <https://www.zacatecastravel.com/fresnillo> Fecha de consulta: 27 de agosto del 2024.

ANEXOS

Anexo A. Solicitud para autorización de ingreso al JNNJB



Oficio Núm. 331/R/MEDPD

Profa. María del Socorro Díaz Ordaz
Directora del Jardín de Niños y Niñas "Joaquín Belloc"

PRESENTE

Por este medio, le solicito de la manera más atenta, permita el ingreso a la institución que usted dignamente preside a la Lic. Brenda Lizbeth Velasquez Guerrero, alumna de Tercer Semestre de la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente (MEDPD), con número de matrícula 36177365 con el objetivo de realizar una serie de entrevistas a docentes de la institución, así como aplicar la observación directa de los mismos en el trabajo de aulas, actividad que será fundamental para el desarrollo de la investigación de la alumna, titulado "Estereotipos de género y comportamientos sexistas en el aula preescolar. Análisis a partir de un estudio de caso" que se encuentra bajo la dirección de la Dra. Norma Gutiérrez Hernández en el programa mencionado.

Para cualquier inquietud sobre lo arriba expuesto, quedo a sus órdenes y en espera de que nuestra estudiante se vea favorecida y, sin otro particular, le saludo cordialmente.

Atentamente:

Zacatecas, Zac., 03 de octubre de 2024.



Dra. Hilda María Ortega Neri

Responsable de la Maestría en Educación y
Desarrollo Profesional Docente

CCB Archivo.



Anexo B. Oficio de autorización de ingreso al JNNJB



SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN
ESTADO DE ZACATECAS



OFICIO:41

ASUNTO: ACEPTACIÓN
LUGAR: JARDÍN DE NIÑOS
"JOAQUÍN BELLOC"
FRESNILLO, ZACATECAS

**DRA. HILDA MARÍA ORTEGA NERI
RESPONSABLE DE LA MAESTRÍA DE EDUCACIÓN
Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE**

Por medio de la presente me dirijo a usted para dar respuesta a su solicitud para el ingreso a la Institución Educativa a la Lic. **Brenda Lizbeth Velásquez Guerrero**, alumna del Tercer Semestre de la Maestría de Educación y Desarrollo Profesional Docente, con numero de matrícula **36177365**, a la cual se le proporciona el espacio para que realice sus actividades necesarias para continuar con su preparación profesional; como son entrevistas a docentes, observación en el aula y lo que surja durante su estancia en la institución.

Se extiende el presente a petición del interesado con fines particulares en la ciudad de Fresnillo, Zac., al 12 del mes de febrero del año dos mil veinticinco.



ATENTAMENTE

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
JARDÍN DE NIÑOS
JOAQUÍN BELLOC
CLAVE: 3211000057
FRESNILLO, ZAC

**MTRA. MARÍA DEL SOCORRO DÍAZ RUELAS
DIRECTORA DE LA INSTITUCIÓN**

Av. Juárez No. 3 Col. Centro C.P. 99000
Fresnillo, Zac., México. Tel: 4939320701

Anexo C. Consentimiento informado de entrevista a mayores de edad con reserva de datos



Universidad Autónoma de Zacatecas
"Francisco García Salinas"

Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente
Comisión de Titulación

CONSENTIMIENTO INFORMADO FORMATO 1.

Tipo:	Técnicas/instrumentos de recolección de información con fines de investigación académica (Señale según sea el caso)		
	Entrevista individual	Entrevista grupal	Cuestionario
	Observación etnográfica	Checklist (lista de comprobación)	Bitácora
	Encuesta	Test	Rúbrica
Otra: (nombre)			
Destinatarios/destinatarias:	Personas mayores de edad, con capacidad autónoma intelectual y jurídica.		
Categoría:	Con autorización para publicación de datos.		

Metodología implementada para la Tesis: (Marcar con una X)	Investigación monográfica	Intervención educativa	Memoria Profesional
---	---------------------------	------------------------	---------------------

Título de la investigación:	
Objetivo de la investigación:	
Nombre del investigador/investigadora:	
Beneficios y/o riesgos que puede tener la persona al participar en la investigación:	

Nota: Este formato aplica para las investigaciones de Tesis que implementan metodología de investigación monográfica, intervención educativa, o memorias profesionales (individuales o colectivas), en donde sea necesario que los nombres de las personas aparezcan por ser protagonistas de la investigación, o por contribuir con información de manera directa y necesaria. A criterio ético del investigador o de la investigadora puede aplicar acorde con los objetivos establecidos, con apego a la legislación vigente en materia de ética en la investigación según el área científica con la cual se vincula su trabajo, como puede ser Ciencias de la Salud, Psicología, Ciencias Sociales y Humanidades, Pedagogía, etc. Para citar las referencias de las y los participantes en el documento escrito o en trabajos de divulgación o difusión científica, se hará según los criterios establecidos en el *Manual de forma, contenido y citación para la elaboración de trabajos académicos y documentos de titulación de la MEDPD*.

A QUIEN CORRESPONDA:

Yo, _____

Por este medio expreso mi consentimiento libre y personal, en pleno uso de mis facultades y bajo ningún tipo de presión, para participar y colaborar con la investigación arriba citada. Confirmo que he leído y/o se me ha informado de los objetivos, así como de los beneficios y/o riesgos que puede tener mi participación.

Por determinación propia **acepto que mi nombre y datos personales sean citados de forma completa si es necesario**. Acepto que la información que comunico durante la entrevista, o mediante las respuestas que doy según el instrumento o técnica aplicada, aparezca en la investigación referida.



Se asume por ambas partes (investigador o investigadora, y participante) que el uso de la información y datos se hace solo con fines académicos de difusión y divulgación científica, conforme a los lineamientos éticos e institucionales que rigen a la Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas”, y a la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente, según se expresa en el Aviso de privacidad de este Consentimiento informado.

De igual manera, se reconoce que la persona participante en la investigación está en plena libertad de decidir no continuar cuando lo considere necesario, para lo cual solo habrá de notificar al investigador o la investigadora, sin que ello le determine perjuicios de ninguna índole.

Lugar

Fecha

Nombre y firma del o la participante

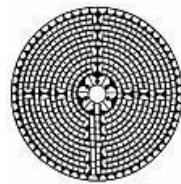
Nombre y firma del investigador/ investigadora

Nombre y firma una /un testigo

AVISO DE PRIVACIDAD SOBRE LA INFORMACIÓN Y PROTECCIÓN DE DATOS PERSONALES

En los términos dispuestos por la Ley General de Transparencia y Acceso a la Información Pública y la Ley de Transparencia y Acceso a la Información Pública del Estado de Zacatecas, la Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas” (UAZ) es el sujeto Responsable del tratamiento de los datos proporcionados por los y las participantes en la investigación citada en el presente Consentimiento informado, la cual es avalada por la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente (MEDPD).

En términos de lo dispuesto por el artículo 68, fracción VI de la Ley General de Transparencia y Acceso a la Información Pública, publicada en el Diario Oficial de la Federación el día 4 de mayo de 2015, en relación con el artículo 6, primer párrafo de la Ley General de Protección de Datos Personales en Posesión de Sujetos Obligados, publicada en el Diario Oficial de la Federación el 26 de enero de 2017, así como de las disposiciones locales en materia de Transparencia y Protección de Datos Personales, la MEDPD de la UAZ se obliga a que los datos que proporcionen las personas mayores de edad, o de los padres, madres, tutores o tutoras legales de los y las menores de edad, así como de personas que no tienen autonomía intelectual o jurídica, sean empleados únicamente para el desarrollo de investigaciones con fines académicos de difusión y divulgación científica en el área de su competencia, por lo que no transmitirá los mismos a persona física o jurídico colectiva alguna que sea ajena a la UAZ sin su consentimiento expreso, ni serán utilizados, comunicados, difundidos o divulgados, salvo las excepciones previstas en el artículo 22 de la Ley General de Protección de Datos Personales en Posesión de Sujetos Obligados citada.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS
“Francisco García Salinas”
UNIDAD ACADÉMICA DE DOCENCIA SUPERIOR
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

INSTRUMENTO PARA DOCENTES

El objetivo del siguiente instrumento es recabar información del colectivo docente del Jardín de Niños y de Niñas “Joaquín Belloc”, ubicado en Fresnillo, Zacatecas, para analizar en uno de los capítulos de la tesis titulada “estereotipos de género y comportamientos sexistas en el aula preescolar. Análisis a partir de un estudio de caso”. Sus respuestas serán anónimas.

1. Datos generales

I. INSTRUCCIONES: Marque con una X su respuesta a las siguientes preguntas. En caso de ser necesario, complete su respuesta sobre la línea proporcionada

Edad: _____

Sexo: M _____ F _____

Grado que imparte: primero _____ segundo _____ tercero _____

Fecha _____ de _____ aplicación _____

Antigüedad: _____

Tipo de contratación: Con base _____	Por contrato: _____	Por honorarios: _____
Otro (especifique): _____		

2. Sobre la institución y las familias que la forman

II. INSTRUCCIONES. Lea cada pregunta y conteste según su criterio.

1. Especifique cuántas niñas y cuántos niños hay en el grupo que tiene a cargo?

2. Las mamás, papás o personas tutoras del alumnado en su grupo ¿qué perfil tienen? (profesionistas, estudiantes, trabajo desde el hogar)

III. INSTRUCCIONES. Marque con una x su respuesta.

3. ¿Los padres, madres o personas tutoras las identifica pertenecientes a clase social baja, media o alta?
 Baja
 Media
 Alta

3. Sobre el colectivo docente

IV. INSTRUCCIONES. Marque con una x su respuesta.

1. ¿Cuál es su último grado académico?
 Licenciatura
 Maestría
 Doctorado
 Otro
2. ¿Qué título obtuvo de su último grado académico?

3. ¿En dónde realizó su último nivel de estudios? Escriba su respuesta sobre la línea

4. ¿Recibió contenidos sobre perspectiva de género durante su formación académica?

No

Sí

4. Sobre perspectiva de género y la Ley General de Educación del 2019

V. **INSTRUCCIONES. Lea cada pregunta y conteste según su criterio o marque con una x su respuesta, en caso de que sea lo que se solicita.**

1. ¿Qué entiende por género?

2. ¿Qué son los roles de género?

3. ¿Qué son los estereotipos de género?

4. ¿Qué entiende por perspectiva de género?

5. ¿Qué papel juega, a criterio propio, la perspectiva de género en las sociedades actuales?

6. ¿Qué opinión le merece el lenguaje con perspectiva de género?

7. ¿Conoce usted el modelo educativo actual en educación básica?

No

Sí

8. ¿Conoce usted la Ley General de Educación del 2019?

No

Sí

9. ¿Cuáles considera que son los lineamientos más importantes del modelo educativo actual?

10. ¿Considera que dentro de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), la perspectiva de género tiene aciertos? Justifique su respuesta

No

Sí

¿Por qué?

11. ¿Cuáles considera que pueden ser desaciertos de la perspectiva de género dentro de la NEM?

12. ¿Considera que en su centro de trabajo se implementa la perspectiva de género de manera cotidiana? Si su respuesta es afirmativa, favor de ejemplificar con algunas acciones llevadas a cabo.

No

Sí

Acciones:

13. ¿Usted considera su práctica docente con alguna perspectiva de género?

No

Sí

¿Por qué?

14. ¿Conoce algún material didáctico donde se implemente la perspectiva de género? Si su respuesta es sí, escriba en la línea de abajo cuáles.

No

Sí

Materiales que conozca:

15. ¿Ha recibido capacitación por parte de la Secretaría de Educación Pública sobre la educación con perspectiva de género? Si su respuesta es afirmativa, mencione en los renglones cuáles han sido.

No

Sí

16. ¿Ha recibido capacitación por parte de su centro de trabajo acerca de la educación con perspectiva de género? Si su respuesta es afirmativa, mencione en los renglones cuales han sido.

No

Sí

17. ¿Ha recibido alguna capacitación a título personal sobre la importancia de la educación con perspectiva de género?

No

Sí

18. A partir de los libros de texto en el nivel en el que usted imparte clases, ¿cuáles serían las áreas de oportunidad de este recurso en torno a la educación con perspectiva de género?

19. ¿Cree necesario educar con perspectiva de género?

No

Sí

¿Por qué?

20. ¿Considera que tiene áreas de oportunidad para implementar la perspectiva de género en su práctica docente? Si su respuesta es afirmativa, favor de escribir cuáles son.
-

Le agradecemos su valiosa participación.

Anexo F. Relación y claves de informantes

Clave	Edad	Sexo	Escolaridad	Grado que imparte	Iniciales del nombre
38FLIC1°LDND	38	Femenino	Licenciatura	1°	LDND
31FMAE2°DVM	31	Femenino	Maestría	2°	DVA
62FLIC2°RAC	62	Femenino	Licenciatura	2°	RAC
61FLIC3°AGB	61	Femenino	Licenciatura	3°	IML
38FLIC3°IML	38	Femenino	Licenciatura	3°	AGB

Fuente: Elaboración propia.