



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL ESTADO DE QUERÉTARO
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 22-A



**TRANSVERSALIDAD CURRICULAR: ALTERNATIVA PARA INCORPORAR LA
PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA DE LA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, UNIDAD 22-A QUERÉTARO**

VIANEY BERENICE GARCIA IBARRA

Santiago de Querétaro, Qro., a Noviembre 2023



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL ESTADO DE QUERÉTARO
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 22-A



**TRANSVERSALIDAD CURRICULAR: ALTERNATIVA PARA INCORPORAR LA
PERSPECTIVA DE GÉNERO, EN LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA, DE LA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, UNIDAD 22-A QUERÉTARO**

VIANEY BERENICE GARCIA IBARRA

TESINA
PRESENTADA PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

Santiago de Querétaro, Qro., a Noviembre 2023

DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACIÓN

Querétaro, Qro., a 30 de noviembre de 2023

C. VIANEY BERENICE GARCÍA IBARRA.
P R E S E N T E.

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación, de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo, intitulado: "TRANSVERSALIDAD CURRICULAR: ALTERNATIVA PARA INCORPORAR LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, UNIDAD 22-A QUERÉTARO" Opción: TESINA a propuesta del asesor C, MTRO. VÍCTOR TORRES LEAL, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional.



A T E N T A M E N T E
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

S.E.P.
UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN-22A
QUERÉTARO



GUADALUPE RIVAS GUZMÁN
PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN
DE LA UNIDAD 22-A

Agradecimientos

La vida está hecha de eternos recomenzares, no es estática, se mueve y se transforma constantemente, es caprichosa e incierta, en medio de ese caos, uno navega y se pone a salvo de lo que puede ponerse a salvo... En primer lugar, me reconozco y agradezco por ser resiliente y lograr cerrar este capítulo de mi vida, para dar paso a nuevas experiencias.

A mis padres y seres queridos, les agradezco de corazón, porque creyeron en mí desde cero, porque me levantaron, me dieron fuerza y me impulsaron a cumplir mis sueños. Y con amor, paciencia y respeto, me brindaron sinceramente su ayuda y apoyo incondicional en este largo proceso educativo.

Les agradezco a mi asesor, el maestro Víctor Torres y a mis lectoras, la maestra Yutsil Águilar y la maestra Marcela Muñoz, por su dedicación, por el tiempo, asesorías y consejos brindados, que me orientaron e hicieron posible este proyecto. De igual manera, extendiendo mis agradecimientos a las y los docentes con vocación y dedicación, por enseñarme, guiarme y motivarme a explorar, cuestionar y reflexionar.

Para hacerme poderosa, solo necesito una cosa: educación

Malala Yousafzai

Índice

Resumen	8
Abstract	9
Introducción	10
Capítulo 1. Puntos de partida.	13
1.1. Motivaciones generales	13
1.1.1. Implicación subjetiva	13
1.1.2. Intereses de conocimiento	15
1.2. Preguntas de investigación	17
Capítulo 2. Aproximación al objeto de estudio	18
2.1. Violencia de género: un fenómeno social	18
2.1.1. Violencia de género desde la mirada educativa	21
2.2. Aproximación al Estado del Arte sobre la Perspectiva de Género en el currículum	23
2.2.1. Estado del Arte	23
2.2.2. Conformación del Estado del Arte	24
2.2.2.1. Formación y práctica docente desde la Perspectiva de Género.	24
2.2.2.2. Disertación crítica sobre género y currículum.	28
2.2.2.3. Currículum oculto y género.	31
2.2.2.4. Análisis del discurso educativo y la Perspectiva de Género.	34
2.2.2.5. Transversalidad de género en el currículum.	37
2.3. Mirada interpretativa del Estado de Arte	39
2.4. Objetivos y propósitos de la investigación	41
2.4.1. Objetivos	42
2.4.2. Propósito	42
Capítulo 3. Antecedentes históricos de los estudios de género	43
3.1. El género como una construcción social	43
3.2. Origen de la Perspectiva de Género	45
3.3. Contexto histórico político de la Perspectiva de Género en la educación	47
3.3.1. Primera Ola Feminista: Siglo XVII a siglo XIX (1600 - 1800)	48
3.3.2. Segunda Ola Feminista: Siglo XIX a siglo XX (1801 - 1980)	49
3.3.3. Tercera Ola Feminista (1981-2010)	53
3.3.4. ¿Cuarta Ola Feminista? (2011-...)	57
3.4. Consideraciones sobre el recorrido histórico político	61
Capítulo 4. El campo de saberes sobre el currículum	65
4.1. Hacia una definición del campo educativo	65
4.2. Campo del currículum	66
4.2.1. Antecedentes del campo del currículum	67
4.2.2. Enfoques del campo del currículum	69
4.2.3. Campo del currículum en la Educación Superior en México	71
4.3. Reflexiones sobre el campo del currículum	73
Capítulo 5. Marco Teórico	74

5.1. Conceptualización y evolución del currículum	74
5.1.1. Carácter interdisciplinario del currículum	77
5.1.2. Fases de objetivación del currículum	78
5.1.3. Algunas teorías del currículum	79
5.2. La transversalidad curricular: sus antecedentes	81
5.2.1. Definición del concepto transversal	83
5.2.2. Transversalidad curricular	84
5.2.3. Ejes de la transversalidad	88
5.3. Algunas consideraciones sobre el Marco Teórico	92
Capítulo 6. Alternativa para incorporar la Perspectiva de Género en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 22-A Querétaro	94
6.1. La Perspectiva de Género: un eje transversal	95
6.2 Pautas orientativas para transversalizar la Perspectiva de Género	99
6.2.1. Etapa 1. Conformación del colectivo	100
6.2.2. Etapa 2. Capacitación y sensibilización en Perspectiva de Género	101
6.2.3. Etapa 3. Planeación y acuerdos para incluir el eje transversal	102
6.2.4. Etapa 4. Diagnóstico de la transversalidad curricular	103
6.2.5. Etapa 5. Diseño para incorporar el eje transversal	104
6.2.6. Etapa 6. Implementación y ejecución de la transversalidad	106
6.2.7. Etapa 7. Seguimiento y monitoreo del proceso transversal	106
6.2.8. Etapa 8. Evaluación del eje transversal de la Perspectiva de Género	107
6.3. Contexto socio histórico de la Universidad Pedagógica Nacional	108
6.3.1. Antecedentes históricos de la UPN	109
6.3.2. Unidades y oferta educativa de la UPN	111
6.3.2.1. Unidad 22-A Querétaro	114
6.3.3. Licenciatura en Pedagogía	115
6.3.3.1. Estructura y organización del currículum de la LeP	118
6.4. Propuesta de transversalización de la Perspectiva de Género situada en el currículum de la UPN.	121
6.4.1. Etapa 1: Colectivo	122
6.4.2. Etapa 2: Capacitación	123
6.4.3. Etapa 3: Planeación	124
6.4.4. Etapa 4: Diagnóstico	126
6.4.5. Etapa 5: Diseño	129
6.4.6. Etapa 6: Implementación	132
6.4.7. Etapa 7: Seguimiento	133
6.4.8. Etapa 8: Evaluación	135
6.5 Algunos comentarios	138
Conclusión	140
Reflexiones pedagógicas	142
Referencias	145

Índice de tablas

Tabla 1. Fase I: Formación Inicial	118
Tabla 2. Fase II: Formación Profesional	119
Tabla 3. Fase III: Concentración en Campo o Servicio Pedagógico	121
Tabla 4. Cronograma de trabajo para la planeación	125
Tabla 5. Lista de cotejo para la evaluación del proceso de incluir el eje transversal	137

Resumen

Históricamente, los problemas socio-educativos devenidos por razones relacionados con la Perspectiva de Género, han afectado y violentado tanto a mujeres como a otras identidades de género, que se reflejan en diferente medida en las esferas que se desenvuelven socialmente. Este referente me interpela y exige que me posicione como una mujer mexicana estudiante de pedagogía, que busca analizar dichos fenómenos en el desarrollo de esta investigación. Lo que vuelve indispensable presentar una lectura crítica respecto a las violencias de género como fenómeno social, desde la mirada educativa con los referentes teóricos, así como los sustentos pedagógicos existentes, que problematizan la disertación del currículum formador de las, les y los pedagogos, y la manera en la que se incluye en él la Perspectiva de Género. De esta manera, se desarrolla un recorrido histórico y socio-educativo, en conjunto con las etapas del feminismo conformadas por cuatro Olas, que comprenden los avances políticos en la educación referente a la Perspectiva de Género, abarcando desde el siglo XVII hasta la actualidad; las cuales convergen para explicar y describir algunos elementos sobre su papel dentro del campo de estudio del currículum, el cual se considera, como un escenario simbólico, histórico y social en el que se constituyen luchas de poder, fuerzas y relaciones que apuntan a intereses que dan sentido a los factores que intervienen en la educación; pero también, como un espacio en el que se puede intervenir para crear alternativas en las que se puedan trabajar temas contemporáneos de interés social mediante diferentes metodologías, tal es el caso de la transversalidad curricular, la cual pretende impactar en cada proceso educativo. Por lo tanto, el presente trabajo expone el proceso de investigación cualitativa en el campo del currículum de la Educación Superior en yuxtaposición con el nivel de presencia de la Perspectiva de Género; asimismo se brinda una serie de pautas orientativas, para incluir en el currículum como un eje transversal la Perspectiva de Género, propuesta que se sitúa en la Unidad 22-A perteneciente a la Universidad Pedagógica Nacional, particularmente dentro del plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía; para lo que se describieron algunos elementos sobre aspectos relevantes de dicha Universidad y del mencionado plan de estudios. Finalmente, se presentan las reflexiones pedagógicas concluyentes del desarrollo de la investigación.

Palabras clave: Perspectiva de Género, currículum, transversalidad curricular.

Abstract

Historically, socio-educational problems arising for reasons related to the Gender Perspective have affected and violated both women and other gender identities, which are reflected to different extents in the spheres of social development. This referent challenges me and demands that I position myself as a Mexican woman student of pedagogy, who seeks to analyze these phenomena in the development of this research. This makes it essential to present a critical reading of gender violence as a social phenomenon, from the educational point of view with the theoretical references, as well as the existing pedagogical supports, which problematize the dissertation of the curriculum that trains them, the pedagogues, and the way in which the Gender Perspective is included in it. In this way, a historical and socio-educational journey is developed, together with the stages of feminism formed by four waves, which comprise the political advances in education regarding the Gender Perspective, spanning from the seventeenth century to the present; which converge to explain and describe some elements about its role within the field of study of the curriculum, which is considered as a symbolic, historical and social scenario in which power struggles, forces and relationships that point to interests that give meaning to the factors involved in education are constituted; But also, as a space in which it is possible to intervene to create alternatives in which contemporary issues of social interest can be worked through different methodologies, such is the case of curricular transversality, which aims to impact on each educational process. Therefore, the present work exposes the qualitative research process in the field of the curriculum of Higher Education in juxtaposition with the level of presence of the Gender Perspective; likewise, a series of orientative guidelines are provided, to include in the curriculum as a transversal axis the Gender Perspective, a proposal that is located in Unit 22-A belonging to the National Pedagogical University, particularly within the curriculum of the Bachelor's Degree in Pedagogy; for which some elements on relevant aspects of said University and the mentioned curriculum were described. Finally, the concluding pedagogical reflections of the development of the research are presented.

Key words: Gender perspective, currículum, curricular transversality.

Introducción

El presente documento brinda una alternativa, a nivel curricular, para incorporar la Perspectiva de Género en la formación de profesionales de la educación en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 22-A Querétaro; tomando como punto de partida, que dichos agentes educativos juegan un papel imprescindible en la sociedad, ya que son los responsables de diseñar, implementar, evaluar, transmitir y a su vez, legitimar conocimientos y saberes educativos que establecen cierto modelo social. Por ende, la temática que guía la investigación se centra en debatir y cuestionar aspectos sociales dentro del ámbito educativo que resultan de los efectos producidos por las problemáticas desprendidas de la Perspectiva de Género, que trascienden a todas las esferas sociales, y hoy en día siguen estando presentes; para el desarrollo del presente, se centra en los efectos producidos en aquellas personas identificadas como mujeres, de todas las edades, orígenes étnicos, culturales, sociales, económicos y académicos.

Este trabajo de investigación sitúa a la educación como un espacio social, por ello, tiene como objetivo analizar críticamente el papel que representa y la manera en cómo se incorpora la Perspectiva de Género en la Educación Superior de México; para que una vez identificada la importancia de incluirla en la educación en nuestro país, desarrollar una propuesta situada y contextualizada que pautе las orientaciones para incorporar la Perspectiva de Género mediante la estrategia de la transversalidad curricular, que pretende ser un auxiliar de sensibilización y concientización, encaminada a desenmascarar las violencias por condición de género y erradicar disparidades socio-educativas que obstaculizan el lograr una transformación social.

De tal modo que, el trabajo que a continuación se presenta, se estructura en seis capítulos, que constituyen el proceso de investigación que dio origen a la elaboración de una alternativa para transversalizar el currículum con la Perspectiva de Género. Por lo tanto, y para una mejor comprensión, dentro del primer capítulo se expone los supuestos de partida, mismos que pretenden orientar y sentar las bases de la investigación, iniciando por presentar los intereses de conocimiento y con ello, la implicación subjetiva, la cual declara las pretensiones con las que se proyecta la investigación, mismas que permitieron problematizar pedagógicamente el tema de investigación, incluyendo algunas de las principales preguntas que la guiaron.

El capítulo 2 recupera en un primer momento la aproximación al objeto de estudio, mediante la descripción de las problemáticas incluidas en la agenda social, primordialmente

las relacionadas con cuestiones de género. Se presentan datos estadísticos a nivel global y latinoamericano, que muestran los efectos que producen las violencias en la actualidad, profundizando en la realidad del contexto mexicano tanto a nivel social como educativo. En un segundo punto, se expone el Estado del Arte, que permite visualizar la diversidad en las formas de abordaje del tema de interés; y que para su conformación se realizó una búsqueda de artículos de investigación académica, referente a la formación y práctica docente, el discurso crítico en la educación y el currículum, centrados o relacionados con la Perspectiva de Género; mismas categorías de análisis, coadyuvaron a orientar, darle sentido, significado, delimitar y situar la presente investigación expresada en los objetivos de la investigación.

Para el tercer apartado, se retoma a la Perspectiva de Género como una categoría social y educativa, de ahí que en este capítulo, se describe brevemente algunos de sus orígenes y se desglosa el concepto desde diferentes miradas, corrientes ideológicas y contextos; que convergen al proponer la Perspectiva de Género como una categoría analítica y crítica referente a la tematización de lo que representan las relaciones de poder entre las personas. Dentro del mismo, se realiza un recorrido de los antecedentes históricos y políticos, de los estudios de género, abordado mediante la descripción de las cuatro Olas Feministas (contemplando desde de 1600 hasta la actualidad), con ello, la descripción de las acciones normativas realizadas con Perspectiva de Género, sobre todo dentro del ámbito educativo.

En el cuarto capítulo, se plantea un reconocimiento del campo de saberes sobre el currículum, con miras de darle mayor especificidad al desarrollo del trabajo de investigación. En un primer instante, se define qué se entiende por campo de saberes, para continuar, con la definición del campo del currículum, incluyendo algunos de sus antecedentes, enfoques y conceptualizaciones, concluyendo el apartado con puntos relevantes referente al campo enfatizando en el nivel de educación superior en México.

Para el quinto capítulo, se define el marco teórico que conforma las referencias para tener una base teórica fundamental que respalde las futuras acciones propuestas, ya que este tiene la función de recopilar información, de manera exhaustiva y detenidamente, sobre los antecedentes válidos para orientar una investigación. Tomando como punto de partida la teoría curricular, se presentan algunas definiciones del currículum, incluyendo sus modalidades, perspectivas y fases curriculares, continuando con algunas de las teorías sobre el currículum con mayor impacto y trascendencia. Lo anterior lleva a situarnos en los antecedentes de la transversalidad curricular, enunciando su definición, variantes y elementos que la conforman; además, se exponen los ejes de la transversalidad de manera general a fin

de reconocer, cómo se componen, cuál es su función y cómo han de incluirse en la educación con pretensiones de brindar una mejora en la calidad educativa.

El sexto capítulo se divide en tres partes, pues en primera instancia, se retoman los elementos que configuraron la situación problemática y de manera general, el procedimiento que conlleva la transversalidad curricular. Siguiendo con una mirada general respecto a los antecedentes socio-históricos de la Universidad Pedagógica Nacional, con la finalidad de analizar algunos aspectos relevantes de la Unidad 22-A Querétaro y específicamente de la Licenciatura en Pedagogía (LeP). Puntualmente, se realizó un ejercicio analítico de la propuesta curricular de la LeP (Plan 1990), para dar paso a la alternativa de intervención curricular que presento como propuesta metodológica y pedagógica, para incorporar la Perspectiva de Género como un eje transversal, en la cual se describen de manera general algunas de las pautas orientativas así como sugerencias *ad hoc* al contexto en el que se desarrolla y se sitúa el Plan 1990.

Por último, se plantea a modo de conclusión, una reflexión en clave pedagógica sobre los aspectos significativos tratados a lo largo del documento de investigación, con recomendaciones que permita generar nuevos espacios dentro de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 22-A, para la investigación, concientización, debate y reflexión encaminada a tomar acciones concretas referente a las situaciones que nos atraviesan y que afectan a un gran número de la población que conforma la Universidad.

Capítulo 1. Puntos de partida.

En este primer apartado, se presentan las bases del trabajo de investigación, que se han enunciado con las motivaciones subjetivas y de conocimiento, que adquirí como estudiante de la licenciatura en pedagogía; seguido de esto, se expresan dichos supuestos de partida, en forma de preguntas de investigación, con el propósito de tener un panorama respecto a lo que se busca con la presente, ya que los supuestos se retoman como aquellas pautas que orientan el proceso de investigación y revelan las intencionalidades del mismo.

1.1. Motivaciones generales

La actual investigación se expresa como parte de una lucha feminista, que dice basta a la violencia consumadas por cuestiones relacionadas con el género, siendo imprescindible reconocer que no se trata de luchas de mujeres por y en contra de hombres, por lo contrario, son luchas que cuestionan la subordinación efectuada por elementos que involucran el género en las relaciones de poder, y que influyen en cuestiones básicas, como lo son los derechos humanos, el acceso a una vida plena, digna, libre de todo tipo de discriminación y todo tipo de violencia. Lo anterior porque la realidad, exige posicionarse frente a una sociedad en donde se reproducen valores universales, jerarquizados, cargados de ideologías sesgadas, heteronormadas y androcentristas, que rige un sistema construido socialmente, mediante las categorías binarias del sexo-género y que a su vez, determinan formas de entender y vivir en sociedad, garantizando y justificando que por naturaleza, se establece desde el nacimiento, la clasificación de acuerdo a un sistema binario, donde solo existen hombres (masculino) o mujeres (femenino); desde este punto, lo masculino es considerado superior frente a lo femenino, esto, sin duda, observar en la mayoría de los espacios sociales públicos y privados.

Por ello, es innegable la importancia de reflexionar sobre la realidad social, debatir sobre los temas de urgencia social y tomar acciones que hagan frente a ellos, exaltando el cuestionamiento a las diferentes injusticias presentes en la cotidianidad, que contribuyan a romper con los esquemas que invisibilizan y provocan desigualdades.

1.1.1. Implicación subjetiva

Para el desarrollo del trabajo de investigación, es importante asentar quién investiga, cómo se establece el vínculo sujeto-objeto, cuál es la manera en la que se aborda y comprende el objeto de estudio; puesto que el sujeto que investiga, es un ser humano inmerso en una sociedad específica, conformado por procesos internos (ideologías, sentimientos,

experiencias, expectativas, etc.) que se relacionan con los procesos externos; con ello, la necesidad de conocer, comprender, interpretar y modificar, lo que le rodea (Torres, 2020). Entonces, resulta necesario indicar que la implicación subjetiva consiste en una narración que se realiza durante las distintas etapas de la investigación, siendo relevante en el proceso investigativo porque declara las pretensiones, sentidos, posiciones y búsquedas, con las que se proyecta la investigación desde el elemento de la identidad, los destinatarios propuestos, así como la manera en la que se representa y se enuncia, considerando para ello, los elementos condicionantes, tales como el lugar y la realidad epistémica; su función recae en que permite representar la realidad que se pretende comprender en relación con quien investiga.

Por ende, es fundamental indicar que me asumo como una mujer joven, universitaria y mexicana, que reconoce a las problemáticas provocadas por razones de género, como tema de interés, por lo tanto me interpela e involucra, porque he asumido los códigos establecidos según la identidad femenina en la que me posiciono, y han provocado el vivir con miedo.

A partir de examinar con lentes de Género la cultura universitaria de la Universidad Pedagógica Nacional, donde predominan en su matrícula mujeres, salen a la luz las connotaciones ideológicas sexistas dentro de los espacios educativos, en su estructura y organización académica, y que se van reforzando conforme el nivel educativo va aumentando, a partir de adquirir y reforzar conocimientos de ideologías patriarcales, y por ende, se legitima cualquier tipo de desigualdad, que ocurren dentro de estos espacios educativos, y que al no señalarse como tal, pasan de manera desapercibida y silenciosa, por tal razón, dentro de las instituciones de educación es poco o nulo el trabajo de incluir dentro de toda su organización, estudios con Perspectiva de Género; lo anterior, convoca a establecer cambios en como construyen y producen los contenidos educativos que se transmiten y la forma en la que se enseña.

Por eso, ahora como futura licenciada en pedagogía, considero que la educación superior juega un papel fundamental en el cambio de este tipo de situaciones, pues es uno de los canales socializadores que edifica, transmite, evidencia y difunde la Perspectiva de Género, desmantelando y abatiendo la cultura genérica imperante; pues es en donde se forman y desarrollan estudiantes que en futuros próximos serán profesionales, educadores, docentes, formadores, por ello, la necesidad de desarrollar estrategias de deconstrucción de los procesos de enseñanza y aprendizaje, potenciando la conciencia, sensibilización y reflexión, en otras palabras, reconstruir una educación con una visión más igualitaria e incluyente, alejado de todo tipo de discriminaciones, desigualdades y violencias, en todo

ámbito, familiar, público, privado, educativo, laboral, cultural y económico, lo cual, implica analizar y proponer desde un enfoque teórico - crítico, la elaboración y diseño de estrategias, propuestas y acciones que consideren los intereses contemporáneos, que abran paso a nuevos diálogos educativos, sobre aquello que no se contempla, derribando y dejando prácticas, hábitos y creencias que reproducen condiciones de desigualdad y violencia.

1.1.2. Intereses de conocimiento

Es necesario reivindicar la importancia de que los procesos universitarios sean con enfoque de género, en la que se fomenten la reflexión crítica, constructiva y responsable, desde una pedagogía feminista que comprende que las violencias que son provocadas por género y en general, son invisibilizadas, silenciadas, encubiertas, omitidas, imperceptibles, naturalizadas, cotidianas, aceptadas y reproducidas en y desde los espacios educativos, no son justificables ni tolerables, por lo que se hace un llamado a romper con esquemas violentos que anulan subjetividades. La universidad puede ser agente de cambio social, al incluir la Perspectiva de Género, pues, conduce a desmantelar y derribar ideologías sexistas, binarias, falocentristas y heteronormadas, de igual manera para las posiciones, acciones y prácticas desiguales; lo anterior, mediante herramientas que estimulen en las personas, la capacidad intelectual, moral, afectiva y ética.

Por lo que es fundamental, que cada persona, específicamente las encargadas del proceso de enseñanza, estén en constante revisión respecto a lo que se hace, piensa, cree o se dice; con intenciones de deconstruirse con base en la empatía y la solidaridad, nutriéndose del respeto a la diversidad y la vocación por la dignificación de la vida en colectividad, el diálogo auténtico y el cuestionamiento constante a las múltiples formas de opresión, de las que se es parte y se exigen como naturales. Orientado a replantear las formas de como relacionarse con las alteridades, potenciando prácticas que contribuyan a la transformación social y que garantice el desarrollo en espacios educativos libres de violencias, cometidas por cuestiones de género, como de cualquier índole.

Es preciso sensibilizarnos con el tema, ser capaces de comprender, reflexionar sobre el poder simbólico y la responsabilidad sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje que se le atribuye a las, les y los pedagogos e implicados educativos, encargados de pensar la realidad educativa e intervenir en los procesos de enseñanza, con la selección, organización y evaluación de lo que se ha de enseñar, que puede ser, por una parte, para reproducir o aunar el sexismo dentro y fuera de espacios educativos, o bien, para elegir las técnicas y métodos de

enseñanza, adecuados para reformarse y contribuir a disminuir los efectos que producen las relaciones asimétricas de poder, ponderando las relaciones horizontales, colectivas y diversas.

Problematizar el espacio curricular, conforma uno de los campos de conocimiento profesional de la pedagogía y constitutivos de la formación pedagógica, que posibilita comprender, describir y cuestionar las tendencias curriculares, así como los problemas que se encuentran en la agenda social que se incluyen dentro de los temas o contenidos de los planes de estudio del área pedagógica; se reconoce que son pocos, los currículum que contemplan en su desarrollo dichos temas, pero por su valor potencial de transformaciones sociales, se considera como un campo en el que es necesario investigar e incidir en él, pues incluirlos como temas emergentes al currículum educativo, o de manera inconsciente, aislada, exclusiva y descontextualizada, únicamente reforzará lo establecido.

Por eso, en este caso, una de las metodologías innovadoras en el terreno educativo, para incluir la Perspectiva de Género, es la transversalidad que se presenta como una herramienta de articulación, en la que se hace explícitas las intenciones educativas, misma que ha de atravesar todos los ámbitos, a partir de un proceso de reorganización, mejora y articulación, que busca fomentar los espacios de diálogo, que incorporen temas de urgencia social, relacionados a la estratificación social o el medio ambiente, por mencionar algunos, que son poco o nulamente abordados en todo el trayecto educativo, incluyendo nuevos conocimientos, que visualice los aportes pedagógicos con modelos sociales no violentos; puesto que los contenidos, instrumentos, metodologías e ideologías que se siguen estableciendo dentro del conocimiento educativo, aún tienen plasmadas ideologías que siguen reproduciendo cierto patrón social, en donde son los hombres eurocentristas, son los encargados de producir y difundir el conocimiento; sin embargo, en la actualidad, se ha convertido en una obligación emanada desde las políticas públicas, brindar a la educación superior, y en todos los niveles, una formación libre de estereotipos de género, que incluya a todas las voces de intelectuales que reflexionan pedagógicamente en torno los fenómenos educativos.

Reconocer que las universidades no son un ente aislado del medio social, significa que estas instituciones son responsables de contrarrestar los efectos de la cultura patriarcal y encargadas de accionar ante toda forma de exclusión; por eso, se presenta la intención de desarrollar una propuesta de investigación, que permita dotar de sentido desde la Perspectiva de Género, a los saberes propios del currículum de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad 22-A Querétaro, incorporando las discusiones actuales sobre cuestiones de género, que enriquezcan el desarrollo pedagógico y

abrir el espacio para debatir y abordar los temas sociales actuales y emergentes, encaminados al intercambio y diálogo de otras formas de establecer la educación, construyendo alternativas de análisis crítico.

1.2. Preguntas de investigación

En este punto, se plantean algunas preguntas que pretenden orientar todo el proceso del trabajo investigativo

- ¿Qué papel representa la Perspectiva de Género en la Educación Superior de México?
- ¿La transversalidad curricular de la perspectiva de género, por qué es una herramienta para proponer y llevar a cabo acciones en favor de la igualdad sustantiva entre los géneros?
- ¿Cuáles son los compromisos ético-políticos que la transversalidad curricular de la Perspectiva de Género exige a la Educación Superior en México?
- ¿Qué prácticas y acciones pedagógicas se detonan ante la transversalidad de la Perspectiva de Género en la Educación Superior?

Capítulo 2. Aproximación al objeto de estudio

En el presente apartado se pretende, en un primer momento, brindar un panorama respecto a las problemáticas incluidas en la agenda social devenidas primordialmente por Género, abordado desde el contexto social mexicano y educativo. De esta manera, se vuelve pertinente, necesario y relevante, en este segundo momento, visualizar el conocimiento acumulado hasta la actualidad, referente a la Perspectiva de Género en espacios curriculares, a fin de darle sentido, significado, pero sobre todo, situar la presente investigación, que retoma a la violencia de Género, como un fenómeno socioeducativo.

2.1. Violencia de género: un fenómeno social

Actualmente, la situación de muchas sociedades se encamina a la constante búsqueda de mecanismos que posibiliten erradicar la violencia de género en todas las esferas sociales, así como en cada una de sus modalidades, sobre todo la violencia perpetrada hacia las personas identificadas como mujeres, de cualquier país, edad, origen étnico, cultural, nivel educativo y estatus socioeconómico.

Puesto que en un panorama amplio de nivel mundial, se puede reconocer que al menos una de cada tres mujeres ha experimentado alguna vez violencia física o sexual, considerando que las cifras representan únicamente el 40% de aquellas que sufren violencia y denuncian; estimando a gran escala, que en 2017 se registró un aproximado de 87 mil víctimas de feminicidios. En cuanto a la trata de personas, la incidencia es de al menos el 72% del total de víctimas de trata, son mujeres y niñas; de igual manera, al menos 200 millones de mujeres y niñas, de entre 15 y 49 años de edad, han sido sometidas a la mutilación genital femenina (García, 2020).

Además, aunque hoy en día, el acceso a distintos espacios laborales y de alto rango, ha ido en aumento, siguen haciéndose presentes prácticas violentas, con acciones que buscan descalificar, excluir e intimidar a quienes se identifican como mujeres, tal como lo es la diferencia salarial; situaciones que siguen afectando al menos al 70% de esta población. En cuanto a la violencia de género que se establece en las escuelas, representa un obstáculo en la escolarización, por un lado, por el poco acceso a una educación de calidad y, por otro lado, las situaciones que se presentan de acoso y hostigamiento, que ha afectado al menos un tercio del cuerpo estudiantil de 11 a 15 años, cifras que aumentan conforme el nivel académico (ONU MUJERES, 2020).

Específicamente los distintos tipos de violencias por género que se manifiesta con especial énfasis en América Latina, ya que se registra un feminicidio cada dos horas y media, por efecto hasta el 2018 se consideró como el segundo continente con mayor tasa de feminicidio; se considera como la expresión más cruda de una realidad que padecen millones de mujeres, pues al menos 3,529 mujeres fueron asesinadas por razón de género con un promedio de edad de 34,3 años (Sardiña, 2019), cuestión que cambió durante la cuarentena a partir del 2020, pues en países latinoamericanos con mayor incidencia según cifras conocidas, en Colombia se alcanzó la cifra de 243 feminicidios, en Guatemala se reconocieron al menos 319 casos, en Venezuela 172 mujeres fueron asesinadas en los primeros ocho meses del año, mientras que en Honduras se registró que fueron 126 muertes violentas y por último, en México, según datos del Observatorio de Feminicidios de México, se reportaron 724 feminicidios hasta septiembre (García, 2020), mismos que en su mayoría han quedado impunes, o bien, a pesar de los indicios violentos por razones de Género, se clasifican como otro delito, principalmente como homicidio culposos, lo que conlleva que tanto las disposiciones como sanciones se dicten por el hecho de privar de la vida a otra persona, y evita que la creación de políticas que promuevan el cambio de situaciones violentas y desiguales que se enfrentan por condiciones devenidas de los géneros.

Por otro lado, se considera que las mujeres latinoamericanas que han sufrido violencia sexual o física representan un 35% de la población, las cuales se concretan principalmente en entornos familiares, tanto como por padres, familiares y parejas sentimentales; a diferencia en el medio laboral, predomina la violencia psicológica por personas asumidas como hombres con el mismo o mayor puesto laboral. Mientras que según datos recogidos por la Organización de las Naciones Unidas (ONU), en Argentina, México y Colombia, la violencia doméstica contra las mujeres creció entre el 30% y un 50% aproximadamente en los últimos tres años (Jaramillo, 2020); en el terreno educativo de América Latina, se abarcan todos los tipos de violencia que se expresan en forma de intimidación, castigo, humillación, tratos degradantes, acoso, abuso de poder y explotación sexual, las cuales se basan en patrones estereotipados, ante la división sexual del trabajo en el aula y la restricción de espacios físicos escolares (Entenza, 2016); datos que posibilitan concluir que América Latina conforma la región más letal para las mujeres según datos de la ONU.

Mientras que países como Brasil y México, son los principales con cifras de violencia por género, esto porque específicamente en México, 66 mujeres de cada 100, mayores de 15 años de edad, han indicado que sufrieron algún tipo de violencia; respecto a la población de entre 20 y 34 años de edad, al menos hasta 2018, se tenía registro que el 70% de dicha

población había sido violentada. Para el año 2022 se indica que los delitos contra las mujeres representan un 14.8% del total de delitos, cifra conformada por los conceptos de abuso sexual, violación simple o equiparada, acoso sexual y hostigamiento sexual (Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática [INEGI], 2022, p. 5). En consecuencia, uno de los datos que revela las situaciones tan preocupantes en las que se encuentran las mujeres, es el número de feminicidios que se presenta al día, con un registro promedio de 10 asesinatos y al menos 6 mujeres que desaparecen en México (Benavides y Galvan, 2020).

Referente a la violencia laboral, específicamente en México, presentó un resultado de que el 38.6% de trabajadoras han sido afectadas, principalmente con violencia psicológica y situaciones de acoso, así como el reconocer que son los hombres quienes siguen teniendo protagonismo en los principales puestos de trabajo, existiendo aún diferencias en las remuneraciones económicas (Narváez y Díaz, 2018). Por otra parte, se tiene registro que al menos el 72% de la población mexicana ha sufrido violencia doméstica y aproximadamente el 67% de mujeres mayores de 15 años, relatan que han sido violentadas físicamente por sus parejas; esto sin mencionar que alrededor del 60% indican haber sido agredidas en el entorno comunitario público. Otro ámbito donde se vive violencia, psicológica y física, es en la escuela, pues 61 de cada 100, ya sean mujeres mexicanas estudiantes, docentes o administrativas, han sido violentadas generalmente por parte de alguna autoridad, directivos, docentes o incluso, por otros alumnos (Pérez, 2016).

La incorporación de las mujeres a la educación medio superior, es algo reciente en México, pues hasta 1882, Matilde Petra Montoya Lafragua sería la primera mujer que cursó la preparatoria, y con el paso del tiempo, la primera mujer médica cirujana (Moreno, 2019), lo que significa que en México es un tema relativamente nuevo, debido a que antes de esta época, los espacios en los que las mujeres podían desenvolverse estaban restringidos a espacios privados o del hogar, reforzando con ello, los roles de género; no obstante, el limitado acceso a la educación sigue estando vigente hoy, datos del 2021 indican que son al menos 2 millones 677 mil jóvenes mayores de 15 años son analfabetas y no tienen acceso a educación, lo cual representa, la violación a uno de los derechos humanos más importantes.

Específicamente en Querétaro hasta el año 2020, su población estaba conformada por al menos el 50.6% de mujeres, de las cuales se tiene el registro que al menos 680 al mes, sufrieron algún tipo de violencia y lo reportaron, reconociendo que aproximadamente es un 82% de agresiones en el entorno familiar, no obstante, en la Encuesta Nacional de Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH) realizada en 2016, el estado de Querétaro ocupó el quinto lugar en la república, con mayor proporción de violencia contra las mujeres

registrado con un 71.2%, los municipios con mayor incidencia fueron Querétaro, El Marqués y San Juan del Río. Dentro del ámbito escolar, la entidad presentó un 32.5% entre las mujeres a partir de 15 años de edad que sufrieron violencia, de las cuales el 38.3% fue por agresiones sexuales, el 34.1% violencia psicológica, mientras que el 27.6% fueron agresiones físicas. En cuanto a la violencia laboral, Querétaro registró que aproximadamente un 33.6% de mujeres víctimas de las prácticas violentas relacionadas con cuestiones salariales y de representación dentro de estos espacios. De acuerdo con la información oficial, se registraron en 2019 aproximadamente 16 feminicidios, sin embargo, la realidad refleja que fueron más de 82 casos (Redacción El Queretano, 2020).

Los datos, hasta aquí mencionados, pretenden brindar un panorama general de algunas de las violencias de género más significativas, producidas principalmente en contra de las personas identificadas y asumidas como mujeres, lo que refleja los escenarios sociales actuales, mismos que son preocupantes, violentos y desiguales. Siendo así, se retoma el género como uno de los ejes estructuradores de las violencias y desigualdades de nuestra sociedad, devenidas de las opresiones en diferentes esferas de la vida, mismas que se construyen socialmente y suponen el acceso diferenciado de los recursos, así como el hecho de ocupar posiciones superiores o inferiores dentro de una estructura socioeconómica, que no son justificables por diferencias entre sexos o géneros. Por lo tanto, las múltiples violencias en razón de género, que matan y afectan a más de la mitad de la población mundial no puede pasar desapercibida, por lo tanto, deben ser retomadas como problemáticas sociales, políticas, culturales, educativas y económicas.

2.1.1. Violencia de género desde la mirada educativa

Conforme a lo anterior, el ámbito educativo se reconoce como uno de los espacios en donde se reproducen y se arraigan las concepciones tradicionalistas del género, pues es a partir de los procesos de socialización, en donde los individuos progresivamente se van apropiando del conjunto de conductas y creencias que se comparten y aceptan como únicas es su núcleo social; que con ayuda de la familia, considerada como la primera institución socializadora, posibilita que las cuestiones relacionadas con el género, puedan transmitirse, reproducirse e incorporarse en las expectativas sobre el rol que se debe seguir, según el sexo de cada sujeto, por lo que podemos señalar que la educación se puede definir como elemento estructural del sistema binario organizacional que se encarga de legitimar el orden y situaciones sociales.

De tal modo, el derecho a la educación retomado como un derecho humano a nivel global, y que se centra en el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos

Mexicanos, en el cual se indica que la educación debe ser gratuita, laica, de calidad y brindarse de forma obligatoria, independientemente del sexo, origen nacional, étnico, situaciones económicas y culturales, por ende, desde la educación se pone especial énfasis a algunas de las necesidades sociales relevantes que interpelan la práctica educativa, tales como el tema de migración, cultura y género por mencionar algunos, de los cuales se intenta dar respuesta a través del diseño, implementación y evaluación tanto de los planes - programas, como de las políticas públicas educativas vigentes. Específicamente, en este marco, resulta fundamental que a partir del sistema educativo, se promueva la igualdad entre las personas, con el propósito de eliminar las disparidades sociales y educativas; de ahí que en México, hasta hace algunos años, se reconocía que en los planes de estudios se había incorporado temas de género en los contenidos curriculares en niveles básicos. Respecto a la educación media superior y superior, la incorporación de la Perspectiva de Género obedece a la lógica disciplinar, por lo cual, muchas veces no se contempla, o bien, en lo general, se retoma superficialmente, en otras palabras, solamente desde el discurso por las resistencias propias de las dinámicas escolares (Benavides y Galvan, 2020).

Actualmente, algunos estudios enfocados a la Perspectiva de Género relacionada con la educación, demuestran que el incorporar dicho enfoque, específicamente en los espacios universitarios, logra ser una herramienta valiosa debido a que en el seno de las instituciones de educación superior se producen, negocian, legitiman significados, además, se promueven actividades de investigación, formación, extensión y difusión de aspectos culturales, epistemológicos e ideológicos, lo cual, logra tener mayor alcance e impacto en otras esferas de la sociedad, tanto públicas como privadas. Por tal razón, diversas universidades de México como la Universidad Autónoma de México (UNAM), la Universidad de Guadalajara, el Instituto Politécnico Nacional (IPN), entre otras, han estado progresivamente incorporando el enfoque de género, desde diferentes perspectivas, en algunos casos, a partir de su política institucional, en modelos o programas educativos, o bien, desde actividades extracurriculares (Barbosa, 2015).

Sin embargo, pese a los diversos esfuerzos institucionales por promover el enfoque, los resultados aún siguen sin ser claros, pues lejos de eliminar estas situaciones tanto dentro como fuera de espacios educativos, en algunos casos, se exacerban prácticas que reproducen continuamente las desigualdades o violencias, puesto que su incorporación, no garantiza un cambio inmediato y radical si solo se hace de forma aislada y superficial, ergo, es fundamental reconocer que, el poner sobre la mesa el tema, reflexionar sobre los mecanismos aplicados, apuntar a las inquietudes, dificultades e inequidades sobre la problemática de

género, configura un gran avance, y por tanto, demanda que la comunidad de investigación pedagógica y educativa retome como piezas claves a la educación y a quienes son las, les y los encargados de los procesos de enseñanza - aprendizaje, pues en su dicotomía, la educación puede fomentar nuevas actitudes y hábitos, a fin de crear una sólida transformación frente a los cambios globalizadores, garantizando la plena participación de las mujeres, los hombres y las personas no binarias, en diferentes espacios sociales.

2.2. Aproximación al Estado del Arte sobre la Perspectiva de Género en el currículum

2.2.1. Estado del Arte

El estado del arte es una investigación y recopilación documental, a partir de la lectura y análisis de diversos tipos de textos sobre una disciplina específica, se busca alcanzar una construcción crítica acerca del conocimiento acumulado referente a un fenómeno (Guevara, 2016). Por lo cual, se concibe como la primera actividad de todo estudio, que engloba el inventario y la sistematización, a fin de lograr una reflexión profunda sobre las tendencias y vacíos en un área o tema, que comprende los antecedentes desde los documentos existentes y relacionados con la temática con la que se esté trabajando.

Partiendo de dos momentos importantes de la investigación, como lo menciona Molina (2005), el primero heurístico en el que se realiza un sondeo y compilación descriptiva, sinóptica y analítica, en fuentes de información, tales como bibliografías, monografías, artículos, tesis, entre otras; para reconocer las limitaciones, ayudar a delimitar el objeto de estudio, establecer la forma como ha sido tratado el tema, hasta dónde han llegado, cuál es el avance y cuáles son las tendencias. La segunda fase, es la hermenéutica, que consiste en la lectura, análisis, interpretación, correlación y clasificación de las referencias, según el grado de interés y necesidad frente a la nueva investigación, para desarrollar un conocimiento crítico y generar diferentes comprensiones surgidas de las existentes; posibilitando un tejido nuevo de sentidos y significados, claros y relevantes surgidos de la reflexión crítica.

Es imprescindible diferenciarse conceptualmente del marco teórico (que explica la teoría y cómo se aplica al problema), estados del conocimiento (el cual se encaminan hacia estudiantes, académicos, entre otros) y estado de la investigación (que está dirigido a investigadores especializados en alguna temática), en cambio, el estado del arte, es la formulación y justificación específica de problemas de investigación.

2.2.2. Conformación del Estado del Arte

Para la elaboración del estado del arte, se recuperaron 30 lecturas que tenían como elemento central la mirada de género en la educación superior, en virtud del presente trabajo, el acervo se conformó por 25 estudios que fueron seleccionados debido a su relación con el tema, la particularidad de los aportes teóricos y metodológicos, al ser relevantes y significativos para la problemática. Eligiendo artículos publicados en diferentes revistas científicas, tesis doctorales, ponencias presentadas en congresos, reuniones, entre otros, que en general tuvieran el objetivo de visibilizar la complejidad que implica incluir la problemática de género en el currículum a nivel superior; con palabras clave de búsqueda, que sirvieron de base para la selección de cada texto, como Género, Perspectiva de Género, Educación Superior y Currículum.

Además, dicha búsqueda se centró en recabar antecedentes a nivel Latinoamérica, para esbozar un panorama amplio de lo existente hasta el momento en el idioma español, lo cual permitió tamizar categorías de análisis y sistematización de cada fuente de información que se seleccionó, que se dividen en temporalidad (que abarca del año 2001 al 2020) y una vez revisados, se conformaron cinco categorías de significado, que posibilitaron su agrupación en función de las coincidencias teóricas y elementos clave de las investigaciones: el primero de ellos, centra los artículos que historizan la problemática desde la formación y la práctica docente, el segundo retoma investigaciones que se enfocan en el discurso crítico a partir de las teorías de la reproducción, el tercero incluye la relación entre estudios de género y teorías curriculares como eje principal de estudio, el cuarto núcleo agrupa los estudios que tratan el análisis del discurso en espacios educativos como forma de discriminación, y por último, obras que abordan la pertinencia de la transversalidad del género en el currículum.

2.2.2.1. Formación y práctica docente desde la Perspectiva de Género.

En la primera categoría, se agrupan los trabajos de Villarreal A. (2001), González M. y Villaseñor M. (2010), Pintus A. (2012), Trejo M., Llaven G. y Pérez H., (2015) y el trabajo de Chantefort, P. y Scherbosky, F. (2020), los cuales centran su análisis en la formación docente en yuxtaposición de los significados presentes en su práctica cotidiana, a fin de considerar cómo se expresa la ausencia de género en el currículum cuando se está en ejercicio; puesto que tener el enfoque de género presente en el ámbito educativo de cualquier nivel escolar, demanda que cada actor involucrado, esté sensibilizado, dentro y fuera de las aulas así como en todas las relaciones dadas en dicho contexto.

En la *memoria del coloquio de educación y género*, realizada en el 2001 en Costa Rica de Villareal A., resume la ponencia de la doctora Gurdian A., de la *transversalidad intergenérica en los currícula universitarios* que se desarrolla a nivel centroamericano, en el cual participaron profesores y estudiantes de las facultades de Derecho, de las universidades estatales centroamericanas; se plantea que los sistemas educativos nacionales, propios de la modernidad, se construyeron bajo la dialéctica de la dominación, exclusión y abandono de amplios sectores sociales, marcados por diferencias principalmente de género, clase, cultura, edad, procedencia geográfica y apariencia física. Teniendo como resultado que las, les y los estudiantes centroamericanos experimenten cotidianamente casos de discriminación de tipo sexista en la dinámica de las clases, debido a las técnicas de enseñanza y los procedimientos de evaluación que se utilizan en los cursos teóricos y prácticos de Derecho. Concluyendo que la tarea política y docente en las sociedades consiste en criticar el trabajo de las instituciones, en apariencia neutrales e independientes, para que la violencia que siempre se ha ejercido, de manera solapada o abierta, quede desenmascarada de forma tal, que podamos combatir todo tipo de desigualdad y en especial, entre los géneros.

Asimismo, la *Perspectiva de Género en el sistema educativo de Jalisco: Bases para la acción*, de González M. y Villaseñor M., realizada en México 2010, tiene el propósito de dar a conocer las bases normativas que reconocen la importancia de la Perspectiva de Género en el sistema educativo; retomando la educación como eje principal y ámbito fundamental para el desarrollo individual y colectivo de las personas. El compromiso estriba, en que la propuesta de transformar los patrones culturales y proponer nuevos modelos de relación educativa, tiene la finalidad de que las, les y los docentes, se planteen la necesidad de reconocer y analizar su responsabilidad escolar al transmitir y reproducir valores, actitudes y conocimientos que mantienen las inequidades entre los géneros, que impiden el desarrollo integral de las personas, así como la de sociedades igualitarias y democráticas. Como consideraciones finales, se indica que hablar de género en educación se refiere a que las individualidades sean capaces de comenzar a transformar patrones valorativos y de conducta, que les permita efectivamente adquirir diferentes destrezas y habilidades desde el respeto a sus diferencias sexuales y de género, como un principio pedagógico que enriquezca a las personas.

En este sentido, en la investigación de Pintus A., *Género y educación formal: representaciones de género en la formación docente inicial*, realizada en Argentina en 2012, se indica que es indispensable identificar la falta de explicitación de la problemática de género en el currículum prescrito, que favorece la circulación de saberes intuitivos en

espacios extraescolares, mismas que condicionan prácticas pedagógicas de cualquier nivel educativo. Se propone sondear las concepciones implícitas y explícitas de género en las prácticas pedagógicas en la formación de docente para nivel inicial (incluyendo la de docentes y estudiantes), con objeto de indagar de qué modo se enseñan las cuestiones de género cuando no se incluyen en el currículum. El estudio que realizado es de corte cualitativo, con 150 estudiantes (148 mujeres y 2 varones) y 45 docentes (39 mujeres y 6 hombres); resultando que un 71,33% de la población estudiantil indica que el trato y la participación es indistinto según el sexo y el 72% respondió que no se han incluido temáticas de género en su trayecto escolar. Por consiguiente, al no incluir estudios de género en la formación como docente, se favorece la constitución de ideas erróneas, contrarias y fuertemente arraigadas de prácticas patriarcales y sexistas, provocando que perpetúen mecanismos de reproducción de prejuicios, discriminación e injusticias del orden social.

Trejo M., Llaven G. y Pérez H., en el artículo *el enfoque de género en la educación* realizada en Cuba en el 2015, tiene la finalidad de conceptualizar las implicaciones de género en la educación, al incluirse en asignaturas de programas de licenciatura y posgrado. A pesar de que el tema de educación y género es algo nuevo dentro de los campos de la investigación educativa, una de sus preocupaciones fundamentales está ubicada en el marco de la socialización, el rol sexual y en los estereotipos sexuales. La importancia de estudiar este campo creciente, es debido a que el proceso de educación social inicia con la familia y después se reproduce en la escuela, en conjunto con la sociedad, fortalecen estas conductas y estereotipos que producen una serie de condicionantes que incrementan las desigualdades. Se concluye que siguen existiendo un gran número de discriminaciones hacia las mujeres, así como limitantes en diversos planos como el social, educativo, cultural, económico y político, por lo que se demanda una toma de conciencia sobre la Perspectiva de Género; siendo oportuno mencionar que algunos planes de estudio tanto de licenciatura como de posgrado, han incluido algunas temáticas relacionadas con el enfoque de género, en la actualidad no hay o son pocos los resultados verificables de la transformación.

Chantefort, P. y Scherbosky, F., en el trabajo realizado en Argentina, en 2020 y titulado *La Perspectiva de Género en la formación docente. Un espacio de des/encuentro*, tiene el principal objetivo de visualizar la relación que existe entre géneros y educación, específicamente sobre el papel docente, pues este, conlleva la responsabilidad de interrogar y reflexionar sobre cuestiones socialmente urgentes; con orientaciones teóricas de aportes de los feminismos y teorías de la reproducción. Tomando como población a 38 mujeres y 2 varones de la Universidad Nacional de Cuyo con la intención de que se impartieran talleres

referentes a la deconstrucción y desarticulación de los estereotipos de género, dentro de los espacios de la Facultad de Educación, debido a que son temas que no se han abordado y problematizado desde los espacios curriculares.

Por eso, el deconstruir presupuestos y prejuicios presentes en los posicionamientos conservadores y tradicionalistas, sugiere revisar y desandar supuestos teóricos y prácticos, que impactan la dinámica del aula y en la cotidianidad; retomando la responsabilidad de cambio, para que futuras generaciones, encargadas del proceso de enseñanza, puedan abordar temas desde otra mirada emancipadora y producir transformaciones sociales desde el espacio académico. Se concluye, que los temas abordados sobre la Perspectiva de Género, siguen ausentes en los procesos educativos, y cuando se retoman, se hacen desde una aspecto de exclusividad, como temas innovadores dirigidos específicamente para las mujeres, para su propia reivindicación y lucha, sin embargo, el tema relacionado con los géneros es perteneciente a sociedades patriarcales de las que hay que transformar de manera radical, en donde no solo hay que conocer y comprender la Perspectiva de Género, sino saber qué se hace con ese conocimiento, a fin de que contribuya a crear nuevas discursividades y subjetividades libres y diversas; además de revisar las bases epistemológicas que tomamos como referentes para transmitir y evaluar conocimientos dentro del área educativa.

La revisión de la primera categoría, en específico, permite reconocer la autonomía curricular en cuanto a la selección de los contenidos a transmitir en algunas instituciones formadoras de docentes, de los que las ideologías que predominan, se reproducen sin que se problematicen, comprendan y coadyuven a la configuración de nuevas subjetividades; por lo que lleva a cuestionarse cuáles son los temas que comprende a las, les y los docentes, así como a cada miembro de la institución educativa; y conocer cómo han de proporcionarse las herramientas conceptuales, didácticas y metodológicas en relación con dichos temas. Cada una de las investigaciones concuerdan que no basta con modificar el currículum, puesto que no importa que tan bien diseñados están los programas de estudio, en tanto el profesorado no este concientizado, todo seguirá igual en el salón de clases y por ende, se refleja en la dinámica social. Además, es importante considerar que no se le puede atribuir únicamente toda la responsabilidad a la práctica docente o al currículum, sino que implica generar canales permanentes de consulta, participación, seguimiento y rendición de cuentas, que garanticen la igualdad de oportunidades entre individuos, su pleno desarrollo y el ejercicio de sus derechos, dentro y fuera de los espacios educativos.

2.2.2.2. Disertación crítica sobre género y currículum.

En este núcleo se agrupan las investigaciones que centran su análisis a partir de un discurso crítico, en específico desde los establecimientos teóricos de los autores, tales como Althusser, Bourdieu, Giroux y Freire, a fin de poder analizar desde una mirada educativa y crítica, aspectos sociales y culturales que influyen en las prácticas cotidianas, que posibilitan el reproducir desigualdades en diversas esferas de la sociedad, tal es el caso de las investigaciones de Díaz A. (2003), Buquet A. (2011), Ordorika I. (2015), Solís A. (2016) y Bolla, L. y Rocha, M. (2020).

En cuanto a la investigación de Díaz A. *Colección Pedagógica Universitaria* realizada en México 2003, indica como la educación tiene el propósito de legitimar el orden social, a partir de suscitar y desarrollar estados intelectuales y morales; pues se considera, como un Aparato del Estado Ideológico que permite reproducir códigos simbólicos que a su vez propicia, desigualdades de oportunidades en relación con el conocimiento, es decir, violencia simbólica. El estudio se realizó con base a la etnografía educativa, bajo línea cualitativa, para poder entender con mayor profundidad los significados presentes en el conjunto de hechos que se suceden en la práctica diaria dentro del aula entre estudiantes y docentes. Concluyendo que los participantes de la escuela, viven de forma inconsciente las acciones de desigualdad centradas en dicho espacio, por lo que es difícil cuestionar a la escuela, como una estructura, que la sociedad patriarcal necesita para seguir conservando el poder, a partir de imponer el orden simbólico en las personas.

La investigación de la *Transversalización de la Perspectiva de Género en la educación superior; problemas conceptuales y prácticos* de Buquet, A. realizada en 2011, se presentan tres vertientes del campo de los estudios de género en el ámbito educativo, tales como la investigación, formación e institucionalización de la equidad de género, a fin de analizar las condiciones en las que se han desarrollado, los obstáculos, funciones y sus interrelaciones, tomando como ejemplo a la Universidad Nacional Autónoma de México. Si bien, es importante mencionar, que existen esfuerzos de los gobiernos de muchos países latinoamericanos -al igual que otros sectores de la sociedad civil- para transversalizar la Perspectiva de Género y la administración pública, por medio de políticas públicas para subsanar el rezago histórico de las mujeres, ya que se considera que la igualdad no solo es asunto de justicia social, sino un mecanismo para el desarrollo económico y construcción cultural de cualquier sociedad. La incorporación de los estudios de género en el currículum, es un factor que permite sensibilizar a la población, así como detectar los núcleos problemáticos en relación con la igualdad y las necesidades particulares de cada institución.

Se concluye, que el papel de las instituciones de educación superior, ubicadas a la vanguardia del pensamiento, es integrar este campo del conocimiento a sus funciones sustantivas: la investigación, la docencia y la extensión de la cultura, y hacer las transformaciones necesarias hacia su interior para promover relaciones más igualitarias entre los integrantes de estas comunidades y provocar así, un efecto multiplicador que trascienda las fronteras universitarias y alcance los distintos ámbitos de la sociedad.

Por otro lado, Ordorika I., en su investigación *Equidad de género en la educación superior* realizada 2015, establece que las Instituciones de Educación Superior (IES) en México, enfrentan el reto de erradicar la desigualdad de género que todavía se manifiesta y reproduce a su interior. Concluyendo que los temas de desigualdad, discriminación y violencia de género en la educación superior son incómodos y difíciles de manejar al seno de las instituciones y en el contexto político nacional; pese a esta situación, varias universidades e institutos han reconocido y enfrentando de manera decidida situaciones de violencia y discriminación, por lo que empiezan a establecer protocolos e instancias para atender las denuncias de discriminación, acoso, hostigamiento y otras formas de violencia de género, a su vez, todavía existen retos muy importantes que encarar en torno a la legislación universitaria y sensibilización con Perspectiva de Género.

En el artículo realizado en 2016 en Chihuahua, *la Perspectiva de Género en la educación* de Solís A., pretende analizar desde la Perspectiva de Género las inequidades vigentes en el ámbito educativo, para reconocer en qué medida la enseñanza en la escuela es un medio para superar los estereotipos de género en México; siendo la escuela el agente de socialización, tiene el encargo de transmitir saberes, formar valores y establecer normas de comportamiento, proyectados en modelos no sexistas y democráticos, a fin de que las generaciones de hoy puedan capacitarse para enfrentar retos de la sociedad con expectativas de equidad, ya que las condiciones sociales, económicas, culturales y políticas han llevado a poner en evidencia el sexismo, sobre todo en el ámbito educativo, en donde además de posibilitar la transformación de realidades, también se transmiten y reproducen conductas arraigadas y naturalizadas que potencializan las violencias contra las mujeres, sobre todo en los primeros años de escolarización. Entonces, se necesita construir una base sólida con nuevos programas, que con equidad e igualdad de oportunidades, que brindan la capacidad y autonomía para crecer, desarrollarse y pensar en mundos posibles que respondan a las necesidades de la sociedad actual.

Bolla, L. y Rocha, M. en su escrito de *Género y currículum en disputa. Reflexiones sobre prácticas y saberes universitarios* del 2020, realizado en Brasil, inicia reflexionando

sobre el debate sobre la enseñanza crítica y no sexista en el plano universitario, retomando tres ejes de análisis, el currículum universitario y el género, el análisis sobre la presencia de las mujeres en la bibliografía curricular y por último, sobre los aportes de las epistemologías feministas, con intenciones de problematizar las formas en que se incluyen y se enseñan los contenidos vinculados a los géneros y los feminismos dentro de las universidades. Para ello, se centran en el análisis de contenidos de programas de cátedra correspondientes al Profesorado en Historia de la Universidad Nacional de La Plata, así como un estudio exploratorio de algunas asignaturas, fundamentalmente sobre la bibliografía, de Introducción a la Filosofía en distintas Universidades Nacionales de Argentina; en tanto que, es necesario indicar, que el investigar las cuestiones referentes al currículum, no agotan el estudio de la acción educativa.

En estas reflexiones, se hallaron indicios de una visibilidad reciente, referente a temas de la Perspectiva de Género, que se circunscriben a un currículum más flexible, que han impacto en las reflexiones sobre su abordaje y enseñanza, no obstante, se encuentran en espacios optativos y no obligatorios como lo demanda la Ley de Educación Sexual Integral (ESI), creada y promulgada en 2006, aboga por una enseñanza no sexista y transversal, en todos los espacios educativos públicos y privados. Debido a ello, persisten aún algunas dificultades para una plena inclusión y transversalización de dichos temas, asimismo la manera sintética y superficial con el que se retoma a las autoras feministas desde ya hace más de diez años, con menos del 30% de representatividad, permitiendo identificar la tensión de los contenidos y la ambivalencia de la incorporación de los temas de género bajo supuestos de temas especiales. Por lo tanto, las autoras, extienden una invitación a quienes agrupan los trabajos curriculares en todas sus etapas, a reflexionar sobre el posicionamiento educativo individual, con intenciones de transformar el carácter patriarcal y eurocéntrico del propio currículum, que sigue imperando y reproduciendo situaciones de desigualdad entre los géneros.

Las investigaciones anteriormente agrupadas concuerdan que es mediante la educación, que desde edad temprana e inconscientemente, los dispositivos de intervención pedagógica, enseñan, programan y brindan herramientas para reproducir y aceptar las violencias, que logran replicar, legitimar, condicionar y marcar la pauta en el actuar individual; por lo cual, se vuelve complejo cuestionar la imposición de dichas prácticas pedagógicas, ya sean implícitas o explícitas. Dicho núcleo de análisis, permiten reflexionar sobre la visibilización referente a las prácticas educativas, pues se indica que mientras no se incluyan temas de interés social, o bien, no se reestructuren las situaciones educativas

actuales, seguirán siendo una problemática vigente de ideas erróneas, contradictorias y arraigadas que perpetúan mecanismos de reproducción de prejuicios, discriminación, desigualdades e injusticias.

2.2.2.3. Currículum oculto y género.

Los estudios de Ortiz F. (2004), Reinoso I. y Hernandez J. (2011), Solís N. (2014), Vicente M. (2016), Camarena M., Saavedra M. (2018) y Pérez, P. y Heredia, N. (2020), parten del análisis que establece Gimeno, Coll y Stenhouse de la teoría curricular -en específico del currículum oculto-, y su aproximación con los proyectos educativos que se diseñan para eliminar la discriminación por cuestiones de género; debido a que concuerdan que las universidades tienen el propósito de legitimar el orden social, bajo la dialéctica de dominación y exclusión.

La investigación de *currículum oculto y género* de Ortiz F. realizada en México 2004, pretende analizar la relación que guardan los estudios de género y el currículum oculto, con el objetivo de conocer las causas a las que obedece y las demandas que existen. Se establece que el currículum oculto reproduce desigualdades, pero existen alternativas o propuestas en materia de educación que tienen como objetivo combatir el sexismo a partir de concienciar al profesorado y generar cambios en el diseño curricular, de tal manera, una vez que se reconoce la reproducción de diferencias entre lo masculino y femenino dentro de la escuela, se gesta la coeducación (trabajar en doble dirección para reducir desigualdades), en donde el currículum, pedagogía, evaluación y organización escolar son ejes fundamentales para modificar las situaciones y las problemáticas sociales relevantes que afectan considerablemente a todas las sociedades.

La *Perspectiva de Género en la educación*, es un estudio realizado por Reinoso I. y Hernandez J. en Cuba 2011, se analiza desde el enfoque de género, las inequidades presentes en la educación y en qué medida la escuela debe convertirse en un medio importante para superar los estereotipos de género, por ello, implica un análisis de las relaciones entre los géneros y los factores que inciden en esa opresión; así como la evaluación de seres sociales inmersos en un conjunto de relaciones que están condicionadas socialmente. Siendo entonces, una necesidad, la incorporación de la Perspectiva de Género en los centros escolares, porque todavía en la escuela, a través de los textos y del currículum oculto, se producen prácticas sexistas que invisibilizan a ciertos sectores, como las mujeres y otras identidades, que se sitúan en una posición inferior a lo concebido como masculino. Es a partir de transmitir saberes no sexistas, se puede lograr el crecimiento personal de los individuos despojados de

todo tipo de prejuicios, lo que permitirá una formación sobre la base de la equidad entre los sexos, buscando alternativas que le posibiliten acceder igualitariamente a los servicios que brinda el sistema educativo, sin discriminación, ni exclusión.

Por su parte, en la tesis *propuesta didáctica de sensibilización y capacitación con Perspectiva de Género* de Solís N. realizada en México 2014, retoma teorías pedagógicas, filosóficas y de Perspectiva de Género, para comprender la manera en cómo se relacionan y desarrollan los individuos de acuerdo a su sexo en la escuela, a fin de presentar una propuesta didáctica de sensibilización y capacitación con Perspectiva de Género para que se reflexione sobre el género y no reproduzcan más situaciones de inequidad para contribuir a la igualdad de oportunidades en los ámbitos en que se desenvuelven. En la base de dicha propuesta, se retoma la teoría constructivista para conjuntar los conocimientos con las experiencias, es decir, el aprendizaje como proceso en el que interviene el contexto, y se expone que la Perspectiva de Género debe trascender en el ámbito gubernamental, institucional y situarse en un espacio subjetivo, para sensibilizarnos frente al tema y apropiarnos de él. Dejando como recomendaciones, ser congruente entre los conceptos, contenidos, prácticas y modalidades en las que se atiende dicha problemática de desigualdad.

En cambio, la investigación de Vicente M. *Equidad de género y su integración al currículum de Español de Undécimo Grado*, realizada en 2016 en Puerto Rico, tiene el propósito de comparar y contrastar el currículum vigente del Programa de Español con la política pública sobre la equidad de género y su integración a la educación, pues incorporar la Perspectiva de Género en centros escolares a partir del currículum oculto, permitiría que se dejen de reproducir prácticas sexistas que invisibilizan a las mujeres y las sitúa en una posición inferior a la del hombre. Para ello, se realiza una revisión curricular para concientizar a las, les y los docentes sobre la equidad de género y la necesidad de incluirla, pues partir de una evaluación curricular sirve para guiar a la autonomía y responsabilidad social, así como para tener mayor coherencia y eficacia en su funcionamiento y resultados, desde una perspectiva transversal para abordar el tema de equidad en los contenidos de enseñanza, prácticas educativas y actividades extracurriculares. Pues las tareas de desempeño y actividades pertinentes que se desprenden de la política pública para potencializar la equidad de género, tiene el objetivo de asegurar que cada ser humano goce sus derechos humanos, desarrollando sus capacidades para tener una vida plena. Concluyendo que no se ha integrado el enfoque de Género al currículum educativos conforme a los aspectos pertinentes de la política pública.

En su análisis de Camarena M. y Saavedra M. sobre *La Perspectiva de Género en los programas de estudio de las licenciaturas contables administrativas* realizada en México en 2018, indica que la Perspectiva de Género consiste en visualizar los distintos fenómenos de la realidad, tomando en cuenta que en todos los ámbitos existen diferencias entre el actuar de las individualidades. El objetivo de este trabajo consiste en realizar una propuesta para incorporar la Perspectiva de Género en el currículum de los programas de estudio de las licenciaturas contables y administrativas, para lo cual se realiza un análisis documental con el fin de comprender el género en relación con el currículum universitario. Sosteniendo que el modelo de currículum actual está fundamentado en supuestos androcéntricos, manifestado en los conceptos, metodologías y tácticas educativas, trayendo como consecuencia que las personas identificadas como mujeres estén ausentes y silenciadas. Cabe reconocer que un currículum universitario de género sensitivo e inclusivo, será aquel que propicie la reflexión crítica de la sociedad y que, por consiguiente, considere las relaciones de género y características del sistema patriarcal imperante, con la finalidad de generar procesos transformadores de relaciones y con ello la construcción de una sociedad equitativa y justa.

Pérez, P. y Heredia, N. en México el año 2020, realizaron el artículo de *El currículum oculto de estereotipos de género*, mismo que pretende explorar cómo se presentan los estereotipos de género en el currículum, específicamente el oculto, en la educación del Estado de Yucatán, México; y reconocer de esta manera, cómo se contribuye al mantenimiento de la sociedad mexicana actual. Hasta 2017 se contempla que el 29% de mujeres son víctimas de discriminación por sexo, con tendencias que se manifiestan primordialmente en espacios educativos; por consiguiente, una de las preguntas que guiaron dicha investigación, se basa en qué se enseña, qué se aprende, qué se asume y qué se reproduce, en cuanto a ideas, actitudes y conductas relacionadas con concepciones de los sexos y géneros. Para ello, se basaron en un enfoque cuantitativo de tipo descriptivo, transaccional y con uso de técnicas mixtas (encuestas y grupos focales), en la que participaron 64 estudiantes voluntarios (39 mujeres y 25 hombres), mayoritariamente pertenecientes a secundarias técnicas. Los resultados arrojaron, que están presentes las idealizaciones del deber ser de acuerdo al género, infiriendo que a las mujeres se les relaciona con atributos relacionados a una buena educación, belleza, sociabilidad, responsabilidad, generosidad, sensibilidad, empatía; mientras que a los hombres, se asocian con estereotipos relativos a su propia naturalidad, como caballerosidad, inteligencia, violencia y desorden, por lo que indican la presencia de lo hegemónico y los estereotipos de género en la educación, transmitidos mediante el currículum oculto y se interiorizan como verdad absoluta, desde contenidos que no se

incluyen o contemplan en el currículum prescrito, que distinguen y discriminan a las personas por razones de Género. Por lo que se vuelve un tema urgente y relevante abordar educativamente, con miras de eliminar prejuicios e ideologías androcentristas, que perpetúan, limitan identidades autónomas y de autodeterminación equitativa, libre y humana en su ejercicio en sociedad.

Este eje de análisis, nos propone replantear la finalidad y objetivos curriculares, para evaluar e incorporar acciones que interpelen la cotidianidad, a pesar de todo, el reconocer los obstáculos y puntos de inflexión, no es para descartar posibilidades, sino pensar en otras alternativas que se orienten a lograr incluir el enfoque de Género. Además, se indica que hasta hoy en día el currículum oculto de las escuelas, permite que los enfoques y las conductas sexistas, se conserven y transmitan estereotipos genéricos que contribuyen a legitimar la inequidad de género; al ser maleable por las, les y los propios docentes, se induce que es posible hacer uso del currículum oculto, pero con la finalidad de despertar el interés crítico y reflexivo, por parte de estudiantes respecto a su contexto próximo referente a cuestiones relacionadas con el género; y en general, para hacer aportaciones desde el ámbito educativo de transformación social, se infiere que es posible mediante el diagnóstico, elaboración, organización y evaluación del currículum educativo.

2.2.2.4. Análisis del discurso educativo y la Perspectiva de Género.

En las investigaciones de Arcos G., Molina V., Fecci P., et. al. (2006), Poma J. y Mendoza S. (2012), Castillo M. y Gamboa R. (2013), Calvo G. (2016) y Sevilla, M. y Carvajal, F. (2020), parten de análisis del discurso dentro del ámbito educativo como una forma de preservar las desigualdades de género, indicando también que usar términos políticamente correctos, situado desde el heteropatriarcado y lo cisheteronormado, ayuda a subsanar el rezago histórico de las individualidades que se reconocen como mujeres en tanto su condición por su sexo.

Descubriendo el género en el currículum explícito (currículum formal) de la educación de tercer ciclo en la Universidad Austral de Chile 2003 - 2004, es un artículo de los autores Arcos, G., Molina, V., Fecci, P., et. al. realizado en 2006, indica que desde la universidad la construcción social de Perspectiva de Género significa mejorar las condiciones de acceso, permanencia y pertinencia en la formación profesional. Por lo que se tiene como objetivo identificar el lenguaje genérico en la estructura pedagógica de los programas, desde este punto, la igualdad de oportunidades en la sociedad ocupa un lugar importante en la agenda pública internacional, y en los últimos años ese interés se ha ido desplazando hacia las

políticas públicas nacionales y las prácticas que aceleren el proceso, en específico dentro del ámbito educativo, garantizar un instrumento base, que potencialice la igualdad; sobre todo al ser un sistema en el que se evidencia la discriminación en aspectos muy sutiles y silenciosos. Obteniendo como resultados que la estructura pedagógica de las asignaturas estudiadas no incluye Perspectiva de Género, y así, el lenguaje invisibiliza a las mujeres tanto en su condición de estudiantes como docentes; reflejándose, en las escasas competencias hacia trabajo colaborativo, pensamiento crítico y reflexivo, equidad, convivencias laborales sanas y democráticas. Por lo tanto, a través de la estructura del currículum explícito, se refuerza y reproduce el discurso de estar en un plano de igualdad -cuando la realidad es otra-, conduciendo a la repetición sin fisuras de los modelos patriarcales.

El trabajo de investigación del *Lenguaje sexista, androcéntrico y estereotipos presentes en la escuela “Río Guayas” del cantón Pablo Sexto*, realizada en 2012 por Poma J. y Mendoza S., en Ecuador, tiene como finalidad hacer un estudio sobre el lenguaje sexista, comportamientos androcéntricos y estereotipos de género. Es importante dar un aporte significativo a padres y madres de familia, docentes y alumnado de la escuela, para visibilizar las inequidades de género presentes en el lenguaje utilizado en los procesos educativos, buscar alternativas para realizar cambios en las relaciones de género y proponer una educación con equidad, libre de frases estereotipadas y androcéntricas. Como conclusión del estudio se confirma la presencia de comportamientos androcéntricos, estereotipos de género y uso de un lenguaje sexista en la escuela “Río Guayas”, pero se reproducen desde la familia para potencializarse en espacios educativos que influye y orienta a los niños a carreras técnicas y a las niñas a carreras de servicio social y sobre el “cuidado” de otros.

La vinculación de la educación y género, es una investigación de Castillo M. y Gamboa R., realizada en Costa Rica en 2013, que pretende abordar la relación entre el papel educativo y el rol de género, a partir del abordaje de temas como las relaciones sexistas en la educación, formas de discriminación y transversalización de género en la educación. Partiendo de la normalización de la desigualdad en la vida cotidiana, por lo que se han apropiado, consciente o inconscientemente; por lo que el papel de la educación es innegable en cuanto al refuerzo y reproducción de estructuras jerarquizadas, en donde, esfuerzos como uso del lenguaje inclusivo, dirigido a un trato igualitario, siguen resultando insuficientes, buscando que exista un cambio orientado hacia la igualdad en la práctica educativa que incluya a todas las personas involucradas y permita desarrollar una educación sin discriminación. Los hallazgos han permitido determinar que los currículos son sexistas, los libros de texto ignoran la presencia de las mujeres y cuando lo hacen es en papeles

tradicionales, el lenguaje utilizado por la escuela invisibiliza a las mujeres y da mayor participación a los hombres en distintas actividades escolares y extraescolares.

En la investigación de Calvo G., *La importancia de la equidad de género en los logros de aprendizaje*, realizada en 2016 en Cuba, establece que la equidad de género en las políticas educativas es una condición necesaria para garantizar la inclusión de amplios sectores poblacionales, que de otra manera, vulneran su derecho a una educación de calidad. En dicha investigación, se analiza que las inequidades educativas más significativas se encuentran a nivel asignatura que se expresan en la permanencia, nivel de logros en matemáticas -en donde los varones tienen protagonismo- y en logros de lectura -que son las mujeres que sobresalen-, logros en la escritura -ventaja por parte de mujeres-, inequidad de seguridad y autoestima, relacionada con las creencias de género. Concluyendo que tenemos que empezar por incluir Perspectiva de Género en la formación docente, por ende, la existencia y reproducción de las desigualdades en diversos niveles, propicia bajo rendimiento o el abandono escolar por parte de las, les y los estudiantes, por lo que se considera trabajar la equidad de género con todas las instituciones familia, escuela y los medios de comunicación, propicia un cambio desde raíz.

Sevilla, M. y Carvajal, F. en su escrito *Mujeres en terrenos de los hombres: Discursos de género*, realizado en el año 2020 en Chile, establece que es en la Educación Técnica Profesional (ETP), donde mayormente se encuentra una segmentación por género entre las áreas formativas, reconociendo que las mujeres representan una minoría en sectores asociados a electricidad, metalmecánica y construcción, reforzando de esta manera, los estereotipos de género masculino y femenino, en consideración a las profesiones. Para dicha investigación se parte del objetivo de analizar los discursos con aproximación a la Perspectiva de Género, de los docentes dentro del aula y el discurso estudiantil, de los cuales se presentan al menos tres discursos imperantes, el primero representa el género invisibilizado, el segundo consiste en el género de distinciones binarias y el del género visibilizado en ámbitos laborales; para ello, se tomó de muestra 19 testimonios, seleccionados en seis de los establecimientos de ETP, distribuidos en al menos 3 regiones de Chile. Lo que concluye, como primer punto que gracias a la segmentación de género, en la oferta formativa, configura la idea de que existen carreras para hombres y las destinadas a las mujeres, lo que facilita que prevalezcan las creencias sobre las identidades de género, por otra parte, dichos discursos referente a invisibilizar como la asociación del género con prácticas diferenciadores, que no están presentes en la educación y que no condicionan el desempeño o progresión en trayectorias educativas, de normalizar la naturalización de las diferencias de

género, que favorecen a crear una división social, cultural y simbólica, así como de situar fuera del ámbito educativo las problemáticas devenidas de género, como las desigualdades presentes en lo laboral, que siguen presentes y mientras no acontezcan transformaciones, será vano aumentar la presencia femenina en las matrículas; que provocan que se desestime la responsabilidad de los docentes para transformar culturas y sus estructuras patriarcales, que se destacan y se perpetúan en los centros escolares mediante los programas de estudio y las prácticas educativas de la cotidianidad, además, de que permite que se sigan reflejando en otros espacios sociales, específicamente en el espacio laboral.

Las investigaciones centradas en este cuarto núcleo el cual agrupa los estudios que abordan el análisis del discurso en espacios educativos, toman como punto de partida, el definir relaciones para analizar las diferencias y las formas de discriminación a partir del discurso empleado en el ámbito educativo, es decir, el uso del lenguaje sexista desde el currículum y libros de texto, que invisibilizan a las mujeres y perpetúan el papel dominante de los hombres; desde la misma línea, la igualdad de géneros está planteada como condición asociada al desarrollo, no solo económico y social, sino al desarrollo humano, por lo que es necesario formar docentes con Perspectiva de Género en su bagaje teórico, para posteriormente, incluir el género como dimensión de análisis discursivo en el currículum, diseño de la estructura y prácticas de las asignaturas.

2.2.2.5. Transversalidad de género en el currículum.

Las investigaciones de Miranda R. (2007), Schüssler R. (2007), Caballero R. (2011) y García, J., Díaz, D. y Hernández, C. (2020), recuperan la importancia de incluir en el currículum universitario, la Perspectiva de Género desde el aspecto de la transversalidad, para satisfacer la inclusión de prácticas y contenidos, erradicando la inequidad oportunidades y todo tipo de violencia que atenta contra los Derechos Humanos de las personas, tomando en cuenta las pautas que demandan las organizaciones internacionales tales como la UNESCO.

Mujeres, educación e igualdad de género es una investigación de Miranda R., artículo realizado en 2007 en Veracruz, tiene el objetivo de explorar las transformaciones que han ocurrido en las últimas décadas en torno a la situación de las mujeres en el ámbito de la educación superior. A partir del análisis de datos estadísticos, referencias bibliográficas y observaciones muy concretas sobre la forma en que las mujeres -tanto como estudiantes y académicas-, viven su estancia en la universidad. Concluyendo que los espacios de igualdad que se han conquistado, la educación superior de las mujeres de clase media y de las que tienen acceso a la educación formal, sobresalen respecto a la situación en la década de los

sesenta. Esto indica que se ha avanzado, en cierto grado, pero en el camino para mejorar la situación de discriminación de todas las mujeres, hace falta más que transversalizar la problemática de género en el currículum.

Por su parte, la doctora Schüssler, R. en 2007, realizó una investigación de *Género y Educación* en Perú, considera que para una sociedad justa y con iguales derechos para todos, es necesario tener presente el enfoque de género, desarrollar y poner en práctica estrategias para superar las desigualdades y la marginación desde la educación, ya que es el mecanismo por el cual aprendemos ciertos patrones de percepción e interpretación de nuestra cultura y del género, permitiéndonos estructurar la realidad y contribuir a crear una sociedad donde todas las personas quepan. Se concluye que el enfoque de género debe contribuir a ofrecer una visión cabal de los roles de género y la discriminación específica por sexos y aportar a su superación, para eliminar dichas consecuencias de largo plazo, se hace necesaria la especial promoción de grupos discriminados para brindar iguales oportunidades. Además, las medidas no deben limitarse a una igualdad de derechos, sino que debe alcanzarse una igualdad de facto, no desde una mirada que delimita y referencia la experiencia o alcance de lo masculino, sino más bien desde una perspectiva en la que todos y cada uno de los géneros pueda acceder a una vida plena, libre de violencias y discriminaciones.

Desde la investigación de *diseño curricular como estrategia para la incorporación de la Perspectiva de Género en la educación superior*, de Caballero R. realizada en México 2011, indica que incluir la Perspectiva de Género mediante el diseño curricular es, sin duda, un gran reto para la elaboración de planes y programas de estudio de las Instituciones de Educación Superior (IES), que dificulta una tarea de por sí compleja, quienes diseñan el currículum deben satisfacer, la inclusión de prácticas y contenidos encaminados a erradicar la inequidad entre los sexos en la cotidianidad de la vida escolar. Por lo que este trabajo, tiene la intención de esbozar los problemas frente al diseño curricular para hacer del género un aspecto transversal en el currículum de la educación superior, derivados de la dificultad que representa, en sí misma, la incorporación de la Perspectiva de Género en la cotidianidad de la vida académica e institucional de las IES. Concluyendo que se reconoce que las IES han comenzado a realizar cambios en cuanto a la discriminación, tanto a través de sus planes y programas de estudio, como mediante políticas de acceso; queda replantear la finalidad y los objetivos de las agencias educativas formales e informales.

García, J., Díaz, D. y Hernández, C., es un artículo del 2020, titulado *La transversalización de la Perspectiva de Género como una herramienta de intervención en educación*, realizada en México, tiene la intención de ofrecer pautas respecto a la

funcionalidad del enfoque de la transversalización de la Perspectiva de Género en el ámbito educativo. Puesto que en la actualidad, se reconoce a la transversalidad como un elemento nuevo y relevante en el currículum y en las propuestas de reforma, pero que, los temas que abordan se consideran como provisionales y sin gran impacto social, por lo tanto, implica que los involucrados en los procesos educativos, adopten principalmente posturas políticas, críticas y científicas frente a la desigualdad fundamentada por género. Desde aquí, se retoma a la educación en general como una institución constitutiva para contribuir a transformaciones de dichas situaciones socio-culturales, y comprender por qué el docente mantiene ideas de superioridad masculina frente a lo femenino. Por lo que se concluye principalmente que, la transversalidad de la Perspectiva de Género en el terreno educativo, tiene un gran potencial para recuperar el debate de la organización educativa y la selección de contenidos tradicionales; por otro lado, desde las instituciones educativas se pretende afrontar las exigencias de la sociedad actual, para hacer llegar, como una de las estrategias innovadoras a la educación y al espacio curricular actual, siendo necesaria un cambio de paradigmas, a nuevas formas de relación entre las personas y con los conocimientos, que den paso a pensamientos críticos, a fin de que se doten herramientas para transformar, comprender y desarrollarse en sociedad.

Dichas investigaciones, convergen en mencionar que incluir la problemática de género en el currículum, sea una convicción más allá de una mera acción política o investidura institucional, permite que pueda ser una estrategia que garantice, no solo en la educación superior, sino en la sociedad en general, la equidad entre los sexos, es decir, ejercer el derecho a ser diferentes y a tener similares condiciones para desarrollar sus capacidades, participar, decidir en distintos ámbitos de la vida social y alcanzar una vida particular, plena, y con derechos individuales que se articulen con la justicia social. Pese a que se han creado diversas formas de contenidos que abordan la temática, se necesita más que el establecimiento en papel de los nuevos paradigmas para ponerlos en práctica, ya que todas estas acciones no han logrado interpelar la cotidianidad de las instituciones en la profundidad de sus concepciones binarias sobre lo masculino y lo femenino, de tal modo, la Perspectiva de Género aún no ha podido ser incorporada de manera tal, que los resultados sean óptimos y tangibles a nivel social.

2.3. Mirada interpretativa del Estado de Arte

A partir de la revisión general de las investigaciones presentadas, las cuales se han realizado en diversas instituciones, tienen puntos de partida diferentes y similitudes en el abordaje del

fenómeno en cuestión. Por lo que fue posible, identificar que la transversalización de género en los currículos de nivel superior, es una temática emergente, de la cual existen diversos enfoques para tratarlo, pero convergen en tratarlo desde un tratamiento cualitativo de investigación, que se reconoce como “emergente” por los pocos trabajos que retoman a la transversalidad curricular.

Es preciso señalar que en diversos estudios revisados, se asume la importancia que tiene el conceptualizar el *género*, desde las perspectivas femeninas; también plantean que cuando se utiliza la palabra género únicamente como sinónimo de la situación y mirada de las mujeres, puede perderse la visión de que existen otras subjetividades involucradas, resaltando y enfatizando otras formas de exclusión, que pueden reforzar las desventajas específicas de género. Sin embargo, se enfatiza en las personas identificadas como mujeres debido a las cifras estadísticas, presentadas en datos proporcionados por ONU MUJERES, las cuales son preocupantes, vulneran la seguridad y calidad de vida social, de gran parte de la población.

Por otro lado, en la mayoría de los estudios presentados, utilizan *sexismo* como el término que apareció en los Estados Unidos a mediados de los años setenta, desde la óptica que refiere a todas aquellas prácticas y actitudes que promueven el trato diferenciado de las personas, que se sitúan en lógicas androcéntricas, y que por analogía con el término racismo, tiene el propósito de demostrar que el sexo constituye para las mujeres -más que para los hombres, aunque no los anula- un factor de discriminación, subordinación y desvalorización, del cual se reflejan en el lenguaje y en las prácticas cotidianas. A diferencia de otros autores, el término *sexismo* lo establecen como sinónimo del acto sexual, la sexualidad o relacionado con ellos. Mientras que con el concepto *binarismo*, se refiere al modelo y conjunto de aspectos clasificatorios, creados socialmente relacionados con la dicotomía de lo masculino y lo femenino, partiendo de la idea que naturalmente se nace teniendo un sexo, asumiéndose como única posibilidad ser hombre o mujer (Vicens, 2021).

Es de resaltar que al estudiar y sistematizar los diferentes textos e investigaciones sobre la violencia de género en la educación superior, me permití reflexionar y clarificar la ruta a transitar hacia la problematización de la presente investigación. Además entender desde dónde diversos autores y autoras han dado significado y han contemplado los conceptos con sus supuestos desde distintas perspectivas teóricas- metodológicas, posibilitan entrar en una relación de comprensión y ampliación de mirada pedagógica crítica sobre el tema de interés.

A lo largo del presente análisis, se sostiene que la desigualdad social y de género en la región mexicana y del mundo en general, es un problema latente y estructural que exige la intervención de políticas públicas y alternativas pedagógicas, con medidas de corto, mediano y largo plazo para que las desigualdades, sean erradicadas desde lo más profundo de su concepción. En este sentido, las proyecciones de esta investigación, se encaminan hacer un llamado en clave de necesidad, expresada en su ausencia de la Perspectiva de Género en el currículum de formación de las, les y los pedagogos en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 22-A Querétaro.

Siendo necesario un entretreído de formaciones, que incluya lo social y lo educativo con un enfoque transversal desde la Perspectiva de Género, que permita a las, les y los participantes reconocerse como sujetos con derechos y obligaciones; en definitiva, que conduzca hacia una educación activa y generadora de autoconciencia crítica y feminista, en pro de una ciudadanía emancipada; que empiece por replantear valores, actitudes y conductas que lleven a prácticas más igualitarias y equitativas, porque pese a la visibilidad que el tema ha ganado y a los avances observados en los últimos años, aún existen brechas que se deben cerrar.

2.4. Objetivos y propósitos de la investigación

Una vez reconocidos los elementos que nos permiten relacionar el problema social de la violencia de género con las diversas formas de generar conocimientos y acciones educativas respecto del fenómeno, se pretende que la presente investigación culmine con la propuesta de una alternativa de acción pedagógica a nivel curricular que apunte a cambios educativos sustantivos que impacten positivamente en la sociedad, desde la que se promueva el respeto y la igualdad de géneros.

Como parte de los supuestos de partida para una mayor situacionalidad, se enuncian, en forma de objetivos y propósitos, las pautas orientativas que guiarán las intenciones de lo que se pretende con el presente proceso de investigación, expresados a continuación:

2.4.1. Objetivos

- Describir el trayecto histórico socio-educativo de las políticas públicas que se han concretado en materia de la Perspectiva de Género en la Educación Superior en México.
- Analizar críticamente las posibilidades de incorporar a nivel curricular la Perspectiva de Género en la Educación Superior en México, específicamente en la Licenciatura en Pedagogía ofertada en la Universidad Pedagógica Nacional de la Unidad 22-A.
- Comprender el potencial de la metodología curricular de la transversalidad como una alternativa transformadora y accesible que se encamina a resignificar y reestructurar las prácticas que se desprenden del currículum dentro y fuera del proceso educativo.

2.4.2. Propósito

- Diseñar una propuesta que pauté las orientaciones generales para incorporar en el plan de estudios de Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 22A, la Perspectiva de Género como eje transversal.

Capítulo 3. Antecedentes históricos de los estudios de género

La Perspectiva de Género ha sido conformada desde diversas teorías, que puede representar una categoría social y educativa, por lo tanto, es de suma relevancia desglosar el concepto para que una vez establecidas dichas consideraciones, en un segundo momento, se presente un contexto histórico político, de las implicaciones feministas en conjunto con las acciones normativas realizadas con Perspectiva de Género, sobre todo dentro del ámbito educativo.

3.1. El género como una construcción social

El ser humano se encuentra inmerso en una cultura específica, que tiende a dotarnos de ciertas ideas, normas, significaciones, sentimientos y representaciones de la realidad, que han sido establecidas socialmente y van determinando nuestra manera de conducirnos en dicho contexto en el que nos desarrollamos (Ortiz, 2004). Siendo así, se establece un orden social que obedece a la dicotomía, por un lado, lo masculino y por el otro lado lo femenino, que se da a partir de la diferenciación sexual biológica; idea androcentrista que en la gran mayoría de los grupos sociales prevalece, la cual explica que, lo considerado masculino es el centro del universo y es capaz de monopolizar todos los ámbitos relacionados con la dominación, gobernanza, superioridad, etc. A partir de esta idea, se indica que entre los términos sexo y género, se tienen connotaciones distintas, pues el sexo es considerado como el conjunto de características biológicas, tanto genotípicas como fenotípicas, presentes en los sistemas y procesos propios de los cuerpos humanos (Lamas, 1986).

Dicho de otra manera, las expectativas funcionales e identitarias del orden social, son construidas con base a la diferencia de sexos y se pueden condicionar como género, concepto que para su definición tiene diferentes miradas y cortes teóricos, una de ellas, desde la perspectiva de las ciencias sociales, que se entiende como una simbolización sociocultural, mismas que las diferentes sociedades asignan a las personas y varían a través de la historia, construidas a partir de la diferencia sexual que rige el orden humano e impregna la vida social, política y económica (Lamas, 2000), siendo así, al ser la cultura la que marca a las personas con el género, a su vez, el género permea en la percepción de todas las estructuras sociales, políticas, educativas e ideológicas; lo que nos coadyuva a vislumbrar nuestras interpretaciones del contexto, como el orden social que otorga percepciones específicas acerca de las mujeres, de los hombres y de las personas no binarias, lo cual determinan formas de comportamiento, maneras de habitar el espacio público y privado, de dividir las actividades productivas y reproductivas, así como entender y aprehender la corporeidad.

El género es un término proveniente del anglosajón *gender* que conforma una categoría transdisciplinaria, desde diferentes visiones como científicas, analíticas y políticas, que surge como necesidad para desmitificar la categoría de sexo y así desarticular las relaciones de poder, mismo que se puede definir como cierta red de creencias, actitudes, valores, conductas, sentimientos e incluso actividades socialmente establecidas, que se van asignando incluso antes del nacimiento, y que conforme a las principales instituciones socializadoras como lo son la familia y la escuela, se interiorizan y se diferencia los papeles a desempeñar conforme los géneros.

Siendo así, el término de género es dinámico, pues ha ido evolucionando y acoplándose a las necesidades contextuales, por eso, más que una categoría de análisis, el género es una teoría amplia que incluye hipótesis, interpretaciones y conocimientos relacionados con el sexo (Solís, 2014). No obstante, se encuentran registros de que sus primeros desarrollos se establecieron desde el ámbito de las ciencias biomédicas a inicios del siglo XIX, para tratar de explicar las condiciones sexuales de las personas que no se podían categorizar en uno u otro, puesto que contaban con las características fenotípicas y genotípicas de ambos sexos, consideradas como hermafroditas, pasado los años, como personas intersexuales, remitidas a ejercer y adscribirse en solo uno de los dos sexos, sin combinar prácticas del otro; que a medida que paso el tiempo y al reconocer que los derechos en cada contexto se segregaban conforme el sexo, se exigía cada vez más resignificar aquellos cuerpos intersexuados.

Por otro lado, se empleaba el término ante la necesidad de analizar las condiciones de vida de las mujeres, las relaciones establecidas entre la categoría de hombres y mujeres que, hasta el momento, se encuentran enraizadas históricamente, pero que permiten comprender el proceso sociocultural que da sentido y significado a las diferencias sexuales jerarquizadas que se han establecido. El género representa un concepto complejo de definir, por las múltiples miradas que han tratado de delimitar, aunque convergen en la idea de indicar que el auge para definir dicho término, fue en los primeros años de la década de los setenta, pues se trataba de designar una justificación para la organización de la estructura sociocultural. Para la década de los ochenta, se entendía por género la creación colectiva de orden social y la interpretación de lo que significaba, así como sus atributos de un hombre y una mujer, asociados principalmente a la categoría biológica que una cultura consideraba respecto a lo masculino y lo femenino (Montoya y Terry, 2016). Mientras que para la década de los noventa, comenzaron cuestionamientos críticos respecto el carácter pre lingüístico y cultural de lo considerado como sexo normativo.

A partir de esto, se hace explícita la necesidad de entender el contexto y las relaciones sociales enmarcadas en el sistema de poder simbólico, estableciendo así que el género configura una categoría que permite entender la construcción social de los sentidos, que para las sociedades tiene el ser hombre o mujer y significados que condicionan su rol, identidad, actuación, valoración y distribución del poder de cada una de las personas.

Es entonces que el género de manera general, se puede considerar como un elemento constitutivo de las relaciones sociales, que al ser una construcción social supone acuerdos explícitos que se elaboran en una determinada comunidad, en un momento histórico específico, que incluye las formas de pensar, actitudes, comportamientos y formas de comunicación propias, lo que comprende el establecimiento de roles de género, los cuales indican que se encuentran unidos a determinadas expectativas según el género del individuo, que establecen un comportamiento individual moldeado socialmente, influido principalmente por la religión, valores culturales y el sistema económico-político; que puede diferenciarse conforme a la cultura, la edad, estado civil y nivel económico (Poma y Mendoza, 2012). Mismos roles de géneros desde un sistema binario, son aprendidos desde los primeros momentos de la infancia, que comúnmente, se remite a desarrollar en las mujeres actividades vinculadas con la maternidad, cuidado de otros y doméstico, mientras que los hombres se destinan a desempeñarse en espacios públicos con actividades directivas y son los encargados de la solvencia económica familiar.

3.2. Origen de la Perspectiva de Género

La Perspectiva de Género es una categoría analítica, que toma los estudios que surgen desde las diferentes vertientes académicas y movimientos feministas, para comprender los géneros, las relaciones que se establecen y la distribución del poder social, que de acuerdo con Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres. El concepto, también se refiere a la metodología y los mecanismos para identificar, cuestionar y valorar la discriminación, desigualdad y exclusión de las personas, mismas que encuentran su justificación en las diferencias biológicas (Solís, 2014). Considerando que para referirse a la Perspectiva de Género, se pueden emplear algunos sinónimos como enfoque de género, visión de género, mirada de género e incluso análisis de género, ergo, la ideología de género, es un término erróneo para hablar de la Perspectiva de Género porque pretende desacreditar al feminismo y sus estudios, ya que dicha ideología, defiende una visión fragmentada sobre los seres humanos.

Siendo así, la Perspectiva de Género comprende las dinámicas sociales, que resultan en diversas formas de cómo se construyen las desigualdades, tanto a nivel simbólico, subjetivo, institucional y normativo, que descifran la realidad social y los actos cotidianos que lo refuerzan (Arcos, Molina, Fecci, et. al, 2006); e igualmente, posibilita tener una visión científica, analítica e incluso política conforme la relación binaria entre los géneros y encamina a promover la igualdad, a través de la equidad y bienestar de los seres humanos, en todas y cada una de las esferas sociales, tanto públicas como privadas. En otras palabras, la Perspectiva de Género permite cuestionar hechos culturalmente aprendidos y construir posibles alternativas para poder crear otras formas de relacionarnos más equitativa y de forma justa; lo que implica reconocer la diferencia entre la asignación de género (la cual depende de la apariencia de genitales), la identidad de género (expectativas atribuidas a cada género) y el rol de género (comportamientos socialmente aceptados según el sexo).

Se puede entender por Perspectiva de Género como un movimiento, filosofía, política, teoría, forma de activismo y militancia, que se empezó a utilizar para mostrar interés en mejorar principalmente la posición de las personas identificadas como mujeres; movimiento que ha evolucionado conforme al recorrido propio del feminismo, que ha permitido identificar más situaciones de invisibilidad, exclusión, desigualdad y opresión perpetradas en el entorno social, cultural, político, económico, entre otros (Montoya y Terry, 2016); por lo cual, es necesario que desde esta perspectiva se analice las instituciones civiles, estatales, tradicionales, educativas, entre otras. También, se puede comprender que la Perspectiva de Género conforma una herramienta de análisis que estudia las formas en las que las características socioculturales asignadas a las personas, a partir del sexo, convierten la diferencia sexual en desigualdad social (Nerio, 2019).

A partir de la mirada de Caballero (2011), la Perspectiva de Género intenta, precisamente, desarticular los patrones de naturalidad, cuestionarlos, ponerlos en tela de juicio y, por último, demostrar que son producto de la construcción social y, por tanto, son transformables; también, se define a la Perspectiva de Género como una introducción sobre la mirada particular en la comprensión de la vida social, desde el ámbito cultural. Lo anterior, revela que la Perspectiva de Género resulta de la concepción feminista que se estructura a partir de la ética que conduce a una filosofía posthumanista, esto por la crítica androcéntrica de la humanidad, lo que representa un papel fundamental, pues permite analizar y reconocer su responsabilidad al transmitir valores, actitudes y conocimientos que mantienen las inequidades entre los géneros, en otras palabras, contribuye a la construcción subjetiva y

social devenido de una resignificación histórica y cultural, en donde se reconozca la diversidad de géneros (Lagarde, 1996).

Puesto que la Perspectiva de Género está basada en la teoría de género y se inscribe en el paradigma teórico histórico-crítico, se retoma como uno de los ejes estructuradores de las desigualdades de nuestra sociedad, devenidas de las opresiones específicamente perpetradas a las mujeres y personas no binarias, en diferentes ámbitos cotidianos, mismas que se construyen socialmente y suponen el acceso diferenciado de los recursos, como el hecho de ocupar posiciones en una estructura social jerárquica, que no son justificables y que con ayuda de diversas instituciones y estructuras permiten que se reproduzcan y se sigan perpetuando las situaciones de la desigualdad tanto económica, social, política, familiar y educativa. Es entonces que gracias a la mirada realizada mediante la Perspectiva de Género feminista, hace evidentes los mencionados hechos que parecen ocultos, lo que permite nombrar de diferente manera las cosas que conocemos, además de brindarle otros significados que se ubican en cierta circunstancia histórica social, en otras palabras, al ser consientes del uso patriarcal que se le da a la biología desde una perspectiva de lo ya establecido naturalmente y que conecta desde la mirada social la corporeidad con su posible función, nos permite cuestionar, abatir el esquema dicotómico jerarquizante y abrir nuevas posibilidades dinámicas, flexibles que rijan lo humano, la manera en desenvolverse socialmente y sus interacciones (García, 2017).

Cabe señalar que, es importante generar un encuadre de cómo se ha ido incorporando la Perspectiva de Género en los diversos ámbitos sociales y específicamente en el contexto político-educativo, pero antes de continuar, es necesario especificar que el término de feminismo, renace como un conjunto de movimientos que se encuentra en constante recreación, replanteando sus exigencias y adaptándose al contexto social (Loyola, 2018). De igual manera, como lo menciona Nerio (2019), el feminismo se puede entender como ideologías, teorías, corrientes de pensamiento, prácticas que tienen la finalidad de analizar, cuestionar y criticar las relaciones de poder, por lo tanto, busca transformar situaciones que permitan mantener un orden alejado de violencias en donde quepan todas las subjetividades.

3.3. Contexto histórico político de la Perspectiva de Género en la educación

Establecer un panorama desde la mirada histórica-normativa, permite poder estudiar algunas de las implicaciones, tanto como soluciones que se han sugerido y aplicado en diferentes contextos, así como para analizar los cambios a nivel de la política pública y sus derivaciones a lo largo de los años. Es por ello que, se pretende realizar una contextualización sobre las políticas públicas educativas respecto de la Perspectiva de Género en relación y conforme a la

historia del feminismo, que han ido experimentando diferentes etapas, caracterizadas cada una de ellas por el cúmulo de objetivos que demandaban conforme a los contextos y la especificidad de las normativas de cada período.

Para lo cual, es preciso establecer dos conceptos importantes, de los cuales existen diferentes enfoques y definiciones, tal es el caso de la política, que puede entenderse como la forma de ejercer el poder con la intención de resolver o minimizar el enfrentamiento entre los intereses encontrados que se producen dentro de cierto contexto o grupo social (Águilar, 2019). Pero también puede hacer referencia a la ciencia que centra sus estudios en el gobierno, o a la forma en la que se organizan las sociedades humanas. Por otro lado, las políticas públicas, Zapata y Ayala (2014) definen como los productos del sistema legitimado, en específico, como aquellas acciones diseñadas, ejercidas y evaluadas por el Estado como principal actor, que surgen como solución y atención de los diferentes problemas sociales de interés público; que son explícitamente plasmadas en documentos normativos y planes de gobierno, que pueden ir desde lo internacional, nivel nacional o incluso aplicables dentro en una comunidad específica.

Es entonces, que a partir de las políticas públicas educativas, se buscan orientar las prácticas llevadas a cabo en el ámbito educativo de los diversos niveles, en relación con la calidad, cobertura, infraestructura, entre otras. Por consiguiente, son la teoría y la práctica del Estado en el campo de la educación pública, que, por una parte, determinan la actuación y por otra, regulan la organización de los establecimientos escolares para la realización de tales fines. Además, ofrece un panorama del poder del Estado, sus intenciones, prioridades y contradicciones que existen, a fin de conocer los esfuerzos en el corto, mediano y largo plazo.

3.3.1. Primera Ola Feminista: Siglo XVII a siglo XIX (1600 - 1800)

El movimiento colectivo feminista propone una transformación de la sociedad y se articula como un proceso sucesivo de etapas, llamadas Olas del feminismo. Desde finales del siglo XVI y mediados del siglo XVII tras la Revolución Francesa, un grupo de intelectuales, de origen inglés y francés de la época, emergieron para conformar el establecimiento del primer movimiento feminista, que inicio por exponer los cuestionamientos respecto a la “naturaleza” de la mujer, la jerarquía de sexos, los privilegios masculinos, la visión patriarcal de la sociedad, así como algunos de los derechos individuales, de los cuales y hasta entonces las mujeres se veían excluidas, tales como la salud, educación, trabajo, voto, propiedad privada, y de los inmutables deberes asignados por la cultura y la sociedad a la mujer.

Lo que constituyó la llamada primera Ola feminista, se expresó en diferentes periodos de tiempo conforme a los lugares geográficos; por ejemplo, para Estados Unidos Americanos abarca desde la Convención de Seneca Falls de 1848 hasta 1920 y en México inicia con el Congreso Feminista de 1916 y concluye en 1940, conformada principalmente por profesoras, en donde se debatían temas como la secularización de la educación, la ciudadanía política de las mujeres y los derechos reproductivos y sexuales (Instituto Electoral y de Participación Ciudadana, s.f.). Este movimiento pionero se caracterizó por las demandas políticas y sociales que intentaban reivindicar la naturaleza de la mujer, evidenciando las prácticas legitimadas y con ideales machistas, reconociendo como principal demanda el derecho al sufragio. No obstante, el momento en el que se ubica el primer acto feminista, fue el enunciamiento de Olympe de Gouges sobre la ausencia de la mujer en los Derechos Fundamentales del Hombre, declarando los Derechos de la mujer y la ciudadanía de 1789. Sin embargo, años antes en 1692, Sor Juana Inés de la Cruz publicó su obra titulada Primero sueño, poema considerado como la manifestación y la exigencia de libertad que rondaba desde este lugar a las mujeres (García, 2005), es decir, ya se hablaban de las injusticias de género, incluso desde antes que se conformarían colectivos feministas.

En esta primera Ola del feminismo, desde tendencias del movimiento sufragista, significan el logro del posicionamiento que hoy en día gozamos, aunque no hubo un avance significativo en materia de política pública, permitieron sentar las bases de la lucha moderna, en donde sus principales aportes fueron los enunciamientos de las demandas para erradicar los síntomas de desigualdad presentes en la cultura, en las relaciones sociales, familiares y de pareja, el reconocimiento de sus derechos humanos, de las diferencias y ejercicio de poder equilibrado en la forma de relacionarse; que progresivamente tomó forma según las particularidades de cada contexto y época.

3.3.2. Segunda Ola Feminista: Siglo XIX a siglo XX (1801 - 1980)

En la segunda Ola feminista, caracterizada principalmente por su carácter socialista, continua como principal demanda el derecho al voto de las mujeres, así como el pronunciamiento de los problemas generados por la revolución industrial y el capitalismo, aunque en sus inicios fueron solo personas identificadas como mujeres de la burguesía, en este momento las mujeres de las clases obreras progresivamente comenzaban a participar en dichos movimientos, aunado a ello, reclamaban el acceso a la educación superior, intentando reivindicar a la educación y realizando críticas respecto a la obligatoriedad del matrimonio, comenzando a apelar sobre la sexualidad de las mujeres a manera de apropiación del cuerpo y

su rol en diferentes esferas sociales; es importante resaltar la vestimenta y el corte de cabello como formas de manifestación respecto al descontento en la época sobre las situaciones a las que se enfrentaban las mujeres. Cabe mencionar que en esta etapa, las mujeres se posicionaban en ámbitos literarios, como por ejemplo la autora Flora Tristán, publica su obra *Unión obrera* de 1843, mientras que para la autora francesa Simone de Beauvoir, fue su ensayo *El segundo sexo* en 1949; donde marca un antes y después en la historia de la teoría feminista, porque vuelve a poner en pie al feminismo después de la II Guerra Mundial y constituye el ensayo más completo sobre la condición de la mujer (Pacto de Estado, 2018).

Los factores que constituyeron los momentos claves en el desarrollo de la historia feminista, estuvieron respaldados con ejercicios teóricos enfocados a la equidad de género y resignificación social, estos marcaron el comienzo y abordaje de los diferentes problemas de género, propios de la agenda pública de la época, la cual tenía por objetivo principal, integrar a las mujeres al desarrollo del país mediante el trabajo, educación y a los beneficios materiales como la tierra y el crédito.

Asimismo, es un periodo en el que las luchas se concretaban en feminismos de carácter internacional, a partir de tres tendencias de pensamiento que surgieron de esta Ola feminista: el primero, el feminismo liberal, en donde su mayor exponente es Betty Friedan por su obra *Organización nacional para las mujeres*, que define la situación de la mujer como una desigualdad y postula la reforma del sistema para lograr la igualdad (Gamba, 2008). Por su parte, el feminismo radical, que busca luchar contra el patriarcado, desestabilizando la división sexual del trabajo; una de las exponentes de esta tendencia es Kate Millet, a quien le debemos la multicitada frase: lo personal es político. Por último, el feminismo de la diferencia, el cual pretende rescatar y valorar lo femenino, relacionado con el desarrollo social, que asume que entre mujeres y hombres, existen diferencias, pero ante la ley deben ser iguales.

En el contexto estadounidense, en 1848 se firma la declaración de sentimientos, o mejor conocida como la declaración de Seneca Falls, la cual consta de doce decisiones e incluye dos grandes apartados: de un lado, las exigencias para alcanzar la ciudadanía civil para las mujeres. y por otro lado, los principios que deben modificar las costumbres y la moral (CEAMEG, 2008). En 1870, mujeres como Elizabeth Cady Stanton, Susan B. Anthony y Lucy Stone, fueron las principales representantes en la Asociación Nacional Americana por el Sufragio de la Mujer, la cual estaba dirigida por Carrie Chapman Catt, defendían el derecho al voto femenino, que tuvo diferencias en cuanto al acceso al voto según la época y

contexto, pues se estableció por primera vez en Europa hasta 1918, en Estados Unidos en 1920 y en México en 1953.

La política pública generada para integrar a las mujeres al desarrollo también tuvo un importante componente demográfico. Por eso, en cuanto a las políticas públicas desarrolladas en este ciclo, se puede destacar que en México algunas de las primeras acciones destinadas al bienestar de las mujeres ocurrieron en la década de los 30, con la promulgación de la Ley de Población, que pretendía disminuir la mortalidad infantil y materna (Rodríguez, 1999). Lo que significa que las políticas públicas a favor de la mujer conformada antes de los años sesenta, sustentadas en los estereotipos del papel de la mujer en la sociedad como dadora de vida, ama de casa, madre y cuidadora natural; ergo, fueron normativas que condujeron a la mujer, al papel exclusivo del ámbito privado y doméstico.

De igual forma, para la mayoría de los países europeos el maltrato doméstico era considerado un tema tabú, por lo que se indica que las mujeres sujetas a estas relaciones de poder, no era solo por su condición biológica o física, sino por cuestiones sociales y los movimientos presentes como guerras mundiales, revoluciones, etc. que posicionaban y confirmaban a las mujeres, por un lado, en puestos domésticos y por otro, en espacios administrativos como secretariados o puestos bajo el concepto de obrero con horarios extensos así como la carga de trabajo con bajas remuneraciones; razón por la cual 1908 se produjo una huelga de más de 15.000 mujeres que, bajo el lema: pan y rosas, exigían mejora de los salarios, un recorte del horario laboral, fin del trabajo infantil, entre otras cuestiones. Uno de los resultados de dichas huelgas, que solicitaban mejores condiciones laborales, fue el incendio de una fábrica provocado por los mismos dueños, concluyendo con la muerte de cientos de obreras, por lo que a partir de ello, a fin de conmemorar la lucha por el sufragio y mejores condiciones de vida de las mujeres, la Organización de las Naciones Unidas en 1975 estableció el 8 de marzo como el Día Internacional de la Mujer (Nerio, 2022). De esta manera se comienzan a reconocer algunos de los problemas tan enraizados y al mismo tiempo silenciados brutalmente en nuestra sociedad como es la violencia de género.

En el contexto mexicano, resalta por la presión ejercida para el derecho al voto, a la patria potestad, al patrimonio, educación, entre otros, exclamados desde 1913 con la asociación femenil “las hijas de Cuauhtémoc”. Por lo que en 1953, durante el sexenio de Ruiz Cortines, por decreto se reconoció el derecho de las mujeres a votar, como a ser electas en todas las elecciones populares (Instituto Nacional Electoral [INE], 2019); en el mismo año, se crea el Programa de Bienestar Social Rural, en la cual promovían acciones encaminadas a apoyar a las mujeres en actividades alrededor de sus roles de madres y amas de casa; para

ello se ofrecieron lugares en diversos jardines de infantes, desayunos infantiles, además de cursos estereotipados como corte, costura, confección, labores manuales, cocina de demostración y conservación de alimentos, que partían del supuesto implícito de esferas claramente diferenciadas por sexo en la división del trabajo (Tepichin, 2010). Por su parte, para las mujeres campesinas, se les reconoció como sujetos agrarios y se les dotó de tierras para formar unidades agrícolas industriales, para realizar tareas productivas en beneficio colectivo, a partir del Programa de Unidades Agroindustriales de la Mujer, resultado de la Ley Federal de la Reforma Agraria de 1971.

Para 1974, la Ley General de Población colocó el control de la natalidad como una valiosa vía para la emancipación y la plena realización de la mujer, en colaboración del Programa Nacional de Integración de la Mujer al Desarrollo y la coordinación del Programa de Planificación Familiar, lo que ha obtenido como resultado el decremento de los niveles de mortalidad materna e infantil, así como del número de embarazos.

En cuanto al ámbito educativo, se hace una crítica de la naturaleza del sexismo en la escuela, por la manera de legitimar el conocimiento de la escuela como el único valioso y de reproducir los patrones discriminatorios a través del proceso de socialización; por lo tanto, desde la política educativa, buscaban reformular concepciones teóricas y metodológicas mediante el rechazo a los modelos duales y jerárquicos que desvalorizan a los géneros. Y en México, con la firma de la Constitución mexicana en 1917, se abrió el espacio para exponer en su Artículo 3º que la enseñanza es libre y laica en establecimientos públicos y particulares; en 1993, con el presidente Carlos Salinas de Gortari, este artículo se reforma e indica que todo individuo tiene derecho a recibir educación, resultado de las movilizaciones que solicitaban la cobertura educativa para las mujeres. Por su parte, la Ley General de Educación señala en su artículo octavo que la educación esta orientada a luchar en contra de la ignorancia, sus causas - efectos, la formación de estereotipos y la discriminación, especialmente la ejercida en contra de las mujeres (Vazquez, 2012).

A pesar de que las políticas públicas, las acciones de los gobiernos y de sobre todo, de las luchas de los diversos movimientos y activismos feministas, en México y el mundo, se siguen hasta este punto, reproduciendo y perpetuando las desigualdades de género. A partir de la democratización y al final de la mayoría de los conflictos armados, provocados por las Guerras Mundiales, se comenzaron a adoptar medidas, que incrementaron en 1979 con la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW por sus siglas en inglés), y ratificada por México en 1981 (Valle y Bueno, 2006), así como la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia

contra la Mujer (Convención de Belém do Pará), los cuales invitaban a los demás países a trabajar a favor de los derechos de las mujeres y visibilizar cualquier forma de discriminación.

Los años ochenta, tanto en México como algunos países latinoamericanos, significaron un avance para reconocer la igualdad de oportunidades para las mujeres, que se proyectaron en las Conferencias Mundiales de Copenhague en 1980 y para 1985 en Nairobi, a fin de perfeccionar las propuestas de igualdad establecidas en la primera conferencia. Lo que resultaría en mujeres organizadas que, pese a las condiciones adversas, siguieron y siguen luchando para demandar derechos y para lograr una participación plena, logrando la clara inclusión de la igualdad en las Constituciones a partir de los años 90, tal como veremos en la tercera ola feminista.

3.3.3. Tercera Ola Feminista (1981-2010)

Se caracteriza por apelar a la sexualidad de las mujeres a manera de apropiación y control del cuerpo, fundamentalmente por el derecho a decidir sobre la reproducción, lo que involucró debates referentes al papel de la mujer en esferas familiares y laborales. Siendo tema central de lucha, la violencia provocada por razón de géneros en la que se vivía, para erradicar la visión de las mujeres como estereotipo sexual en los medios de comunicación, el arte y la publicidad; junto con la continua discusión sobre su participación en lo público y lo privado. No obstante, representan los ecos de los inconvenientes presentados en la Ola anterior, tales como la desigualdad de beneficios profesionales, salariales y políticos, por lo que se busca también revelar diferentes mecanismos de opresión que imposibilitan materializar la igualdad entre los géneros. Cabe resaltar que, en este período, se integran grupos diversos de mujeres que habían sido segregados, como las mujeres indígenas, negras, pobres, lesbianas, entre otras (Instituto Electoral y de Participación Ciudadana, s.f.).

Este fue un momento clave en el cambio de algunos códigos y legislaciones en torno a los derechos sexuales y derechos reproductivos, para que las mujeres extendieran sus libertades civiles para el control de la natalidad, anticonceptivos y la opción de decidir sobre su maternidad, así como el impulso de abandonar las tareas domésticas y engrosar las nóminas de las oficinas. Respecto a las candidatas del mundo político mexicano, hasta entonces el porcentaje de su participación política era inferior al de los hombres, por lo que fue en 1993 que se estableció el reconocimiento legal sobre la cuota de género a fin de promover la participación de las mujeres en la política (INE, 2019). Adicionalmente, se unieron diferentes países a esta iniciativa, a fin de legislar para que las mujeres pudieran

solicitar el divorcio civil, que se consolidó como un derecho que les era completamente ajeno en la historia del matrimonio.

Como ya se menciona, es una etapa importante y relevante por las creaciones de las diferentes leyes, normativas y programas, tal como la que la Organización de las Naciones Unidas (ONU), creó el Fondo de las Naciones Unidas para la Mujer, a fin de incorporar el problema de la desigualdad de los géneros a su agenda. En forma similar y paulatina, lo hicieron otros organismos, como el Banco Interamericano de Desarrollo, el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, etc.

En México se ha ido adoptando cada vez más la igualdad de género como enfoque no solo educativo, sino también en el terreno de las políticas públicas, reconociendo que en 1996, durante el sexenio de Ernesto Zedillo, en un ambiente de crisis y recorte presupuestal, nace el Programa Nacional de la Mujer Alianza para la Igualdad (Pronam), que se crea con el propósito de promover, ordenar y orientar estrategias y acciones gubernamentales para impulsar el avance de las mujeres y a garantizar el ejercicio íntegro de sus derechos (INE, 2019). A partir de 1998 dicho programa fue responsabilidad de la Coordinación General de la Comisión Nacional de la Mujer (Conmujer), el cual se considera como el principal instrumento gubernamental para lograr que la mujer participara plenamente en igualdad de condiciones con el varón, y en forma efectiva, en la vida económica, social, política y cultural de la nación (Maier, 2007). Resultados que se presentan en el informe del 2000, indica que las acciones de política pública realizadas por el Pronam, lograron que el acceso a la educación, la salud y las oportunidades laborales, se diera equitativamente.

En materia educativa, desde 1998 por señalamientos realizados de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en la Conferencia Mundial “Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI”, se pone énfasis en la urgente necesidad de replantear los modelos y visiones de la educación a nivel superior, con intenciones de resignificar y reconstruir los procesos educativos, brindando mejoras para hacer frente a las demandas sociales de la actualidad, en específico con temas relacionados con la igualdad de oportunidades.

Las principales propuestas se centraron en el desarrollo de políticas, fomentar los estudios de género, evaluaciones en los diseños curriculares, inclusión de la Perspectiva de Género como contenido en procesos de enseñanza - aprendizaje, esfuerzos por eliminar el sexismo en todas sus modalidades; retomándolo con un reto prioritario en todo el sistema educativo, asegurando que cada ser humano goce totalmente de sus derechos y desarrolle una vida plena, pues se considera inaceptable cualquier tipo de desigualdad dentro de dichos

espacios, ergo, al adaptarse a los lineamientos contemporáneos muchos de los países comprometidos en tomar acciones para evitar cualquier tipo de discriminación en la educación, y específicamente en las instituciones educativas, presentaron dificultades financieras y resistencias de cambio, representando inestabilidad en las propias organizaciones educativas (Caballero, 2011).

Adicionalmente, se establecen acciones en conjunto con escenarios internacionales, que se dirigen a adoptar la institucionalización y transversalización de la Perspectiva de Género como estrategia principal para defender los derechos de las mujeres, posibilitando mayor acceso a todos los niveles e instancias de toma de decisiones, para prevenir y erradicar de tajo la violencia por géneros. Por ello, en el estado mexicano se crea la Ley del Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES) como organismo público descentralizado de Administración Pública Federal, y fue durante el gobierno del presidente Vicente Fox Quesada, que se aprobó por decreto en enero de 2001, teniendo como antecedentes el Programa Nacional de Integración de la Mujer al Desarrollo de 1980 y la Tercera Conferencia Mundial sobre la Mujer realizada en 1985 (Águilar, 2008).

El Instituto Nacional de las Mujeres se fundamenta en lo decretado por la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, específicamente del Artículo 1º constitucional, retoma que todo mexicano tiene la posibilidad de gozar toda garantía que establece, quedando prohibida todo tipo de discriminación en materia de igualdad de género e igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres; además en el Artículo 4º se establece promover y fomentar las condiciones que posibiliten la igualdad entre hombres y mujeres, aplicable para toda institución laboral, educativa, de salud, agraria; para todas las mujeres mexicanas y extranjeras que se encuentren en el territorio nacional, sin importar origen étnico, edad, estado civil, idioma, cultura, condición social, discapacidad, religión o dogma. Por lo cual, el objetivo central de Instituto es promover y fomentar las condiciones que posibiliten la no discriminación, la igualdad de oportunidades y de trato entre los géneros, ejerciendo plenamente todos los derechos y teniendo una participación equitativa en la vida política, cultural, económica y social (Águilar, 2008).

De forma semejante, y con base en lo anterior, en 2006 se crea la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres, tiene por objeto regular y garantizar la igualdad entre géneros, a fin de proponer los lineamientos y mecanismos institucionales que orienten a la nación hacia el cumplimiento de la igualdad sustantiva en los ámbitos público y privado, promoviendo el empoderamiento de las mujeres. Además, en su artículo 36, fracción II, mandata que las autoridades correspondientes garantizaran que la educación en todos sus

niveles se realice en el marco de la igualdad, para crear conciencia de la necesidad de eliminar toda forma de discriminación (Rodríguez, 1999). Mientras que la Organización Internacional del Trabajo (OIT), puso énfasis en trabajar en y para la igualdad de oportunidades, específicamente para acceder a un trabajo digno, bien remunerado, productivo y realizado en condiciones de libertad, equidad, seguridad y dignidad humana. Puesto que constituye un elemento decisivo de las actividades encaminadas a los intereses específicos y disímiles de las personas en el mundo del trabajo.

En 2007 se establece una normativa que se estipula en La Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, la cual prevé atender, sancionar, prevenir y erradicar la violencia contra las mujeres, resultando en la creación de un Sistema Nacional para Prevenir, Erradicar y Atender la Violencia contra las Mujeres, garantizando los derechos de las mujeres de cualquier edad. Al mismo tiempo, la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (CADE), prohíbe la discriminación en todas sus formas.

En materia de salud, aunque fue en 1951 el auge sobre el debate de los derechos reproductivos, con la creación de la píldora anticonceptiva, para el año 2008 y resultado de años antecedentes de lucha, en México se establece por primera vez la liberalización de las leyes de aborto, pues la Suprema Corte de Justicia de la Nación aprueba con 8 votos a favor la despenalización del aborto, indicando que dentro del Distrito Federal, antes de las 12 semanas de gestación, es posible la interrupción de embarazos no deseados, brindando a las mujeres la atención médica gratuita en el marco de la legalidad y legitimidad de su decisión, por lo que se comienza a ofrecer el servicio en hospitales públicos e instituciones de salud (INE, 2019).

En materia educativa, una de las políticas públicas que se destaca, es la que la Secretaría de Educación Pública conformo junto con acciones enmarcadas en la Ley General de Educación en 1993, la cual tenía el fin último de la igualdad de oportunidades en el acceso y permanencia en la enseñanza y una previsión expresa contra la discriminación hacia las mujeres en su Artículo 8o. Fue con él Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, donde el gobierno de la República, estableció los propósitos de equidad, calidad y permanencia dentro de la educación que se ofertaba en México.

En años posteriores, se crean diferentes instituciones con el objetivo de formalizar el compromiso de promover la incorporación de Perspectiva de Género en las diferentes políticas educativas, planes, programas y proyectos de las instituciones, considerando su diseño, estrategias e incluso el lenguaje empleado. En cuanto a la educación superior en el

país, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), hace hincapié en que se requiere la conformación de nuevos cuerpos y dispositivos que traten la Perspectiva de Género, por lo que en conjunto con el Instituto Nacional de las Mujeres se crearon mecanismos para incorporar la Perspectiva de Género en las políticas, los programas, los currículos y los proyectos de investigación en las universidades.

En el 2009 sugerencias realizadas por UNESCO, a partir de la Segunda Conferencia Mundial “Nuevas dinámicas de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo”, se señala la importancia de buscar desde la educación superior, la igualdad de oportunidades teniendo la responsabilidad de contribuir al desarrollo sustentable, la paz, el bienestar y el cuidado de los derechos humanos, incluyendo el de la equidad de género (2010, en Caballero, 2011), estas propuestas continúan siendo una invitación para fomentar acciones concretas que favorezcan la igualdad y equidad, incluyendo en el diseño curricular de la educación superior la Perspectiva de Género.

3.3.4. ¿Cuarta Ola Feminista? (2011-...)

A partir de un efervescente e incipiente debate que enuncia el principio de la cuarta Ola del feminismo y la que, desde hace pocos años, se está desarrollando en todo el mundo. Comienza un periodo en que las mujeres claman por abolir la violencia de género, que incluye feminicidios, maltrato físico y psicológico (Férrandez s.f.). Definida por la tecnología y medios de comunicación, primordialmente de las redes sociales que permiten llevar a las movilizaciones feministas a construir un movimiento online fuerte, popular, reactivo, con mayor alcance, tal como el caso de los *hashtags*, #8M, #MeToo, entre otros, que convierten dichos espacios en lugares para la denuncia y la visibilidad digital de las diferentes violencias por género, como movilizaciones masivas que han tomado el espacio público e intentan otras formas de visibilización y expresión de años de dominación, control y dolor, tales como la iconoclasia, a fin de que la ciudadanía sea consciente de las situaciones violentas actuales que se expresan en grandes cifras de desaparecidas, feminicidios, violaciones y acoso que son perpetrados en espacios educativos y laborales, que quedan impunes.

Debido a las consecuencias de la violencia de género devenidas por la estructura cultural y social patriarcal, provoca que los comportamientos individuales se orienten a los intereses tanto políticos, sociales y económicos de dicho sistema social predominante. Derivando así, en la situación que sigue predominando actualmente en las mujeres, al

confinarse a espacios privados en donde sus acciones están dirigidas al cuidado de la vida, bajo el todavía existente supuesto de una identidad social/sexual ligada a la propia naturaleza reproductiva. Sin embargo, los avances en México a partir del 2016, establecen que la participación política de las mujeres, se refleja con una cifra del 49.6% referente al poder legislativo, asimismo con el establecimiento de la Norma mexicana de igualdad laboral y no discriminación que indica que cualquier centro de trabajo público y privado, deben contar con prácticas en materia de igualdad laboral y no discriminación, para favorecer el desarrollo integral de trabajadores (INE, 2019).

Por otro lado, las personas que se definen intersexuales revelan el poder desplegado por el orden sexo-género binario, en el que todas las personas, cuya subjetividad no coincide con la normativa dictada por el patriarcado y que irrumpen la dinámica de poder, son excluidas, marginadas, silenciadas, patologizadas, discriminadas y violentadas. No obstante, progresivamente las mujeres se han dirigido a la creación de nuevas perspectivas teóricas, como la teoría Queer, que indica la elaboración teórica de la disidencia sexual y la de-construcción de las identidades estigmatizadas, que a través de la resignificación del insulto consigue reafirmar que la opción sexual distinta es un derecho humano (Quintero y Fonseca, 2009), puesto que las sexualidades tipificadas como periféricas son todas aquellas alejadas del círculo imaginario de lo normal-legitimado, no obstante la disidencia sexual ha entrado a la lucha, ejerciendo su derecho a proclamar su existencia, exigiendo sus derechos a ser y amar en libertad. Al igual que en otros movimientos de lucha, en esta cuarta Ola, también emergen grupos que inciden en los procesos de subjetivación histórica y política pero que se intentan explicar desde un sistema capitalista. A la par, aparece el discurso que va en contra de los estereotipos establecidos, incluso dentro de los colectivos, tal es el caso del feminismo descolonial, que se posiciona contra el predominio de la raza blanca y eurocentrista como modelo de éxito social, y el llamado feminismo gordo que cuestiona la delgadez impuesta por el mundo de la moda.

Asimismo, la conformación de diferentes movimientos que se crean a partir del rechazo de las formas tradicionales de la movilización política, el de la participación directa de todos los interesados, que se alinean con la tradición libertaria y la organización autogestionaria que activa el papel de los sujetos (Vera, 2015). Los objetivos de estos movimientos sociales se determinan estratégicamente y se concretan en aspectos importantes de la vida social, como el trabajo, la salud, la educación, etc., para los cuales se intentan aportar soluciones directas y prácticas ligadas al problema abordado. Tal es el caso de Femen, grupo feminista de protesta ucraniano fundado en 2008, en el que sus reivindicaciones giran

en torno al ámbito sexual, a las instituciones religiosas, al sexismo y las diversas imposiciones sociales que repercuten directamente en los derechos sexuales de las mujeres.

En cuanto al ámbito educativo se reconoce que en la Declaración de las Naciones Unidas sobre la Educación y Formación en materia de Derechos Humanos, firmada en 2011, se establece que la educación debe impartirse libre de violencia, promoviendo la no discriminación y la igualdad, por ello que en el Artículo 5º, se haga mención a los derechos humanos, específicamente a la igualdad de géneros en la educación, cabe mencionar que en 2018 se realizaron una serie de reformas en la Constitución mexicana, las cuales impactaron en el artículo 3º, indicando la obligatoriedad respecta a incorporar temas de género en los planes de estudio de la educación obligatoria.

Por otro lado, las demandas de la actualidad giran en torno a diferentes ejes; el primero sobre la frase “vivas nos queremos”, que refleja que tan solo en México se tiene registro que en 2019 se suscitaron 9 feminicidios al día, de los cuales el 99% de los casos quedaron impunes. Mientras que en el mundo, el 18% de las jóvenes y mujeres entre 15 y 49 años han sido víctimas de violencia física y/o sexual, y las denuncias de más de medio millón que señalan casos de violencia contra las mujeres (Álvarez, 2020); ante este escenario se reconoce que México es un país en el que urgen estrategias para mejorar el sistema de justicia, las normas y las políticas institucionales, que eviten la discriminación y la violencia en todas sus modalidades, con el objetivo principal de proteger la vida y dar seguridad a las mujeres, por lo tanto, en conjunto con diferentes organizaciones mundiales, se han implementado la iniciativa *Spotlight*, aplicada en la Unión europea, que trata de prevenir, combatir y eliminar todas las formas de violencia precisamente en contra de las personas consideradas en situación de vulnerabilidad; sin duda, esta puede ser la base para idear y diseñar estrategias aplicables al contexto mexicano, que aborden la Perspectiva de Género.

Otro de los ejes que se demanda es acceder a una vida libre, digna y sin miedo, pues el Banco Mundial indicó que las mujeres en la actualidad solo acceden al 75% de los derechos, a diferencia del 100% que poseen los hombres. En cuanto a la educación encontramos que 16 millones de niñas nunca irán a la escuela y en el ámbito laboral se indica que la brecha salarial de género a escala global es del 19% (Verger y Bobal, 2011); lo cual indica que las estrategias para reivindicar los derechos y eliminar la violencia contra las mujeres, hasta el momento aplicadas no han sido obtenidas de forma gratuita, sino que es el resultado de años de lucha, que siguen teniendo progresivamente repercusión positivas, pero, pareciera ser que reproducen y permiten continuar con las condiciones actuales.

Bajo esta lógica, se implementó la Ley de Igualdad Sustantiva entre Mujeres y Hombres del Estado de Querétaro aprobada por el poder legislativo en 2012, que tienen por objeto regular, proteger y garantizar la igualdad sustantiva (Benitez y Zamora, 2011); proponer los lineamientos y mecanismos institucionales que orienten al Estado hacia el cumplimiento de la igualdad en los ámbitos públicos y privados, promueven acciones afirmativas a favor de la equidad de género, tal como el programa de Con Ellas hacemos la diferencia, implementado en 2020, como propuesta que busca empoderar a las mujeres queretanas e impulsar su desarrollo para mejorar su condición de vida.

Por su parte, la lucha por el derecho a la interrupción legal del embarazo reaparece aquí como otro punto clave, bajo esta la premisa, se empieza a gestar paradójicamente el derecho a no reproducirse, se exige a la legislación que, nivel nacional el aborto se despenalice y no se castigue a las mujeres que lo llevan a cabo, ya sea por espontaneidad o decisión propia. Aunque el aborto sigue siendo criminalizado en algunos estados de México, en la Norma Oficial Mexicana 046 (NOM 046) establece que es aceptable, únicamente cuando la víctima manifieste bajo protesta de decir la verdad, que fue agredida sexualmente, para que se le practique el aborto de manera legal y segura. Para 2003, México firmó en El Cairo el programa de Acción de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo (CIPD), que reconoce los derechos reproductivos como derechos humanos y establece, que en los casos en que el aborto no es contrario a la ley, los abortos deben realizarse en condiciones adecuadas (Hernández, 2019). Por lo tanto, actualmente en 2022 en Sinaloa, Baja California, Guerrero y Colima son los estados que se suman a la despenalización del aborto con condición que se realice antes de las 12 semanas de gestación, únicamente estados como Ciudad de México, Oaxaca, Hidalgo y Veracruz está permitido el aborto libre y sin condiciones (Redacción AN / FJC, 2022).

Específicamente lo anterior, son cuestiones donde compete directamente a la educación pública, brindar educación sexual a jóvenes, con miras de garantizar la salud y el bienestar en términos de sexualidad, derechos humanos, valores, normas culturales y sociales, igualdad, no discriminación y no violencia, para concientizar sobre la salud reproductiva, enfermedades de transmisión sexual y embarazos infantiles y juveniles, con intenciones de prevenir y detectar el abuso sexual infantil, pues México ocupa el primer lugar de abuso sexual infantil de acuerdo con la OCDE.

En México por primera vez en el sexenio de Luis Echeverría, se incluyó la educación sexual en las escuelas primarias, a fin de atender la desinformación en la niñez mexicana, que resultó ser un tema de gran controversia, sobre todo para sectores conservadores como la

iglesia, por lo que terminó siendo desplazada de la educación pública básica. Hoy en día, se considera que ofrecer educación sexual clara y oportuna es uno de los derechos de salud reproductiva, y bajo esta premisa, en enero del 2020, la iniciativa Pin Parental presentada en Nuevo León, buscaba que los padres decidieran si sus hijos pueden o no tener acceso a educación sexual, para determinar cómo abordar el tema de la sexualidad y algunos otros temas éticamente y moralmente controvertidos; tras un llamado público de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH) invitó a las 32 entidades del país a estudiar esta presunta modificación a las leyes, ya que la iniciativa tenía como subtexto restringir el acceso a la educación sexual en el ámbito escolar público, sobre todo en los primeros años de escolarización (Tepichin, 2010), por lo tanto, dicha la iniciativa no procedió.

Por eso la necesidad de revisar los discursos en las escuelas, para colectivizar espacios de conocimiento que formen en valores de convivencia y respeto, para reconocer y aceptar nuestra diversidad y desmontar los discursos hegemónicos que sostienen nuestra opresión a partir de la biología humana. Respuesta a ello, la Estrategia Educativa 2020 del Banco Mundial, que indica la necesidad de un aprendizaje para todos, con políticas que se centran en el acceso para garantizar que la escolarización conlleve experiencias de aprendizaje en torno a temas relativos a la pobreza, al hambre y la seguridad alimentaria, a la salud, a la educación, al agua y el saneamiento, a energías sostenibles, al trabajo decente, en la reducción de desigualdades y la justicia (Verger y Bonal, 2011).

A pesar de los avances que se han conseguido a lo largo de los años, todavía queda mucho camino por recorrer, por lo tanto, el movimiento sigue muy activo y cuenta con representantes que luchan y trabajan para acercar a los países a estos temas para lograr prevenir, atender, aminorar las violencias y contribuir a la construcción de la utopía social libre de discriminaciones en contra de las mujeres.

3.4. Consideraciones sobre el recorrido histórico político

Para el desarrollo del recorrido histórico normativo, se realizó una extensa revisión respecto al movimiento feminista, no obstante, la literatura demuestra que se encuentran datos imprecisos sobre ciertas características de los diferentes movimientos sociales, específicamente en las fechas de los momentos históricos relevantes, así como las bases epistemológicas de teorías feministas, debido a lo cual, resulta ser un proceso complejo para definir el origen, desarrollo, etapas y características propias de cada ola del movimiento feminista.

Sin embargo, a partir de una larga, intempestiva y atropellada marea cronológica, se advierten las opresiones sistemáticas, respecto a las diferentes rupturas paradigmáticas de lucha feminista, movimientos teóricos que orientan prácticas en el terreno de la educación y las políticas públicas muy específicas que se realizan según algunas de las demandas expresadas, indicando que durante la primera ola fue un intento de dejar de universalizar el sujeto masculino; en la segunda ola se apeló a la igualdad en los derechos cívicos, educativos y laborales; en cambio, en la tercera, se realizó una crítica sobre los derechos reproductivos y la igualdad jurídica que, desmentida por las desigualdades concretas en las que transmutan las diferencias. Y por último, la cuarta ola efervescente, es la respuesta a una serie de preguntas que emanan de la tercera ola, que permite enunciar las desigualdades con mayor alcance, pero también se ha enfrentado valientemente a la reacción violenta de sus propios avances transcurridos en las Olas feministas (Butler, 2020). Lo que permite visualizar que las producciones y normativas, concretas y de impacto internacional, con aportes teóricos, se presentaron como mayor auge a partir de la tercera fase. Considerando que algunos de los derechos que se han logrado a partir de estas luchas, en algunos países, actualmente aún no existen o tienen poco tiempo de ser aplicables, se revela que las desigualdades sociales que sufren las mujeres y las personas no binarias, siguen siendo un problema latente y estructural que se potencializan por la delimitación geopolítica arbitraria, que propicia situaciones de discriminación e invisibilización.

No obstante, aunque las brechas de género en cuanto al número de personas que acceden a la educación han disminuido, en la licenciatura de pedagogía, su matrícula está representada por mujeres en su mayoría, por una parte, evidencia la elección de carreras encaminadas a lo normalmente establecido, pero también nos revela que el estar estudiando en el nivel superior, se puede ser parte de la lucha para deconstruir el problema desde adentro, desde aquellos espacios de los que fuimos privadas; acceder a la universidad es el resultado de las voces que emergieron para cuestionar y señalar los establecimientos patriarcales, y que aunque muchas no fueron beneficiarias del producto de su lucha, en el eco de hoy seguimos replanteando los esquemas, por eso que haya más mujeres estudiando otras carreras como mecánica, ingeniería y derecho, solo es un enunciamiento de que la lucha feminista sigue. Ya que aún persisten condiciones ligadas al orden de género que discriminan a las mujeres de manera sutil, en cuanto a las oportunidades que tienen en sus trayectorias académicas, de estudio y laborales, segregadas en prácticas de discriminación o falta de reconocimiento.

En este capítulo, a modo de cierre y para poder comprender el recorrido por la historia del feminismo en yuxtaposición con el marco normativo de cada época, fue necesario clarificar algunos conceptos importantes para su desarrollo, mismo que permite analizar con mayor claridad las medidas que se han realizado en el contexto mexicano hasta el día de hoy en relación con la Perspectiva de Género desde la mirada socioeducativa, se exige la intervención de políticas públicas con medidas que posibiliten proyectar algunas alternativas pedagógicas, que den respuesta a las demandas expresadas hace más de un siglo, siguen estando vigentes. Desde esta mirada, es preciso indicar que para los fines del presente trabajo, se retoma a la Perspectiva de Género como un constructo que tiene la función de ser un instrumento crítico, referente a la visión tanto científica, analítica, cultural y política que tienen las personas conforme a su identidad de género, a partir de los estereotipos, roles y condiciones sociales que se asignan conforme a ello; y que dicha reflexión crítica, da camino a proponer estrategias que busquen erradicar cualquier tipo de condicionante, específicamente de género, que se usan como justificación para mantener relaciones de poder jerarquizantes (Junta Local de Conciliación y Arbitraje, 2021), las cuales provocan discriminaciones, desigualdades y violencias.

Lo anterior, significa propiciar las bases para construir una propuesta *ad hoc*, al contexto en el que se aplicará, en este caso, una alternativa que sea aplicable a hombres, mujeres y personas no binarias que se están formando, específicamente en la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, unidad 22-A Querétaro. Con el propósito de comprender que quienes estudian esta Licenciatura y otras relacionadas con el campo educativo, somos sujetos que tenemos que conocer nuestro entorno y las problemáticas sociales que aquejan la educación, y así ser conscientes de la responsabilidad para contribuir a un cambio social, con un constante autoanálisis de nuestro rol en la esfera educativa y constante entretejido de formación administrativa, docente y estudiantil en materia de género, para que las prácticas machistas y misóginas que atentan con las mujeres y personas no binarias principalmente, dejen de habitar el ámbito educativo y otros espacios sociales; en definitiva, una educación activa y generadora de autoconciencia crítica y feminista en pro de una ciudadanía emancipada, se empieza por replantear valores, actitudes y conductas que lleven a prácticas más igualitarias y equitativas. Porque pese a la visibilidad que el tema ha ganado y a los avances observados en los últimos años, aún existen brechas que se deben cerrar para romper los esquemas que nos vuelven “ciegos” ante las realidades que vulneran a la sociedad.

Es fundamental señalar que el lenguaje permite simbolizar, dotar de sentido y establecer la forma en como nos relacionamos, por eso, la importancia del uso del lenguaje inclusivo en el desarrollo del presente, se establece como parte de una lucha en contra de las desigualdades provocadas por género, pues permite reconocer que existe una diversidad de géneros e identidades, lo cual implica que cada una de las personas se sientan identificadas, reconocidas y nombradas, evitando estereotipos y prejuicios provocados por un lenguaje binario y sexista (Rosado, 2022), es decir, principalmente su valor prevalece porque al no mencionar a todas las personas tal como se identifican, se invisibilizan y por ende, se discriminan; entonces, si hablamos que desde el enfoque de género se busca eliminar todo sentido de violencia y discriminación naturalizada, sería poco congruente seguir con los discursos androcentristas, caracterizados por expresiones sexistas en donde solo habitan hombres, y en los últimos años, con más presencia las mujeres, pero que siguen excluyendo a las diversas identidades de género; desde este sentido, el lenguaje inclusivo, figura como una herramienta valiosa, para luchar contra las desigualdades de géneros, desde aspectos simbólicos como lo son el lenguaje y la comunicación, asimismo, promueve desafiar, cuestionar, reivindicar y transformar la realidad a partir de la reflexión y toma de conciencia sobre el respeto hacia la diversidad, que nos obliga a ver lo que siempre ha sido invisible, lo que queda en los márgenes de las narrativas, de los discursos, del reconocimiento e incluso de la protección, respeto y garantía de derechos (Suprema Corte de Justicia de la Nación, 2022).

Capítulo 4. El campo de saberes sobre el currículum

En este apartado es necesario definir el campo del currículum, con intenciones de poder darle situacionalidad al desarrollo del trabajo de investigación; para ello es importante describir qué se entiende por campo, para en un segundo momento poder concluir con algunas conceptualizaciones respecto al campo del currículum, sobre todo en educación superior contexto de nuestro país.

4.1. Hacia una definición del campo educativo

El concepto de campo es entendido como un escenario histórico y simbólico que Bourdieu (2002), define como es un espacio social, estructurado de relaciones interdependientes y funcionales, que constituye un sistema de líneas de fuerzas, que se oponen y agregan, confiriéndole su estructura específica en un momento determinado. En otros términos, el campo de estudio, es un campo de luchas por la conservación o transformación de la configuración de dichas fuerzas, en el cual, se imponen reglas en el actuar de agentes o instituciones involucradas. Así, en el campo circulan teorías en su interior y emergen prácticas propias del campo que se conforman y evolucionan, desde su génesis tanto como en su devenir, lo que contribuye a la creación de una trayectoria histórica, que conforma la base para trazar el horizonte de su tendencia y hacia dónde se dirige, mismas que han de establecer tensiones y articulaciones dentro del campo (Férrandez, 2016).

Conforme a lo anterior, se puede definir al campo educativo como aquello que permite identificar, distinguir, integrar e incluso dar sentido al conjunto de factores que intervienen en el proceso educativo (Quiroz, 2003). Los cuales se constituyen como espacios de circulación de bienes simbólicos y suponen, una serie de instancias y agentes que monopolizan las prácticas de la producción y difusión de dichos bienes, razón por la cual el campo educativo, más que ser un espacio tangible, es un espacio meramente simbólico, que trastoca a la educación y al mismo tiempo trata de explicarla. Algunos otros autores indican que el campo educativo es un término que alude a los diferentes espacios y prácticas que se realizan en los procesos formativos.

Sin embargo, se hace mención que el campo educativo es posible, a partir de corrientes teóricas y se enmarca conforme a agentes que en él participan, así como las propias necesidades educativas del sistema, por ello, su carácter regulativo busca armonizar expectativas individuales con las demandas colectivas. Por lo cual, dentro del campo educativo es posible generar, regenerar y reproducir diferentes maneras de analizar la

problemática educativa, así como de aquello que se va a considerar como materia educativa, validando así lo que es o no cuestionable (Corvalán, 2012). Cabe hacer mención que el campo educativo, además, puede aludir al conjunto de organizaciones o instituciones que desarrollan actividades meramente educativas.

De esta manera, dentro del campo educativo, emerge un campo específico y especializado en tratar asuntos curriculares, pues además de ser uno de los factores principales que interviene directamente en los procesos educativos, también condiciona la forma de entenderlos y darle sentido a partir de ciertas tendencias teóricas, lo que permite negociar significados divergentes y comunes, por eso, la importancia de establecer puntualmente qué se entiende por campo del currículum.

4.2. Campo del currículum

El campo del currículum, es considerado como un campo diverso, vigoroso y complejo, tanto en sus estructuras organizativas como prácticas discursivas, aunque existen diferentes posicionamientos para configurar una mirada parcial de cómo se conforma el campo del currículum, a su vez, se presenta un desarrollo desigual entre las categorías que estandarizan los procesos curriculares, que afecta considerablemente la naturaleza propia del mencionado campo; y por lo anterior, representa un escenario que ha sido objeto de debates y contrapuntos, tanto de su naturaleza como de sus límites, lo cual dependen de la perspectiva de quien intenta definirlo (Díaz, 2016).

De manera general, por campo del currículum se entiende un espacio híbrido y simbólico, que ha sido constituido por discursos relacionados con el currículum, además se indica que es una área de investigación, la cual está dotada de una categoría formal, que en el seno de la educación ha sido objeto de sustanciales revisiones periódicas en el transcurso de la historia, en respuesta a presiones institucionales y fuerzas sociales; en donde las fronteras se consideran como relativamente permeables de los contextos diversos que impactan en el corpus de conocimiento del campo del currículum, lo que supone que el campo del currículum no puede comprenderse sin un análisis interno de su estructura y de los discursos que lo constituyen. Por su parte, el autor Díaz (2017), entiende por el campo del currículum aquel espacio constituido tanto por aquellos discursos que se refieren, directa o indirectamente, al conocimiento oficial que el Estado distribuye en las instituciones educativas, incluidos los discursos que surgen del ámbito educativo y los que se realizan fuera de él, tomando como objeto de estudio el currículum en todas y cada una de sus

expresiones y etapas, razón por la que muchos otros teóricos, se refieren a él, como un campo intelectual del currículum.

Ahora bien, otra mirada interpretativa que se ha construido desde ámbitos específicos y distintos sobre el campo del currículum, ha indicado que es un espacio epistemológico, en donde se debaten distintas formas de analizar, investigar e interpretar la educación, y así, dar paso a ser un espacio de reflexión sobre el currículum (Gomez, Dequino y Toranzo, 2013). Otro enfoque teórico muestra que el campo del currículum, también puede ser entendido como un espacio configurado de lucha, interpelación, interpretación y de disputa de significados que los grupos pretenden establecer desde el poder hegemónico sobre conocimientos válidos para la enseñanza, que constituye un campo de potencia que puede plantear la necesidad de cómo y para qué pensar la educación (Pedrazzani, Epeleta y Pereira, 2013).

El campo del currículum se considera como un campo profesional, especializado, de investigaciones y de estudios, retomado no solo como un cuerpo de conocimientos, sino como una dispersa y trabada organización social, que se encuentran implicadas en un espacio de actividad, en donde cada agente se desenvuelve con un grado de autonomía funcional y con una competencia a ejercer a través de mecanismos específicos, discutiendo sobre el currículum el cual es un concepto polisemántico, así como las decisiones que giran en torno a él y su configuración; razón por la cual, además se retoma como un campo de conflictividad natural, abriendo paso al cambio con alternativas, que integra asimismo conocimientos especializados, paradigmas y modelos de investigaciones diversos (Sacristán, 2007).

Por su parte, algunos otros teóricos han indicado que el campo de estudio del currículum, es un espacio necesariamente vinculado a la educación, y sirve como un instrumento analítico que enmarca movimientos curriculares y cuya naturaleza epistémica cruza las relaciones entre teoría y práctica. Entonces, el campo del currículum es un intento de precisar lo que es y no es el currículum, con fronteras móviles y dinámicas que son cambiantes, en virtud, que se reconozca como un campo de tensión, que a su vez, indica la manera en como se puede abordar o conceptualizar de manera precisa el campo del currículum, teniendo sus inicios a partir de las situaciones históricas que lo propiciaron por las diversas problemáticas sociales y por ende a la educación formal principalmente.

4.2.1 Antecedentes del campo del currículum

El campo de estudio del currículum emerge en un marco de debates de especialistas enfocados a diferentes saberes educativos, en la segunda mitad del siglo XX, comenzaba a

consolidarse en el mundo anglosajón, con una influencia a nivel mundial; razón por la cual, el campo del currículum es un espacio abierto, interdisciplinario, transversal y da paso al diálogo, pues sus inicios fueron gracias a los cuestionamientos realizados hacia los sistemas educativos; ergo, algunos autores indican que son escasos aún los estudios que versan sobre el desarrollo de la disciplina, así como que la identidad del propio campo del currículum y que se asume de manera particular en cada contexto de la región en la que se desarrolla, por lo cual, se complica la tarea de poder analizar cómo se conformó el campo de conocimiento particular (Linare, 2015).

Siendo así, el surgimiento de este campo de estudio, se encuentra ligado a los procesos de formación del cuerpo de especialistas sobre el currículum, de disciplinas y departamentos institucionalizados, de sectores especializados, sin embargo, no es fruto solamente de intereses académicos, sino de preocupaciones sociales y políticas por tratar de resolver las necesidades y problemáticas de un país (Da Silva, 1999). Considerando que la obra escrita por Bobbit en 1918, titulada *The currículum*, fue un punto crucial en el contexto que emerge el campo especializado de estudios sobre el currículum, pues comenzaron a realizarse más discursos, que iban en contra y a favor de los ideales planteados por Bobbit; en 1949 Tyler da paso a un paradigma, quien sería la principal influencia en el campo del currículum, tanto en Estados Unidos como en Brasil, sus ideas relacionadas a la organización y desarrollo de los currículos (Pansza, 1989). Reconociendo que sus inicios se dieron en Estados Unidos, por los debates que giraban alrededor de la existencia e inexistencia de dicho campo, en razón de, comenzaron a definirlo como una área de investigación dotada de una categoría formal en el seno de la educación superior, que es considerada el centro del análisis de las posturas tanto sociales como políticas, que reflejan los diversos debates contemporáneos de la educación, que se desarrollan con el tiempo y provocan nuevos planteamientos acerca de los problemas del campo del currículum.

Se menciona además que el campo del currículum, específicamente en contextos de habla hispana, se ha visto influenciado por los aspectos de orden político, social y económico, mientras que otra mirada, nos muestra que es un espacio que hace referencia a la formación sobre la política educativa, organizado por tradiciones de historia intelectual y social (Silva, 2014). Ergo, de manera general, el campo del currículum aborda temas relacionados con el currículum como práctica social, la diferencia entre sus niveles de objetivación y fases de concreción, su función social, política, ideológica y que reproduce, así como de resistencia, pronunciamiento y lucha (De Alba, 1998); su principal objetivo del campo del currículum,

enfatisa la producción, sobre algunos aspectos metodológicos, técnicos e instrumentales aplicables al contexto educativo.

4.2.2. Enfoques del campo del currículum

En sus inicios se distinguían al menos tres enfoques que predominaban en el campo del currículum, el primero el doctrinario (de tendencia ideológica), analítico (que establece la relación entre sus elementos) y de técnica curricular (que hace alusión a las normas de acción). Sin embargo, es importante indicar que los enfoques del campo del currículum, se entienden como aquel énfasis teórico que se adopta en un determinado contexto (Rolón, 2016), y marca la pauta para organizar los elementos que constituyen el propio currículum, los cuales han emergido como respuesta a los procesos históricos, aunado a los cambios sustantivos en los escenarios tal como el político, social, económico y cultural, los cuales proyectan la concepción que se tiene respecto a la educación, junto con las intencionalidades y expectativas de esta (Paredes, 2018).

No obstante, es necesario que los enfoques no se confundan como los modelos que explican la realidad curricular, sino que se retomen como un conjunto de presupuestos que dan cuenta de una situación específica y los significados, así como los significantes que circulan en un espacio y en un tiempo determinado. Por lo tanto, un enfoque curricular alude al conjunto de creencias teóricas acerca del currículum y el trabajo curricular, que dotan de sentido al ser y quehacer educativo, debido a que reflejan la visión del mundo, valores, actitudes y prioridades del conocimiento, lo que supone entonces, presuntos teóricos compartidos por una comunidad educativa (Gil, Flórez y Cadavid, 2009). De esta manera, los enfoques no se trabajan de manera aislada, sino que se trabaja en todos y cada uno de ellos de forma integral; asimismo, mediante los mencionados enfoques es que se pueden definir y sustentar, los elementos y formas en las que se desarrolla la propuesta curricular, así como la ejecución de las acciones que se tienen que desarrollar a lo largo del diseño curricular (UNID, s.f.).

Algunos de los principales enfoques que siguen estando vigentes es el tecnológico, que establece que dentro de los elementos curriculares se conceptualiza a la educación como un espacio donde existen indicadores que propician el nivel de eficacia y eficiencia, de este enfoque sus principales exponentes son Bloom, Mager y Gagné, del cual Hilda Taba, quien destaca por ser una pedagoga e investigadora, indica que el currículum se centra en cómo brindar la información de manera óptima. El tecnológico tiene similitudes con otros enfoques como el racionalista académico (que sobrevalora el conocimiento en función de la

transmisión de valores culturales) y el conceptualizado por Piaget, el enfoque cognitivo (destaca los contenidos que activan procesos mentales). Por otro lado, el enfoque conductista, retoma al proceso de enseñanza aprendizaje, como un proceso de adquisición de conocimientos que se acumulan de manera aislada.

Desde una perspectiva praxiológica, se pueden presentar al menos tres enfoques, el primero, considerado como personalizado, ya que Rogers hace mención del énfasis que se le brinda en el proceso educativo de manera integrada; el siguiente enfoque de reconstrucción social, expresa que se privilegian necesidades sociales por sobre las individuales, y por último, el enfoque socio-cognitivo, el cual retoma como prioridad el logro de los objetivos (Friz, 2019).

A partir de la tendencia crítica, con teóricos como Apple, Habermas, Kemmis y Bernstein, se encuentran enfoques como el socio constructivismo, que considera a la educación como un proceso dinámico e interactivo que permite al sujeto la construcción auténtica del conocimiento, por otro lado, el enfoque considerado como liberador que implica el desarrollo de actitudes reflexivas, y por lo tanto, como Freire lo indica, se orienta a la liberación de la opresión, no obstante, en cuanto al enfoque de praxis, Grundy indica que se fomenta en el currículum una crítica ideológica. Cabe mencionar que en la actualidad, frente a la dinámica social contemporánea, los enfoques del currículum, han estado permeados por la perspectiva de la teoría crítica, por ello, hoy predomina el currículum como un proceso que está en permanente construcción y que la participación se orienta a la transformación del sujeto y de su contexto social. Siendo así, las instituciones educativas, tienen un grado de autonomía para determinar el tipo de enfoque curricular para desarrollarse en el seno de la misma institución, mediante los objetivos redactados en el currículum (Rolón, 2016).

Así, uno de los enfoques del currículum que predomina en la educación básica en México, es el enfoque por competencias, que se considera aparentemente nuevo, siendo los principales representantes de este enfoque Barrón, Coll, Zabala, Sanz y Perrenoud, el cual se caracteriza por permitir la construcción de conocimientos integrales, mismo que trasciende de la visión tecnicista y asume así, a las competencias como sistemas complejos que contemplan los aprendizajes necesarios para que las, les y los estudiantes actúen de forma creativa, responsable, efectiva y activamente en todos los espacios en los que se desenvuelve (Paredes, 2018).

4.2.3. Campo del currículum en la Educación Superior en México

Silva (2014) indica que en México la conformación del campo del currículum, ha sido tema de gran debate y muy estudiado a finales de la década de los setenta y principios de la década de los ochenta, luego de que con el Movimiento Estudiantil del 68 y otros movimientos sociales educativos de la época, se abriera un espacio de crítica y resquebrajamiento del régimen hizo visible en las reformas curriculares, innovaciones curriculares y el desarrollo del campo, e implicando en a todos los niveles educativos, pero poniendo especial énfasis en la educación superior, lo que abrió paso al cambio de paradigmas rígidos que se encontraban arraigados en el campo y no respondían a las necesidades del país; considerando que sus principales aportes teóricos fueron gracias a los trabajos de Díaz Barriga, De Alba, Barrón, Pérez, Ruíz y Valle, entre otros, los cuales enfatizaban en temas como la conceptualización y desarrollo de la esfera de lo curricular, procesos y prácticas curriculares, currículum y formación profesional, evaluación curricular, entre otras (Férrandez, 2016).

En cuanto a los aportes de Díaz Barriga, se indica que retoma al campo del currículum como la consecuencia de una amplia literatura y la organización de los contenidos, además de una producción curricular realizada a partir de la década de los noventa; que apuntaba a la innovación para atender demandas que se extendían de la educación mexicana, sobre todo porque se encontraba frente a una sociedad cada vez más globalizada; no obstante, se reconoce al menos dos vertientes en su génesis, la primera atiende la evolución de las mismas y la internacionalización, lo que permitió nuevos discursos propios, asimismo generó tensiones entre el pensamiento crítico, el ininteligible y la incapacidad por atender las situaciones de los procesos (Díaz, 2005).

Cuestión que en algunos otros países no es así, enfocándose en los niveles educativos básicos, o bien, en espacios considerados como no escolarizados o de educación no formal, esto aunque inicialmente se había vinculado a los planes y programas de estudio de todo el sistema educativo, en el caso del nivel básico en México, dichos planes de estudio se encuentran centralizados a manos de la Secretaría de Educación Pública y aplicable a toda la república mexicana.

Por su parte en el caso de la educación superior, cada una de las universidades tiene la obligación y responsabilidad de elaborar sus propios proyectos curriculares, razón por la que la investigación y desarrollo del campo del currículum en México se enfocó en el ámbito de educación superior (Barrón, Chehaybar, Morán, et. al., 2010), pues es un amplio escenario de prácticas y procedimientos relacionados con el quehacer genérico de las instituciones, no obstante, en la actualidad en el campo del currículum se han realizado aportaciones

desarrolladas principalmente en la esfera de la educación superior, seguido de los trabajos realizados dirigidos a la educación básica, después los enfocados en media superior, seguido de investigaciones aplicables en el terreno de educación no formal y por último, aunque pocos, se presentan algunos trabajos curriculares para posgrado.

Se han identificado al menos tres fases, por las que el campo del currículum ha atravesado, la primera es considerado como aculturación, ya que se refería, al primer contacto del significado del currículum desde una perspectiva anglosajona, después la fase de hibridación, en donde se analiza el encuentro de culturas distintas y a veces casi opuestas mediante el currículum, y finalmente, la internalización representa la etapa de intercambio y diálogo entre los expertos mexicanos sobre el currículo. Sin embargo, para algunos, se retoma al campo del currículum como un campo de contradicción frente a la dispersión y desintegración del mismo campo, respecto a la producción académica relacionada con el propio tema; además de retomarlo como alternativa con fines de mejorar para la situación educativa (Silva, 2014). Siendo así, el campo del currículum nace como disciplina para analizar los problemas de la enseñanza, desde una mirada institucional, por lo mismo se retoma como uno de los campos de estudios educativos más importantes en México, debido a que el currículum representa un foco intelectual y organizativo de los procesos educativos de todas las modalidades educativas, esto porque es el espacio en el que se determinan los fines, intencionalidad, contenidos, procesos y agentes involucrados, que al igual que el concepto mismo, representa miradas, enfoques y opiniones diferentes.

Por último, como ya se mencionó, el campo del currículum ha sido espacio de controversia, hasta el momento, autores como Schwab menciona desde 1989, que es necesario que se planteen nuevos principios y métodos que se adapten a las nuevas demandas, a causa de que el campo se encuentra en una crisis evolutiva (Camba, s.f), así como su constante apego a la racionalidad técnica, misma que limita a dicho campo, en la adecuación de medios a fines. En América Latina se siguen presentando dificultades para unificar criterios de descripción, análisis, discursos que fundamentan y áreas de acción del campo, debido a las múltiples perspectivas que lo integran, así como los sujetos sociales involucrados desde diversas índoles, es decir, los grupos que sostienen proyecciones en el campo y desarrollo curricular, como académicos, políticos y administrativos. A esto se suma una producción de poca relevancia, sin visibilidad ni impacto en el campo curricular, o bien, las producciones apegadas a concepciones tecnocráticas y tradicionalistas. Además, algunos autores han indicado, que otro de los aspectos que impactan al campo, es el modo de

producción del conocimiento, que ha debilitado el papel de la producción disciplinaria, consecuencias que se observan en el campo del currículum (Díaz, 2017).

4.3. Reflexiones sobre el campo del *currículum*

Los elementos abordados en este capítulo nos plantean la necesidad de preguntarnos sobre el campo del currículum hoy en día, sobre si incorporan en el corpus de su conocimiento la agenda social, pero es de suma importancia considerar si la agenda incluye temas relevantes de la actualidad o si ha quedado obsoleta; pues como ya se mencionó, se ha hecho evidente y sumamente necesario un cambio de paradigmas, enfoques y tendencias curriculares, a fin de superar las incertidumbres que en la actualidad aquejan al mismo campo del currículum, y por ende a la educación.

El presente trabajo se sitúa en el espacio propio del campo del currículum, puesto que es importante y necesario abordar el currículum, de manera que se vea interpelado por la nueva agenda social, a fin de poder contemplar e incluir la Perspectiva de Género en el diseño curricular de espacios de formación pedagógica, debido a que representa un tema que ha sido posicionado en la agenda educativa desde los organismos internacionales, ergo, muchas veces en el contexto mexicano, aparece como una cuestión de la que el ámbito educativo se encuentra exento, por ello, siguen existiendo en las instituciones educativas brechas relacionadas con el género y representadas muchas veces en violencias invisibilizadas y silenciadas.

Capítulo 5. Marco Teórico

El marco teórico tiene la función de recopilar información, de manera exhaustiva y detenidamente, sobre los antecedentes válidos que brindan las pautas para orientar una investigación (Bisquerra, 2004). En el presente apartado se retoma como punto de partida la teoría curricular, a fin de situar la transversalidad curricular como base teórica fundamental para la realización de mi investigación, por lo tanto, se incluye su definición, variantes y elementos que la conforman.

5.1. Conceptualización y evolución del currículum

Del latín currículum, que deriva del verbo *currere* que significa carrera y etimológicamente se traduce como currículum, se relaciona con el ámbito educativo, refiriéndose al conjunto de estudios y prácticas destinadas a que el alumno desarrolle plenamente sus posibilidades (Casarini, 1999), enmarcado en procesos educativos sistemáticos, intencionales, formales, institucionales o escolarizados, y por lo tanto, se da en un tiempo, lugar, espacio situado y fechado, desde ciertos valores e intereses, de selección de contenidos y organización de los mismos, reflejando las relaciones de poder y los valores que representan en un modelo social específico (Redon, 2007). Por eso con la evolución histórico-social de la humanidad, y a su vez de los procesos educativos, también el propio concepto de currículum ha modificado su conceptualización, reconociendo que pese a que en la época prehispánica no se hablaba de un currículum formal, desde entonces existía una preocupación por organizar un modelo de transmisión, reconociendo así, que fue aproximadamente en los años 4000-3000 a.C. que se establecieron los primeros modelos de currículum en las culturas egipcias, mientras que en culturas como la romana, comenzaban a hacer diferenciaciones entre los diferentes niveles, dividiéndolos en elemental, medio y superior, cada uno de ellos con propósitos específicos a desarrollar (López, 1996, p. 123).

Para finales del siglo XIX, tanto la filosofía, psicología y pedagogía, comenzaron a tener influencia sobre los asuntos del currículum, fue hasta después de la Primera Guerra Mundial que se replanteó el desarrollo curricular, pues antes de 1930 el currículum se interpretaba únicamente como plan de estudios, pero a partir de ello se refería a las experiencias y actividades que se realizan orientadas al cumplimiento de ciertos objetivos educativos. Por su parte, en 1940, se comenzaba a perfilar como un concepto que alude al conjunto de actividades que se organizan sistemáticamente, incluyendo experiencias propias

del contexto educativo como las que se generaban fuera de ella, adquiriendo de esta manera un enfoque sistemático.

Por lo anterior, se considera al currículum como un espacio de controversia, que toma significados diversos, porque aparte de ser susceptible, de enfoques paradigmáticos diferentes, va adoptando la posición de cada autor que lo define, es entonces que el currículum puede tomar un carácter secuencial, como estrategia, camino de preparación, ambiente de acción, actividades, experiencias, métodos de enseñanza, conjunto de fuerzas interactuantes, actividades de enseñanza-aprendizaje, resultados buscados e incluso como diseño instruccional (López, 1996, p. 123). Cabe mencionar, que según la perspectiva del lingüista Cohelo, en español los términos tanto currículum como *curriculum* suelen confundirse, pero tienen significados diferentes, en un primer punto, el currículum se refiere tanto a un plan de estudios, formación, al reporte de datos, estudios y trabajos que constituyen la trayectoria de una persona, utilizando currículo como plural de currículum; por otro lado, según la Real Academia Española el *curriculum* es normalmente utilizado para indicar los títulos, honores, datos biográficos, etc., que califican a una persona.

El autor Zabalza indica que el currículum es aquel proyecto que determina los objetivos de la educación escolar, es decir, los aspectos del desarrollo y de la incorporación a la cultura que la escuela trata de promover y propone en un plan de acción adecuada para la consecución de dichos objetivos (2000, p. 121), mediante el cual se busca hacer explícitas las intenciones del sistema educativo, por lo tanto, se espera que sirva como guía para orientar las propias prácticas pedagógicas, pues el currículum desde esta mirada, responde a las preguntas tales como ¿qué enseñar?, ¿cuándo enseñar?, ¿cómo enseñar?, y ¿qué, cómo y cuándo evaluar? Por otro lado, hay quienes indican que este concepto hace alusión al conjunto de supuestos de partida, de las metas que desea lograr y los pasos que se dan para alcanzarlas, en otras palabras, la estructura de la enseñanza. Cabe mencionar que desde un enfoque práctico o procesual, el currículum se entiende como un objeto que se construye en el proceso de configuración, implantación, concreción y expresión en determinadas prácticas pedagógicas (Sacristán, 2007).

A partir de lo anterior es importante reconocer que el currículum se puede visualizar desde una perspectiva crítica o incluso técnica, ambas concepciones delimitadas por la visión global sobre el papel de la educación y la sociedad, y desde la primera perspectiva técnica, el currículum se entiende como la definición de contenidos de la educación o como el conjunto de conocimientos y procedimientos, secuenciados y ordenados metodológicamente para superar dentro de un ciclo, lo cual implica una instrumentación concreta; desde una tendencia

tradicional, se puede definir también como aquella que hace énfasis en la conservación y transmisión de los contenidos estáticos, fomentando el enciclopedismo. No obstante, el currículum no se agota en los contenidos estrictos, pues a partir del enfoque de Rule que historiza sobre las definiciones del currículum norteamericano, indica desde una mirada crítica, el currículum es una práctica en la que se establece el diálogo, dando paso a ser guía de experiencias que la, le y el estudiante adquiere en la escuela, además de ser el conjunto de responsabilidades de la escuela para proveer una serie de experiencias; lo que supone que la concreción de fines sociales y culturales, de socialización que se le asignan a la educación escolarizada, sean para complementarse.

Lo anterior da paso a poder agrupar las definiciones del currículum en cinco rubros, el primero relacionado con los contenidos de la enseñanza, referido a la lista de materias o temas que delimitan el contenido de la enseñanza y del aprendizaje; el segundo rubro explicado desde la perspectiva de Taba, es conceptualizar al currículum como plan o guía de la actividad escolar, enfatizando en la necesidad de un modelo ideal para el aprendizaje en función de homogeneizar el proceso educativo; Johnson indica que el currículum también puede ser entendido como experiencia, lo cual pone su énfasis no en lo que se debe hacer, sino en lo que en realidad se hace; hasta aquí las tres primeras agrupaciones, hacen referencia al currículum desde una mirada dinámica, flexible y activa, es decir, como un proceso vivo en el cual intervienen seres humanos en determinados contextos que lo dotan de significado. Por su parte, también el currículum puede definirse como un sistema, según Kuafman, se desarrolla influenciado por la teoría de los sistemas en educación, es decir, conjunto de elementos constituyentes que se relacionan, de manera sistemática y lineal; por último, el quinto rubro indica que el currículum ha sido entendido como disciplina lo cual hace referencia a la reflexión del proceso dinámico (Pansza, 1989).

Sin embargo, hay autores para los que no existe una separación en las conceptualizaciones, se puede mencionar en general cinco clases del currículum, el primero hace referencia al currículum formal, que es la planeación de procesos de enseñanza-aprendizaje con sus correspondientes finalidades y condiciones académico-administrativas, que tienen el propósito de proporcionar a los profesores una base para planear lecciones y evaluar a estudiantes, mientras que el segundo, el currículum considerado como real, refiere a la puesta en práctica del currículum formal con modificaciones y ajustes realizados entre el plan curricular y la realidad; el currículum oculto, es una categoría de análisis que permite interpretar la tensión existente entre las intenciones y la realidad, así mismo, hace referencia a aquellas enseñanzas encubiertas que no están

explícitas en el currículum formal; el currículum nulo consiste en los contenidos que no se enseñan, por lo tanto, se ignoran o se pasan por alto, y por último, el currículum adicional comprende todas las experiencias fuera de las materias propiamente escolares. (Casarini, 1999).

5.1.1. Carácter interdisciplinario del currículum

Conforme a lo anterior, es de suma importancia reconocer que el currículum se constituye a partir de la selección u ordenación de los objetos de la realidad cambiante, dinámica y dialéctica. Por lo tanto, se pueden mencionar al menos cuatro de los núcleos disciplinarios cuya intervención es indispensable, sobre todo con relación a un plan de estudios, hablamos de la epistemología, sociología, psicología y pedagogía, mismos que establecen nexos que permiten abordar el objeto de estudio de forma más integral. Dichos grupos disciplinarios concurren con disciplinas particulares, propias del currículum que se diseña y de las cuales se obtienen contenidos específicos a fin de elaborar un currículum, alejado de lo obsoleto tanto científica como pedagógicamente; esto no quiere decir que el currículum sea neutral, sino que al fundamentar científicamente, cumple con una función ideológica y responde a un estilo de sociedad determinada (Pansza, 1989).

De la epistemología se retoman elementos importantes para la ordenación y secuenciación de los conocimientos en función a criterios válidos, dar cuenta de las disciplinas adscritas en el currículo, igualmente el derivar criterios para su implementación. Por otro lado, la sociología, tiene como objeto de estudio a la sociedad y sus instituciones, y al ser el currículum una concreción de la relación educación-sociedad, la disciplina brinda criterios para clarificar las relaciones intangibles del conocimiento y la ideología, asimismo dentro de la presente disciplina se encuentran algunas tendencias que se reflejan en la concepción del currículum, tal como el enfoque humanista, económico, interpersonal, macrosociológico y totalizador. En cambio, la psicología que estudia la conducta humana, permite extraer datos para la constitución del sujeto, y por lo tanto, explica desde esta perspectiva, el proceso de enseñanza-aprendizaje y las relaciones que los sujetos establecen entre sí, poniendo a disposición del currículum, corrientes que influyen en la educación como la disciplina mental, conductismo, cognoscitivo, psicoanálisis, psicología genética, entre otras (Pansza, 1989). No obstante, en cuanto a la pedagogía, que es la disciplina que estudia la educación en general, tiene una función social global por ser el fin y el medio para la transformación social.

5.1.2. Fases de objetivación del currículum

He aquí, el currículum desde un enfoque procesual, en el que se diferencian ciertas fases, cada una de ellas con funciones específicas tales como el diseño, disseminación, implementación, evaluación e innovación curricular. Sin embargo, como en el caso del concepto mismo, también en las fases hay diferentes miradas teóricas, en este caso se distinguen seis momentos en el proceso de desarrollo, que descubren campos de investigación peculiares y que ayudan a entretejer conexiones entre cada fase (Sacristán, 2007).

La primera fase considerada como currículum prescrito, el cual indica que en cada sistema educativo existe cierto tipo de orientaciones genéricas de lo que debe ser el contenido, y sirven como punto de partida para la elaboración de materiales, explicando lo que se espera al concluir un determinado nivel educativo, por lo tanto, cambian de acuerdo los intereses de cada país o región. En un segundo momento, se encuentra el currículum presentado a profesores, haciendo referencia a la existencia de medios que elaboran diferentes instancias, con la finalidad de poder traducir a profesores, tanto el significado como el contenido del currículum prescrito, para poder conducirse en las actividades educativas dentro y fuera del aula. La tercera fase es la del currículum moldeado por profesores, indica que el papel de las, les y los docentes, es de ser un agente activo y decisivo frente a la concreción de los contenidos y los significados de los currículos, para que a partir de su propia cultura como docente, pueda moldear cualquier propuesta, pues además se considera al docente como un traductor que diseña la práctica e interviene en configurar los significados de las propuestas curriculares, ya sea individual o en colectivo.

Por su parte, el currículum en acción es la cuarta fase, que alude a la práctica real, guiada por los esquemas teóricos y prácticos de profesores; concretadas en tareas académicas y acciones pedagógicas; convirtiéndose de esta manera en un método de instrucción. El currículum realizado es la quinta fase, que comprende las consecuencias de la práctica, del orden cognoscitivo, afectivo, social, moral, etc.; los efectos traducidos en resultados o rendimiento de los métodos pedagógicos. Y por último, la fase del currículum evaluado, está relacionado con la propia evaluación de algunos de los criterios del propio currículum con el objetivo de resaltar determinados componentes que permita reforzar significados concretos de la práctica, que revele lo que realmente es.

5.1.3. Algunas teorías del currículum

Partiendo de reconocer que, por teoría se entiende aquel análisis sistemático de un conjunto de conceptos relacionados, tal como lo retoma Nagel, también se puede considerar como una tendencia en la forma de teorizar, de representar los problemas y reflexionar sobre ellos; es entonces que las teorías del currículum, se entienden como un marco de elementos relacionados que da sentido a la acción educativa, al puntualizar las relaciones entre sus elementos, dirigir su desarrollo, uso y evaluación, y proporcionar la fundamentación racional sobre las decisiones a tomar dentro del aula (Roman y Diez, 1989); de las cuales resaltan algunas obras como la de Bobbit, Tyler, Taba y Johnson. Aunque hay quienes indican, como Lundgren, que la teoría curricular es el enlace sistemático entre currículum e instrucción.

Por su parte Sacristán considera que las teorías del currículum son metateorías sobre los códigos que estructuran el currículum y su forma de pensarlo, mismas que influyen en los formatos que adopta el mismo; a diferencia de Jackson, quien define que la teoría curricular posee una dimensión normativa que refiere lo que hay que hacer y quién debe hacerlo. El autor Beauchamp, entiende por teoría del currículum aquel conjunto de proposiciones que le dan significado a los fenómenos relacionados con el concepto curricular, por lo tanto debe dar cuenta de la dimensión sustantiva del campo curricular. Mientras que para McCutcheon, son aquellas combinaciones de proposiciones orientadas al conocimiento, ergo, Taba considera que una teoría del currículum es una manera de organizar el pensamiento sobre todos los asuntos que son relevantes para su evolución (Contreras, 1990).

La conceptualización hasta aquí presentada, aunque diversa, es importante no confundirla o simplificar, debido a que no existe unidad de criterios entre los teóricos curriculares, Hemayr distingue cuatro orientaciones, la primera enfocada a las teorías de la legitimación, las cuales pretenden justificar la importancia y trascendencia de un currículum para lograr el óptimo desarrollo autónomo de sujetos que se forman, a partir de ciertas estructuras ideológicas; la segunda orientación de teorías procesuales, enfatiza en el currículum como un proceso de acción social de mejora y progreso interactivo, misma que pretenden generar y desarrollar óptimas condiciones y oportunidades para aprender; por su parte la tercera perspectiva de las teorías estructurales, han de justificar qué ha de enseñarse y aprender, que pueden estar centradas en principios y competencias educativas, u orientadas a conceptualizar las situaciones experienciales; y por último, las teorías de la implementación del currículum, parten de entender la implementación como medios para alcanzar los objetivos educativos deseados.

No obstante, las diferentes teorías curriculares se concretan en modelos, como formas de aproximación a la práctica, con la intención de poder modificar algunos aspectos de la realidad, diferenciando al menos cuatro, comenzado con el modelo academicista, que se centra en el aprendizaje de contenidos como formas de saber (desde la perspectiva de la escuela clásica) y en cuanto la escuela activa, basada en métodos como formas de hacer; en cambio, el modelo tecnológico-positivista o conductista, parte de una visión de la enseñanza como una actividad regulable que consiste en programar, realizar y evaluar, desde una actividad técnica bajo parámetros de control y realización científica. Por otro lado, se encuentra el modelo interpretativo-cultural, que emerge como crítica al modelo tecnológico y conforma una búsqueda alternativa de soluciones, en el marco de la dimensión cultural e integradora del currículum; mientras que el último modelo socio-crítico, considera al currículum oficial como un instrumento de reproducción de los modelos de relación y de poder, para mantener las desigualdades existentes en la sociedad, centrándose en el papel ideológico.

A partir de lo abordado, es imprescindible resaltar que los diseños curriculares han ido transformándose de acuerdo a las posturas y corrientes ya mencionadas, que generalmente coincide con la forma de entender el proceso de enseñanza - aprendizaje, es por ello, por lo que se debe reforzar en la educación el principio de interdisciplinariedad donde se concilien los saberes que han permanecido fragmentados, partiendo de considerar al currículum como una construcción cultural y una forma de organizar un conjunto de prácticas humanas en los diferentes niveles educativos, revelando que gira en torno a las vivencias de una comunidad para satisfacer las exigencias de quienes interactúan y dialogan entre sí, mediatizados por un contexto (Jauregui, p. 67, 2018).

Lo anterior demanda un cambio de paradigma, del modelo pedagógico y de la praxis docente, que promuevan la interacción de diferentes ejes alrededor de una actitud de bien común, desde un compromiso ético de vida, a fin de contemplar las problemáticas sociales que muchas veces se pasan por alto o se retoman como externas al currículum; es entonces que desde el currículum prescrito y a partir del modelo socio-crítico, la transversalidad curricular se presenta como una propuesta e instrumento para enriquecer la labor formativa, conectando los saberes de manera coherente y significativa, lo que implica concienciación, encuentro y crítica reflexiva; pues desde la transversalidad se evidencian las raíces ontológicas, se relacionan las disciplinas del saber y se integra el sentir de la sociedad donde está inmerso el ser (Cassanova y Ortega, 2020). Alternativa que necesita de un currículum

flexible, donde la funcionalidad venga determinada por su inmersión en la comunidad, que permita reflexionar sobre las características de contexto que en él influyen.

5.2. La transversalidad curricular: sus antecedentes

El término de transversalidad surge en la década pasada, como una perspectiva sociocrítica del currículum, que remite a la problemática general referente a la organización de los contenidos contemplados en él; emerge a partir del discurso político de las reformas educativas, con miras de responder a los retos que representan las transformaciones de un mundo en constante cambio, y por ello, se presentaron propuestas emergentes en los procesos institucionales, relacionadas con lo estructural como la revaloración de los fines de la formación y el currículum, lo que dio pauta a la integración al currículum de la transversalidad, que al parecer se encontraba asociada a la innovación curricular, a nuevas formas de organización del conocimiento y a prácticas pedagógicas, diferente a lo tradicional, que contribuyen, a desarrollar en los actores educativos, durante los distintos años escolares, competencias genéricas del ser, el saber y el hacer.

Se identifica que la concepción del término de la transversalidad, ha transitado por diversos enfoques disciplinares como el filosófico, sociológico y pedagógico, principalmente. Desde el enfoque filosófico se define como una tendencia que incorporó en los planes y programas educativos, ciertas formas integradoras de conocimiento, para favorecer aprendizajes relacionados con valores y actitudes, y contribuir a responder a los cambios económicos, políticos, sociales y culturales. En cambio, desde el terreno de lo sociológico, se establece que la transversalidad es una estrategia organizativa que atraviesa las prácticas de enseñanza reproduciendo la burocracia del Estado y la sociedad. Por último, desde el ámbito pedagógico, la concepción de la transversalidad se entiende como un tema que, integra en el currículum problemáticas sociales de diversa índole, relacionando contenidos sociales con el proceso de enseñanza aprendizaje, y reorganizando las instituciones educativas de forma disciplinar, temporal, curricular y ambiental, diversas temáticas transversales, dándoles un tratamiento longitudinal y puntual. (Castañeda, 2018)

Además, el término de transversalidad que especialmente se encuentra presente en el lenguaje latino debido a que en el idioma anglosajón se utiliza *cross curriculum element*, lo cual se traduce como los elementos que tienen la finalidad de atravesar el currículum mismo, con base en la dimensión transdisciplinar, acentuado principalmente en dimensiones procedimentales, actitudinales y axiológicas del componente educativo (Redon, 2007). Dicho concepto ha dado paso a distintos significados, por lo que, su evolución ha permitido

considerarla como una perspectiva novedosa, que ha surgido en el ámbito escolar como respuesta de la era contemporánea, de las problemáticas sociales y demandas concretas que exigen un cambio de valores y actitudes que permitan la convivencia pacífica, en diferentes ámbitos, tanto el educativo, social, cultural, económico y político.

A partir del recorrido biográfico realizado, sé externa que son escasos los referentes y sustentos teóricos sobre la transversalidad curricular; a partir del Informe de la Comisión Internacional Sobre la Educación para el siglo XXI, difundido por la Unesco en 1996, donde se indica que algunas instituciones adoptaron la transversalidad como un instrumento valioso en el diseño curricular, ya que se presentó como una forma, que además de poder caracterizar a las instituciones, definía su propia identidad de acuerdo con las orientaciones que se incluirían como parte de su currículum. (Botero, 2007). Es así que algunos de los sustentos teóricos encontrados que dieron pauta al surgimiento de la transversalidad, en el escenario educativo a nivel internacional, fueron principalmente las aportaciones realizadas por Morín quien indica que era fundamental incluir en las instituciones un modo de pensamiento, que posibilitará unir los presupuestos de los diferentes saberes. Por su parte, teóricos como Torres y López, propusieron innovaciones curriculares con tendencia a la transversalidad, que refieran a la integración de conocimientos con propensión a la atención de problemáticas y exigencias globales desde un currículum integrado.

Asimismo, Palos, conceptualizaba a la transversalidad curricular como aquella que se encarga de integrar los problemas de relevancia social de dos o más áreas disciplinares (Castañeda, 2018). Se reconocen como los principales pioneros en trabajar la transversalidad curricular, primero a Naz Valverde y Gené por trabajarla en el marco de la enseñanza-aprendizaje del francés como lengua extranjera y en segunda instancia, Morón-Martín por llevar a cabo una investigación en la que se aplicó la transversalidad en el marco de la traducción de idiomas (Quintero y Trejo, 2019).

Es importante mencionar que se logra identificar al menos tres momentos importantes en su evolución de la transversalidad, en sus inicios se comenzaba a perfilar como una tendencia educativa, pero aún no era claro el término transversal, ergo, en los bloques de conocimiento se reflejaban algunos problemas medioambientales, de consumismo, convivencia, etc. que añadían los contenidos específicamente conceptuales, con el mismo trato de las diferentes asignaturas; el segundo momento, se analizó que su tratamiento no podía limitarse a acciones puntuales y descontextualizados, ampliando la necesidad de incluir una metodología específica para poder abordar la transversalidad curricular, mientras que los contenidos tomaban un carácter actitudinal, orientada al aspecto comportamental y enfocada

a las diferentes formas de abordar los contenidos, buscando aplicaciones y relaciones con otros temas; y por último, en el tercer momento, las, les y los docentes tomaron mayor protagonismo y comenzaron con la elaboración de proyectos, en virtud de ello, el concepto transversal cobra mayor importancia, considerando de esta manera la transversalidad como un planteamiento serio, integrador, contextualizado y colectivizado, incluyendo conceptos procedimentales (Secretaría de Educación de Veracruz, 2011), como manifestarse que se necesitaba abordarlos no de forma aislada o repetitiva, sino integrada y contextualizada. No obstante, el término transversal ha sido tema de constantes controversias por los diversos ámbitos en los que es aplicable, pero que han permitido consolidar su significado.

5.2.1. Definición del concepto transversal

Partiendo del origen etimológico, la palabra transversal proveniente del latín *transversus*, en donde el prefijo *trans* indica de un lado a otro, mientras que *versus* se traduce como dando vueltas, el sufijo *al* indica lo equivalente o lo relativo referente a algo (Pérez y Merino, 2012); en lo general, es un adjetivo calificativo que alude a la presencia o cruce perpendicular de un extremo a otro, en su dimensión longitudinal, de igual manera, el término puede también aludir a aquello que se desvía a una orientación principal.

Siendo entonces que, el término transversal puede emplearse en diversos ámbitos, como lo mencionan Pérez y Merino (2012), en el caso de las ciencias exactas, específicamente en la geometría, se usa para referirse a una línea que se intersecciona con dos o más líneas en puntos distintos y para indicar los conjuntos divididos a partir del cruzamiento. En el caso de la medicina y de la anatomía, se utiliza para referirse a los planos perpendiculares y al eje central del ser humano. Por otro lado, en el ámbito político, el transversalismo constituye una corriente alternativa que busca trascender la división entre las corrientes ideológicas, con finalidad de atender a la sociedad en su totalidad, para el beneficio de la misma. En la geografía, se presenta más claramente, pues existe la transversalidad cuando observamos que un accidente geográfico cruza a otro. Específicamente, en el campo de investigación, un estudio transversal hace referencia a la observación de carácter descriptivo, que se utiliza primordialmente en el campo de las ciencias sociales, gracias a que permite reflejar la manera en cómo se distribuye una condición en un periodo determinado.

Cabe mencionar que también el término transversal se hace presente en el ámbito educativo, utilizado para definir aquella educación que tiene la finalidad de paliar necesidades sociales y transformarlas a través de los valores. En lo relativo a la pedagogía, se refiere a la transversalidad como un fenómeno mediante el cual, cierto contenido se puede

abordar por varias materias que se cruzan, a fin de lograr un mejor y más completo aprovechamiento de un tema en cuestión (Pérez y Merino, 2012).

5.2.2. Transversalidad curricular

Desde este aspecto, la transversalidad del currículum, es un elemento de planificación, cuyo contenido es concretar la articulación horizontal de objetivos educativos, que genera conocimientos y permite el desarrollo de un modelo de educación global, lo que implica encontrar un lenguaje común de concienciación, reflexión y construcción colectiva (Rodelo, Torres, Jay y Flórez, 2020).

Antes de continuar, es de suma importancia indicar que la transversalidad se centra particularmente en las coordenadas del currículum prescrito, en la primera fase de objetivación, con un determinado tipo de orientación de lo que se desea fomentar en estudiantes, pues el concepto encierra la idea de diversidad, de la presencia en varios lugares de penetración de contenidos o materias, planteando el enfoque de lo plural y la connotación de multi-presencialidad e interdisciplinariedad curricular; asimismo demanda una nueva forma de concebir la realidad en la que vivimos, volteando a ver las diferentes problemáticas que aquejan a la sociedad actual, que al constituirse el currículum a partir de cuatro de los núcleos disciplinarios (epistemología, sociología, psicología y pedagogía), permiten abordar el objeto de estudio de forma más integral; haciendo del mismo currículum, un modelo flexible que tratado desde la transversalidad, ayuda al docente para que entretejan los contenidos desde una concepción general para globalizar las disciplinas que al ser conjugadas le aseguran fomentar la existencia de ciudadanos capaces de resolver problemas comunes registrados en un contexto particular, con base a medios generadores de posibles reflexiones acerca de los acontecimientos registrados en un mundo globalizado (Lenin y Fernández, 2020). Lo que da paso a lo indica Ferrini, pues la transversalidad aparece como una

intencionalidad centrada en valores y cuya presencia atraviesa el enfoque temático de los contenidos curriculares, permea los aprendizajes, con un enfoque holístico y descubre en todas y cada una de las experiencias curriculares los valores con los que el hombre postmoderno quiere humanizarse y humanizar lo que le rodea (1997, p. 4)

Además, algunos autores indican que al hablar de transversalidad, se tiene que entender desde un sentido antropológico de hibridación, es decir, de competencias que hibridan diferentes tipos de saber, lenguaje y racionalidad, considerando que no solo opera en términos

transdisciplinarios, porque no son sólo las fronteras entre los saberes las que se quedaron obsoletas, sino que también entre las ciencias, artes, técnicas, así como en las creencias, imaginarios y comportamientos (Díaz, 2013)

Se puede entender a la transversalidad curricular como respuesta a dicha intencionalidad transformadora del mismo currículum y de las prácticas que de él se desprenden, lo cual implica procesos creativos, generadores de nuevos valores culturales y omnipresentes en todas las áreas de conocimiento, manifestándose a partir de la distinción de los contenidos clásicos relativos a la ciencia, en contra de la existencia de asignaturas con falta de relación con otras disciplinas, por su poca significatividad y funcionalidad para el alumnado, y retomar a la transversalidad más desde un sentido introductorio a la reflexión y práctica educativa, conforme a las preocupaciones humanistas, relacionado con el cuidado de la justicia y de la ética; ya que emerge directamente en los ámbitos humanistas y, por lo tanto, axiológico, siendo el ser humano social, proporcional al eje referencial de esta; por ello que la transversalidad curricular surja como una propuesta de abordar el currículum como un tejido que conforma una totalidad contextualizada.

Para Velásquez (2009), la transversalidad curricular se entiende como el conjunto de características que distinguen a un modelo curricular cuyos contenidos y propósitos de aprendizaje van más allá de los espacios disciplinares y temáticos tradicionales, desarrollando nuevos espacios que en ocasiones se cruzan en diferentes direcciones, siendo entonces que la transversalidad del currículum, también se puede definir como los temas determinados por situaciones de relevancia social, generados por el modelo de desarrollo actual, que atraviesan y globalizan el análisis de la sociedad y del currículum en el ambiente educativo, en toda su complejidad conceptual, desde una dimensión y reinterpretación ética (Luna, 2014, p. 48).

Por otro lado, Moreno define a la transversalidad como

Los ejes de los cuales giran alrededor los demás aprendizajes, o de manera imperceptible y más allá de límites disciplinares que impregnan el plan de estudio de valores y actitudes que constituyen la esencia de la formación personal, tanto en lo individual como en lo social (Torres y Fernández, 2015).

Lo cual busca reconstruir la realidad escolar, en un proceso integral de aprendizaje, ligando la escuela con los valores y actitudes específicas, para vivir mejor en convivencia con los demás; cruzando todas las dimensiones que conforman al currículum, dándole sentido integralmente. Por ende, Díaz (2013) destaca su carácter integral, al atender conjuntamente el

aspecto académico, social y moral de las personas, mientras que el teórico Yus, resalta su valor como respuesta a la organización vertical de los contenidos disciplinares y su consecuente organización del currículum disgregado en disciplinas. Otros especialistas como Lucini comprenden la transversalidad como un proyecto de humanización constante (Ocampo, 2013)

Los objetivos de la transversalidad son intenciones que se refieren al ¿para qué?, de la educación, que se resumen en construir conocimientos para analizar críticamente a la sociedad, desarrollar capacidades cognitivas que den paso a la reflexión y análisis de situaciones de conflictos, para fomentar capacidades éticas y pensamiento crítico, a fin de generar actitudes de implicación personal en la búsqueda de alternativas que potencien la valoración de la dimensión ética y humanista. Un primer campo de intervención educativa de la transversalidad es la selección de contenidos, que son relevantes y necesarios desarrollar, en un segundo momento, es necesario concretar la intervención educativa desde la metodología activa y participativa, que es la correspondiente al desarrollo didáctico de las áreas a trabajar; posteriormente, el tercer campo corresponde a las actitudes, metodologías y estrategias propias del profesorado, coherentes y aptas en el proceso educativo, y así el cuarto campo relacionado con los tres anteriores, es la organización escolar y del aula (Henríquez y Reyes, 2008)

Pues la transversalidad curricular posibilita que la, le y el aprendiz pueda aplicar sus conocimientos interactuando con un entorno significativo, y por lo tanto, se considera también como una estrategia metodológica que contribuye a que la, le y el estudiante encuentre sentido al trabajo que realizan, debido a que trasciende más allá de la realidad y está en función de la autorrealización de la persona en relación con la tolerancia, el respeto al otro, la cooperación, la diversidad, la autonomía y la corresponsabilidad (Cordero, 2019). La metodología para desarrollar la transversalidad, como ya se mencionó, demanda de procesos participativos, partiendo de un diagnóstico, sobre el currículum y las prácticas desprendidas de él; una participación activa y constante diálogo en diferentes dimensiones (sensibilización, conocimiento y voluntad) que debe conducir a ejercicios de construcción de acuerdos, negociación y concertación sobre el quehacer frente al reto específico a incluir transversalmente.

Para después hacer énfasis en el análisis y reflexión de docentes, con respecto a sus propias prácticas en el contexto escolar y recuperar tanto los saberes como las experiencias, para confrontarlas con la información que se les brindará durante el proceso; y pasar al reconocimiento de la presencia permanente de la dimensión a tratar, en los planes, programas,

áreas, contenidos, actividades e incluyendo los materiales didácticos (Eyzaguirre y Papadimitriou, 2008). La estrategia de transversalidad, demanda indudablemente que se realicen evaluaciones constantemente, pues se considera como una fase en el desarrollo del proyecto, que pretende analizar fundamentalmente, la asunción y afianzamiento de las actitudes y valores que en ellos se proponen, así como las técnicas e instrumentos utilizados (Henríquez y Reyes, 2008), exigiendo así procesos reflexivos e integrativos, de revisión y valoración de los objetivos planteados en el proceso educativo, de una estrategia que posibilite la continuidad del aprendizaje hacia la valoración crítica de lo vivido y a la formulación de nuevas metas y rumbos de la acción educativa (Suárez, Reina y Harbey, 2018).

Antes de continuar, es de suma importancia saber diferenciar entre los conceptos de transversalidad y de transversalización, pues cada término tiene diferentes implicaciones, pues la transversalización se retoma como el resultado de la acción, en otras palabras es el proceso de incluir un eje transversal en los planes de estudio, y por su parte, al hablar de la transversalidad curricular nos referimos a la forma de entender el tratamiento de determinados contenidos educativos que no forman parte de las disciplinas o áreas clásicas, desde esta mirada, hay quienes indican que la transversalidad está ligada a la transdisciplinariedad, puesto que su propósito es el desarrollo integral del estudiante mediante la acción de proyectos curriculares y la incorporación de temas emergentes, igual como la forma de permear los saberes a través de una visión transdisciplinar de la realidad (Velásquez, 2009).

Es esencial reconocer que de la transversalidad podemos encontrar algunas divergencias entre los niveles educativos en los que se aplica, siendo entonces que en el nivel básico y medio superior, tiende a referirse a una serie de contenidos de enseñanza y aprendizaje que atraviesan el currículum durante toda la etapa obligatoria de la y el alumno; en el caso de la educación superior, alude a otra forma de entender y organizar los aprendizajes, empero, en ambos casos, tienen la intención de establecer conexiones entre el saber académico y el natural, dirigido a producir aprendizajes eficaces (Fernández, 2004, p. 5), pues permite al aprendiz aplicar su conocimiento interactuando con un entorno significativo, así como contrastar su forma de entender la realidad con otros, dirigido a un conocimiento consensuado, dentro del contexto que contempla los problemas reales de su entorno inmediato, lo que nos lleva hacia la utilización de estrategias, metodologías y formas de organización de los contenidos diferenciados según el nivel al que se va a dirigir (Aparicio, 2014, p. 36).

En este sentido, la transversalidad curricular humaniza la labor docente y, por tanto, se entiende como una acción y estrategia docente, que se construye como puente metodológico alternativo, para que estudiantes se impliquen progresivamente de manera crítica y autónoma en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se comprende que la demanda profesional y ética solicitada a las, les y los docentes implica que reflexionen sobre el para qué enseñar, estar calificados, capacitados y que conozcan de la cultura y problemáticas en las que se hallan inmersos en el proceso educativo; por ello, que el desarrollo de la transversalidad curricular está unida de forma inexorable al desarrollo profesional de la, le y el educador, ya que este significa desarrollo, cambio, mejora, adecuación y crecimiento con relación al propio conocimiento y el contexto (Fernández, 2004, p. 10). Asimismo, la transversalidad implica la inclusión en el currículum de ejes transversales, los cuales poseen una vertiente cognitiva, afectiva y que conjuga conocimientos e información con el mundo de los valores, decisiones, sentimientos y actitudes (Alviárez y Castellanos, 2013).

5.2.3. Ejes de la transversalidad

Conforme a lo anterior, Velásquez indica que la transversalidad significa una aproximación a la vida cotidiana, que da contexto a los contenidos y los objetivos de los programas de formación, por medio de situaciones o temas coyunturales de la realidad en las escalas locales y globales (2009, p. 48), siendo así, la educación plantea una serie de temas que representan una problemática de la sociedad contemporánea. Por lo tanto, el diseño curricular que se elabora bajo la perspectiva transversal requiere de una organización por ejes, los cuales deben de señalar las actividades educativas que acercan la vida escolar a la vida en sociedad (Luna, 2014); lo que constituye una propuesta de cambio de paradigma, hacia la construcción de un pensamiento crítico producto de la interacción de diferentes ejes, alrededor de una ética para la convivencia (Bravo de Nava, Inciarte y Febres, 2007, p. 23).

La transversalidad puede considerarse como una forma de abordar los temas emergentes o transversales, que contemplan aspectos cognoscitivos, afectivos y procedimentales, que son posibles gracias a la existencia sistemática e interdisciplinar de la realidad, en cuyo seno caben múltiples rasgos dialécticamente complementarios y coherentes entre sí mismos (Ferrini, 1997, p. 6), los cuales deben impregnar toda la práctica educativa, por lo tanto, deben hacer cumplir en una planeación institucional, determinada en su mayoría, entre directivos y docentes, ergo, las transformaciones curriculares a partir de este enfoque, deben ser conforme a las discusiones y reflexiones realizadas colectivamente.

De acuerdo a la literatura sobre los ejes transversales, indican que corresponden a líneas generales que orientan la transversalidad de un currículum, y se denominan transversales, porque trascienden los límites de las asignaturas, al constituirse en contenidos con una base sociológica y axiológica (Ocampo, 2013), recorren todo el currículum y deben estar presentes en cada rincón del proceso educativo, pues son un medio para impulsar la relación escuela-sociedad, con intenciones de mejorar la calidad de vida a partir de la construcción del pensamiento socio crítico, autónomo y reflexivo. Es importante indicar que se puede encontrar el uso de los términos ejes y temas transversales de manera indistinta, aunque ambos conforman un aparente campo educativo nuevo, aluden a distintas cosas, pero se complementan entre sí para lograr una educación integral.

Los temas transversales se plantean como líneas superpuestas que juntas forman un prisma con muchas facetas, que forman un proyecto globalizado o interdisciplinar de contenidos que hacen referencia a problemas de gran trascendencia que se producen en la actualidad; es importante reconocer que los ejes transversales se tienden a confundir con los contenidos transversales que son contenidos de enseñanza y aprendizaje que no hacen referencia exclusivamente a algún área curricular concreta, ni a ninguna etapa educativa en particular, sino que afectan a todas las áreas y que deben ser desarrollados a lo largo de toda la escolaridad; de ahí su carácter transversal (Férrandez, s.f.), o bien se tiende a relacionar con las áreas o líneas curriculares, primeramente las líneas curriculares son aquellas que se extienden a lo largo del plan de estudios, las áreas son los espacios intermedios que norman estructuras de relación y los temas transversales son contenidos que han de desarrollarse dentro de las áreas curriculares; sin embargo, para la construcción del presente estudio, se hará uso de la conceptualización de los ejes transversales, entendiéndose como

El conjunto de características que distinguen a un modelo curricular cuyos contenidos y propósitos de aprendizaje van más allá de los espacios disciplinares y temáticos tradicionales para desarrollar nuevos espacios que, en ocasiones cruzan el currículum en diferentes direcciones; en otras, sirven de ejes a cuyo alrededor giran los demás aprendizajes, de manera imperceptible y más allá de límites disciplinares, impregnan el currículum de valores y actitudes que constituyen la esencia de la formación personal, tanto en lo individual como en lo social (Díaz, 2013, p. 170).

Considerando que los ejes transversales se distinguen por su carácter emergente, integrador e innovador debido a que atienden problemáticas que suelen atravesar el análisis de la sociedad

desde una dimensión ética y desde una complejidad conceptual, por lo tanto, se desarrollan a lo largo de todo el currículum, permeando desde su historicidad, intencionalidad filosófica, proyecto de desarrollo social, núcleo de prácticas transformadoras y miradas de futuros posibles, lo que resulta en destrezas y capacidades específicas que impactan cada etapa del desarrollo del estudiante, de tal modo que la finalidad de la transversalidad curricular está dirigida al mejoramiento de la calidad educativa, brindando una nueva forma de ver la realidad, buscando superar la fragmentación de las áreas de conocimiento (Díaz, 2013); es entonces, que los ejes transversales adquieren un carácter globalizante, puesto que atraviesa, conectan y vinculan las disciplinas del currículum, además de constituir temas recurrentes que emergen de la realidad social, convirtiéndose en fundamentos para la práctica pedagógica al integrar los campos del ser, saber, hacer y convivir a través de los conceptos, procesos, valores y actitudes que orientan la enseñanza y aprendizaje (Alviárez y Castellanos, 2013).

Siguiendo la línea, los ejes transversales son posibles gracias a la existencia sistemática e interdisciplinar de la realidad, en cuyo seno caben múltiples rasgos dialécticamente complementarios y encuentra su justificación en la pérdida de sentido de la historia, que se transmite desde la escuela como una verdad única y absoluta (Férrandez, s.f.), que se consideran como una propuesta que pretende responder el desafío de un plan de acción educativo, demandado por las necesidades actuales y futuras de la sociedad, por lo tanto, se incluyen de manera consensuada e implícitamente, diseñados con el objetivo de que provea a las personas de herramientas conceptuales y actitudinales que les permitan situarse en el mundo con capacidad de actuar e influir en él de forma consciente y crítica.

Razón por la cual varían conforme a los aspectos particulares de cada grupo social, y desde su carácter operativo, tienden a entrecruzarse y promover actitudes que posibilitan incidir directamente en los valores de las personas implicadas en sociedad; los ejes permiten dar respuesta a realidades que son relevantes para construir sociedades más armónicas, mediante el proceso de dotar de contenido humanista a todos los proyectos educativos (Martínez, 2012).

Desde otro punto de vista, se puede definir a la transversalidad como una estrategia curricular, mediante la cual algunos ejes considerados prioritarios en la formación del estudiantado, permean todo el currículum, que están presentes en todos los programas, proyectos, actividades y planes de estudio, en otras palabras, los ejes transversales son la forma de dar respuesta a las preocupaciones sociales mediante objetivos y contenidos que no se encuentran en disciplinas académicas concretas, mismas que engloban temas como democracia, protección ambiental, derechos humanos, sexualidad, igualdad de géneros, por

mencionar algunos, en general temas relacionados con problemáticas sociales, ambientales y de salud, que están íntimamente vinculados con principios, actitudes y valores (Aparicio, 2014).

Para algunos autores, tal como Jauregui, los ejes transversales sean en el fondo una propuesta curricular concreta, que pretende responder al desafío de un plan de acción educativo que hoy la sociedad nos está demandando y que ha de traducirse en el gran reto del desarrollo del humanismo (2018, p. 73), como sistema de planificación organizado, en donde se reflexionan las demandas contextuales con intenciones de contribuir a su resolución e involucrando a cada parte. Siendo así, la transversalidad curricular, ya sea como estrategia, proceso o línea de trabajo, adopta una mirada social y crítica frente a los currículos tradicionales que dificultan la visión hacia los problemas de la humanidad.

Es importante señalar que los ejes transversales son componentes que permiten organizar y recorrer el currículum en forma diacrónica y sincrónica, involucrando en este proceso a diferentes áreas, y los distintos niveles dentro de ellas (Rodelo, Torres, Jay y Flórez, 2020); reconociendo que los ejes transversales son diferentes según el nivel educativo al que se aplicará, cada nivel con estrategias y desde perspectivas específicas, aunque no se delimitan en un campo del conocimiento específico, en el caso de la educación superior buscan que estén basados con problemas sociales conduciendo a la concientización, y se clasifican de acuerdo a su correlación con los fines que siguen, ya sean heurísticos, los cuales comprenden el desarrollo de capacidades y habilidades para la resolución de problemas, o bien, ejes teóricos - epistemológicos que se sustentan en el estudio de la construcción, sistematización y formalización del conocimiento.

De igual manera, socio-axiológico que pretende que la formación de los profesionales se centre en la formación humana y social, y por último, el eje profesional que propone enriquecer la vocación del estudiante mediante el fortalecimiento de habilidades y competencias en la perspectiva de una formación para el ejercicio eficiente y eficaz de una profesión determinada. Reconociendo en general al menos seis ejes transversales en educación superior, el primero relacionado con la formación humana y social, desarrollo de habilidades del pensamiento complejo, así como el desarrollo de habilidades en el uso de la tecnología de la información y comunicación, otro eje es sobre la lengua extranjera, la educación para la investigación y posteriormente, el recién incorporado eje de innovación y talento universitario (Díaz, 2013, p. 170).

Algunos autores han resumido algunas de las características pedagógicas más importantes respecto a los ejes transversales, indicando que son aquellos que atienden

aspectos fundamentales para la educación de la persona: conectan con las preocupaciones y necesidades de la sociedad, por ende, constituyen una responsabilidad de toda la comunidad educativa, que presentan una visión global e interrelacionada del saber, por otro lado, ponen en primer plano la formación de hábitos y de actitudes, igualmente forman parte del currículum y están íntimamente relacionados con el sistema de valores consensuados en la comunidad, y constituyen ejes de valores, de contenidos, objetivos y de principios de construcción de los aprendizajes que dan coherencia y solidez al currículum, como también impregnan el currículo en su totalidad (Martínez, 2012).

Los ejes transversales, además de formar parte de la filosofía y cultura institucional, incluyen conocimientos, actitudes, comportamientos, principios, valores y concepciones, que dan paso a dinamizar la vida escolar en cada ámbito, con temas relacionados con los problemas y conflictos que afectan a la humanidad actualmente. También se consideran a los ejes transversales como las pautas orientativas de la planificación didáctica, dando paso a contextualizar el proceso de enseñanza - aprendizaje en torno a las necesidades expresadas por las problemáticas sociales.

5.3. Algunas consideraciones sobre el Marco Teórico

Para los propósitos de este trabajo se retoma algunos de los fundamentos ya mencionados, partiendo particularmente desde la perspectiva de Cortés y Puga, quienes indican que la transversalidad

...atraviesa y permea el currículum de principio a fin y contribuye a la reducción de la parcialización del conocimiento, permitiendo, a través del abordaje de temas sociales, dar significatividad al proyecto curricular, propiciando una verdadera construcción del conocimiento y permitiendo al individuo desenvolverse adecuadamente dentro de la sociedad, al mismo tiempo que le ayuda a adaptarse a la realidad vivida (2015, p.55)

Con intenciones de favorecer el aprendizaje, estableciendo un puente con la realidad y generando experiencias personales, que permitan desarrollar actitudes favorables para construir aprendizajes de manera autónoma. Sobre todo como una estrategia de actuación docente que encamina a nuevos planteamientos alternativos sobre la metodología, en función de los aspectos relevantes para la formación de las nuevas generaciones (Fernández, 2003).

En este sentido, el desarrollo de la transversalidad curricular como estrategia docente está unida de forma inexorable al desarrollo profesional de formadores educativos, debido a

la responsabilidad social que en este recae, pues dicha transversalidad curricular significa desarrollo, cambio, mejora, adecuación y crecimiento con relación al propio conocimiento y el contexto (Fernández, 2003). Por lo que se hace necesario un cambio en los planes de formación pedagógica que esté en contacto con la problemática existente en la realidad actual, capaz de formar profesionales de la educación más comprometidos.

Lo anterior permite indicar que se retoma a la Perspectiva de Género como un tema de gran relevancia social y, a partir de cuestionar el propio currículum con el que nos formamos las, les y los pedagogos en la Universidad Pedagógica Nacional, se tiene la intención de incorporar dichos temas desde de la estrategia de transversalidad, en los espacios encargados de la formación pedagógica, lo que permitirá no solo transformar el terreno educativo y curricular específicamente, tanto en su diseño, aplicación y evaluación, sino que también da paso a colectivizar el trabajo para combatir las desigualdades y cuestionar el propio ejercicio pedagógico; debido a que las, les y los pedagogos tienen a su cargo procesos educativos valiosos, mediante los cuales ejercen su labor educativa desde un lugar de autoridad pedagógica, por lo cual, la principal finalidad es posibilitar que el ejercicio de poder dentro de los espacios educativos, se dé de manera no violenta, más democrática y con Perspectiva de Género; pues también se considera como una facultad política de cada individuo, y legitimarle como tal, supone vivir en sociedades con prácticas de libertad e igualdad (Arendt, 2016).

Capítulo 6. Alternativa para incorporar la Perspectiva de Género en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 22-A Querétaro

En el presente apartado se definirá en un primer momento lo que se entiende como eje transversal de la Perspectiva de Género, incluyendo algunos de sus antecedentes, su importancia y aplicación en diversos niveles educativos; para continuar con el procedimiento general, que se propone abordar en ocho fases la transversalidad curricular con Perspectiva de Género. Y en un segundo momento, abordar los antecedentes socio - históricos de la Universidad Pedagógica Nacional, con la finalidad de analizar algunos aspectos relevantes de la Unidad 22-A Querétaro y específicamente del mapa curricular de la Licenciatura en Pedagogía, lo que permitirá, una vez dada la situacionalidad y encuadre, construir una propuesta general con las pautas orientativas y metodológicas de la transversalidad curricular de la Perspectiva de Género en dicha institución.

Por ello, es indispensable retomar que el desarrollo de este trabajo de investigación hasta el momento, ha permitido reconocer las intenciones, las líneas generales que han orientado el presente trabajo y además, revelar el principal objeto y tema de estudio; y ofrecer una aproximación al objeto de estudio, problematizando la relación entre el currículum de las, les y los pedagogos con la Perspectiva de Género, indicando con ello, el desarrollo que ha tenido en los últimos años, a partir de visualizar quiénes, cómo y desde qué perspectiva lo han abordado.

De ahí la importancia de presentar los antecedentes teóricos e históricos tanto de los estudios de género, como el del campo de estudio del currículum a un nivel Latinoamérica y especialmente Nacional; describiendo, de igual manera, sus conceptualizaciones, aportes y teorías respectivas. Por lo tanto, después de analizar y comprender con mayor profundidad la problemática expuesta y reconocida la importancia de la educación en la sociedad, se plantea la transversalidad del currículum como una alternativa coherente, creativa e innovadora para incluir temas de urgencia social al debate educativo, y aunque diferentes organismos internacionales han recomendado su aplicación por el alcance de la misma, la incorporación de esta ha sido parcial, debido a los escasos recursos económicos destinados y los pocos estudios que muestren sus beneficios y proyecciones.

De esta manera, a continuación, con apoyo en los conocimientos adquiridos en mi trayecto universitario y una exacerbada investigación al respecto, como ya se mencionó, se busca brindar un panorama general del eje transversal en el currículum, así como las consideraciones para su ejecución y el procedimiento para desarrollar la metodología de

incluirlo; concluyendo con un ejemplo situado de la transversalidad de la Perspectiva de Género en el currículum en la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional de la unidad 22 A.

6.1. La Perspectiva de Género: un eje transversal

Al encontrarnos frente a escenarios sociales preocupantes, violentos y de desigualdad a nivel global, principalmente en contra de las mujeres y personas no binarias, demanda la existencia y la concreción de estrategias que se vinculen y respondan a las necesidades expresadas; por lo que algunas de las luchas más pujantes de diversos movimientos sociales y específicamente de grupos feministas, han apuntado hacia la constante demanda de mejorar las relaciones individuales y sociales entre géneros (Montoya y Terry, 2016, p. 314); una de ellas, desde la Perspectiva de Género que tiene sus orígenes en distintas corrientes, pero principalmente del feminismo, configura una herramienta que permite analizar las relaciones establecidas entre los géneros, así como la forma en que las características socioculturales, que se le asignan a las personas a partir de su sexo biológico, se convierte en un elemento de desigualdad social, por ello, nace como una categoría transversal, que permite encaminar a la igualdad de oportunidades entre géneros en los ámbitos de la vida humana (social, educativo, económico y político), que se encamina a planear acciones para la creación de una visión inclusiva que comprende las necesidades y derechos tanto de mujeres, hombres como de personas no binarias, como seres humanos con acceso a los mismos derechos en el mismo nivel.

Una de las estrategias de acción que en los años noventas, colaboraron con la inequidad y desigualdad en razón de género ha sido el *mainstreaming*, que emerge como un término de origen anglosajón, que se traduce principalmente como corriente o transversalidad, que tiene la finalidad de integrar los objetivos de políticas específicas de igualdad de oportunidades a las políticas generales (Marín, 2013, p. 53), es decir, es un concepto que atiende la transversalidad en un enfoque político, específicamente sobre los derechos humanos, pero que muestra algunas de las pautas importantes a considerar en cualquier estrategia aplicada en diversos ámbitos sociales. Fue a partir de finales de siglo XX, en Inglaterra, que nace como estrategia para abordar temas ambientales, sin embargo, en la III Conferencia Mundial sobre las Mujeres de Naciones Unidas de 1985 en Nairobi, se expone como una estrategia valiosa dirigida a atender las demandas expresadas por las mujeres; por lo que, luego de la IV Conferencia de Beijing se experimentó una propagación espectacular

para incluir la Perspectiva de Género en la elaboración de las políticas públicas, con el objetivo final de conseguir la igualdad de los géneros en cada sociedad.

Por ello, el *gender mainstreaming* retoma a las desigualdades de género como un problema estructural, y puede entenderse como una estrategia de reorganización, mejora, desarrollo y evaluación de los procesos políticos que pretenden institucionalizar la Perspectiva de Género, los cuales involucran a cada actor social, para la búsqueda de la igualdad de género, o bien, como las herramientas para incorporar el análisis de género de tal forma que pueda permear en todas las acciones sociales (Marín, 2013, p. 56), lo que demanda el análisis de las diferencias y diversidad de identidades, el cuestionamiento de los estereotipos sexistas y el papel de las mujeres en la historia, a fin de tener conocimiento sobre las cuestiones relativas sobre la igualdad entre géneros, para resanar los efectos provocados por la discriminación y desigualdades, destinada a fomentar evolución de criterios y procesos sociales.

En 1997, el Consejo Económico y Social de Naciones Unidas (ECOSOC), definió a la Perspectiva de Género como un eje transversal, y por ende, un proceso que permite evaluar las implicaciones de las personas en la sociedad, así como analizar la manera diferenciada en la que experimentan el mundo, conforme el género en el que se identifican; brindando los elementos necesarios para comprender las relaciones asimétricas como hechos culturales y por ende, modificables. Es importante indicar que un eje transversal, se entiende como un elemento globalizador, interdisciplinario y complementario, en el caso de la Perspectiva de Género, además de los propios estudios de género que lo acompañan, se nutre de la educación para la paz, para la salud, educación afectiva-sexual e incluso de la educación para el consumidor; su principal dimensión conceptual, se encamina a la expresión de contenidos de diferente índole, con corte integrador y contextualizado desde la problemática que se vive en lo subjetivo y colectivo.

Lo anterior supone la integración sistemática de las situaciones, prioridades y necesidades de cada individuo, y aunque no existe una metodología estándar para transversalizar la Perspectiva de Género, implica de manera general, un proceso de cuestionamiento crítico constituido por al menos cuatro momentos fundamentales, iniciando por un diagnóstico previo que revele el estatus de las instituciones en cuestión tanto como de las personas que la integran; esto con la finalidad de analizar quiénes tienen acceso a, control sobre qué y quiénes son los que se benefician con dicha metodología; seguido de un diseño *ad hoc* para su implementación y monitoreo de acciones ejecutadas en pro de la igualdad, siendo indispensable entender al eje transversal de la Perspectiva de Género, no como un fin,

sino como un medio que se encamina a la creación de espacios colectivos para la sensibilización y deconstrucción de las desigualdades; que pone en vista, el papel fundamental que tiene el sistema educativo de cada país, pues mediante este se reproducen asimetrías de género y representa un agente fundamental para construir transformaciones sociales (Penabad, 2018).

De esta manera, el eje transversal de la Perspectiva de Género, desde el ámbito educativo, busca contextualizar los contenidos del currículum educativo, a fin de provocar cambios cognitivos, procedimentales y actitudinales de manera permanente, para afrontar situaciones reales a través de dichos procesos educativos; por lo que se entiende como un método de gestión para promover la igualdad de oportunidades y de trato entre todas las individualidades, transformando las estructuras que encamine a la igualdad sustantiva, así como para incluir saberes que analicen cómo se aborda la Perspectiva de Género en los diferentes procesos ocurridos tanto dentro y fuera del hecho educativo, pues necesariamente exige la revisión constante y transformación de cada parte del proceso educativo, incluyendo la organización, las prácticas, actitudes, lenguaje empleado, espacios, materiales, y estrategias de enseñanza-aprendizaje; dicho eje transversal, surge de las necesidades y demandas sociales que se plantean ante la educación, por lo que tiende a ser orientador, crítico y dinámico, atravesando de manera longitudinal y horizontal, así como diacrónica - sincrónica, cada aspecto y nivel que conforma el currículum, para el cambio en la organización de cualquier centro educativo y de la sociedad.

Desde los años ochenta, la UNESCO planteó la necesidad de incluir estrategias innovadoras a la educación que propiciara cambios de conciencia y nuevas dinámicas sociales; no obstante, específicamente en México en el año 2013, la Perspectiva de Género se considera como un eje transversal en el Plan Nacional de Desarrollo, lo que implica que todos los programas de las dependencias y entidades de la administración pública federal deberán realizarse con enfoque de género (INMUJERES, 2013). Por ello, el incluir en el terreno de lo educativo el eje transversal sobre la Perspectiva de Género, no supone únicamente la descripción de problemáticas sociales, sino que también, abre el espacio para efectuar un proceso de deconstrucción y reconstrucción epistemológica de las disciplinas que forman parte de las asignaturas, con la finalidad de conocer los presupuestos que sostienen la estructura, identificar las orientaciones teóricas, las propuestas culturales e ideológicas que conforman el currículum escolar (García, 2020), ya que se presenta como una oportunidad para reconstruir los conocimientos, de la racionalidad académica así como los de la cotidianidad; puesto que se desprende como una demanda social, de gran importancia

abordarlo, por el hecho que permite la transformación del orden sobre las relaciones de poder que se establecen dentro del contexto educativo y que se proyectan a diferentes ámbitos sociales, a partir de la formación permanente individual y colectiva para desarrollar un pensamiento crítico que posibilite adquirir conocimientos, actitudes y valores necesarios para conocer, comprender y actuar en su medio, sensibilizarse y capacitarse en Perspectiva de Género, para elaborar juicios propios, actitudes y comportamientos basados en valores asumidos de forma racional y libre, así como dotar de valor funcional respecto a la comprensión y a la posible transformación positiva de dichos problemas así como de la realidad misma (Aparicio, 2014, p. 38).

Cabe mencionar que en el caso específico de la educación superior, la transversalidad de la Perspectiva de Género resulta en caminos de apertura a una nueva cultura escolar, lo que implica poner en contradicción entornos androcéntricos y jerarquizados que se reproducen mediante el currículum, por lo que el objetivo de incorporar y difundir la Perspectiva de Género en los contenidos como un eje transversal, es para transformar las dinámicas educativas, a partir de la socialización, sensibilización y renovación de la cultura educativa ante las necesidades y problemáticas del contexto social, que contribuya a enriquecer el desarrollo de las disciplinas institucionalizadas y a la creación de nuevas formas de relacionarnos.

Así, es indispensable incluir el eje transversal con Perspectiva de Género en los currículos de educación superior, pero sobre todo, en el proceso formativo de quienes estudian cuestiones relacionadas con el ámbito educativo, puesto que son les, las y los mismos estudiantes que, posteriormente, a su propia preparación, se encargaran de guiar la enseñanza, formación, distribución, construcción y transmisión de conocimientos de las nuevas generaciones en diferentes ámbitos. Por lo anterior, en el caso específico de la licenciatura en pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 22-A Querétaro, la transversalidad de género se presenta con una notable alternativa a incluir en el currículum de la misma, que a través de los procesos pedagógicos, se dirigen al reordenamiento de las distintas asignaturas incluyendo contenidos de interés social vinculados a las distintas áreas de conocimiento de las disciplinas curriculares; además porque la pedagogía se reconoce como una mediación dialógica entre las personas que permite el reconocimiento social en términos de igualdad, así como un medio de desarrollo humano que convierte las relaciones y sus encuentros en los momentos más eminentes, mediante los cuales cobran sentido los procesos de formación, los saberes que se procesan y los significados que se identifican, además, posibilita revisar y construir estructuras establecidas referentes al modelo educativo,

que respondan a las nuevas exigencias planteadas desde diferentes saberes y áreas de formación de trabajo colectivo.

6.2 Pautas orientativas para transversalizar la Perspectiva de Género

Los ejes transversales entonces representan la guía o líneas orientativas para lograr la transversalidad curricular, a partir de entretelar los propios contenidos y prácticas educativas con objetivos de atender, reflexionar y problematizar temáticas sociales actuales a fin de reconocer y construir epistemológicamente las disciplinas que forman parte de un currículum en específico (García, et. al., 2020), que entrecruce dimensiones horizontales (áreas disciplinares) y dimensiones verticales del currículo.

Desde esta mirada, el eje transversal de la Perspectiva de Género, pretende analizar las situaciones problemáticas que resultan ser relevantes por sus efectos, en tanto su complejidad conceptual y ética, con aspiraciones a reducir y prevenir situaciones violentas dentro del contexto educativo (Aparicio, et. al., 2014), para subsanar omisiones y discriminaciones, con intenciones de promover la igualdad y el respeto de los derechos humanos y de la diversidad, desde la práctica educativa y la sociedad.

Por lo que se reconoce como un proceso complejo e intensivo en conocimiento, pues busca satisfacer la inclusión de prácticas y contenidos a erradicar la inequidad de género, sin embargo, al ser una metodología integral, es necesario que las propias instituciones educativas consideren como pertinente introducir al seno de su propia institución, temas de actuales de interés social, ya que, debe pensarse desde todas y cada una de las dimensiones que conforma el aspecto educativo, impactando en lo institucional (clima organizacional, gestión, cultura y comunicación institucional, protocolos de prevención e intervención ante la violencia de género, normatividad, investigación, etc.), en la dimensión académica y curricular (conforme los niveles de conocimiento, habilidad o actitud, contenidos, recursos didácticos, gestión del aula, metodologías utilizadas, aprendizajes esperados y procesos evaluativos), en lo social y cultural, (en cada tipo de lenguaje, formas de relacionarse y la relación escuela - sociedad; el impacto de la educación en la sociedad actual), por lo que es necesario visualizar posibles resistencias al cambio y comprometerse al involucramiento de incluir la Perspectiva de Género (Secretaría de Igualdad Sustantiva y Desarrollo de las Mujeres, 2020).

Razón por la que se le considera como una metodología con enfoque humanista, innovador y alternativo al currículum, que involucra a las personas que conforman una determinada institución educativa para partir de sus necesidades y propone transformar la

educación tradicional, proyectado hacia la interdisciplinariedad con objetivos y contenidos educativos integrales y reflexivos (Ocampo, 2013); para su integración requiere flexibilidad, aprendizaje, evaluación y revisión constante. No obstante, es importante advertir que no existe una fórmula fija o universal, serie de pasos o planes únicos para transversalizar el currículo. Por eso es necesario que uno de los principales pasos sea el diagnóstico, verificando el papel que representa dicha temática, visualizando el contexto dentro y fuera de la institución para conocer la cultura, el cambio que se necesita y el nivel al que es necesario establecerse; con una planificación clara de lo que se ejecutará y cómo se realizará, qué contenidos, actividades, tipo de lenguaje, metodologías, procesos de enseñanza - aprendizaje, materiales didácticos, técnicas de evaluación, continuando con la operacionalización, monitoreo y evaluación del proceso.

Para ello, se vuelve necesario que los principales encargados de diagnosticar, planear, diseñar, ejecutar y evaluar, estén capacitados ante el tema de la Perspectiva de Género, con intenciones de que al contar con herramientas conceptuales, sea un proceso adecuado y en sintonía con lo que se busca. En resumen, la transversalidad curricular, como metodología, pretende impactar toda la malla curricular y en general, la organización educativa, por lo tanto, conlleva un proceso secuenciado que es necesario llevar a cabo para lograr incorporar el eje transversal. Debido a lo anterior, se recopiló algunas de las metodologías empleadas por diferentes autores tales como Aparicio, Miranda, Chaves, entre otros, los cuales que convergen de manera general sobre los pasos que guían la transversalidad curricular, y para fines del presente trabajo se enuncian y resumen a modo de ocho etapas orientativas para el proceso de transversalizar el currículo con Perspectiva de Género:

6.2.1. Etapa 1. Conformación del colectivo

El primer paso para incluir la Perspectiva de Género como un eje transversal en el currículum, implica tener el compromiso y la responsabilidad en cada parte de la institución educativa, ergo, se propone formalizar dicho compromiso de la actuación, aporte y responsabilidad que implica la transversalidad, con la creación de un grupo de agentes educativos, expertos en el tema, estudiantes e implicados, ya que al permear en todas las prácticas educativas que suceden en la escuela y las actividades de aprendizaje que se generan de manera cotidiana en las aulas, es importante que se asuma por parte de las personas que conforman la institución educativa y de las que se partirá conforme a sus necesidades; puesto que no se le puede atribuir todo el trabajo a incluir simplemente un tema como adicional al currículum, mientras las prácticas alrededor se mantengan intactas, ya que

el cambio al que se apunta quedará sin modificaciones; advirtiendo, que la presente metodología, privilegia el diálogo y la participación equitativa para poder organizar, precisar, definir y elegir consensuadamente el diagnóstico, diseño, desarrollo, seguimiento y evaluación de la metodología, conforme las claves que surgen del diagnóstico de factores de desigualdad sobre los que resultan aptos para incidir y modificar (Unidad Técnica Proyecto Calíope, 2007).

Además, exige que el colectivo organice los recursos humanos, económicos y materiales, y también que mantengan con el tiempo el compromiso y la responsabilidad, pues progresivamente, además de definir el eje transversal, es preciso que también se establezca un debate sobre la construcción, elección, aplicación y desarrollo de los instrumentos teórico - metodológicos, determinando lo que ha de realizarse por medio de directrices y contenidos; así como propuestas de elementos creativos, innovadores y acertados para la elaboración o modificación de objetivos, perfiles de egreso, plan de estudios, que puedan fortalecer el desarrollo de la transversalidad; al igual que plantear cómo se realizará dicho proceso, analizarán los resultados y evaluaciones, con pretensiones de asegurar que la ejecución ha sido como se propuso en la planeación (Aparicio, et. al., 2014), y de lo contrario, realizar las modificaciones correspondientes para que los resultados sean lo más apegado posible, a lo que se busca mediante los objetivos, amortiguando las resistencias en el cambio que supone, tanto en las prácticas de trabajo, definiciones en las políticas y ajuste en las relaciones establecidas dentro y fuera de las instituciones.

6.2.2. Etapa 2. Capacitación y sensibilización en Perspectiva de Género

Procediendo y una vez conformado el colectivo, es preciso indicar que el involucramiento es tal, que se deben de comprometer y llevar a cabo una sensibilización, conocimiento y voluntad de reflexión crítica en Perspectiva de Género, mediante la impartición de cursos o talleres para la formación continua, por instituciones u organismos especializados en el tema de la sensibilización, a fin de dotar de elementos teóricos y metodológicos que posibiliten una revisión, debate y construcción de la transversalidad con enfoque de género, en otras palabras, que se haga uso adecuado de los conceptos y teorías que se abordan, como también hacer un autoanálisis crítico de su lenguaje, prácticas e ideologías; pues esta propuesta impacta en las creencias, ideologías, experiencias, conocimiento, tradiciones, formas de actuar arraigadas (individuales y colectivas), para entender y desarrollar nuevas habilidades, referente a la creación de herramientas que fortalezcan y fundamenten la incorporación del eje transversal de la Perspectiva de Género.

La sensibilización se vuelve necesaria, pues representa el andamiaje que propicia el cambio, por tal razón, es preciso impulsar la capacidad crítica, procesos de reflexión, sensibilización y toma de conciencia respecto a la igualdad de oportunidades y la equidad; pues las recomendaciones, deben ser dirigidas a diseñar una estrategia adecuada al contexto, con intenciones de tener una metodología fundamentada, conforme a las pretensiones que se esperan, de eliminar las desigualdades de género dentro y fuera de la educación, y no, lo contrario como una metodología que funciona para exacerbar lo establecido. De igual manera, para orientar a las, les y los involucrados acerca de lo que es la transversalidad, sus conceptos, implicaciones y su importancia como estrategia para integrar temas emergentes en el currículum educativo (Miranda, et. al., 2019).

6.2.3. Etapa 3. Planeación y acuerdos para incluir el eje transversal

La planificación se considera como la siguiente etapa en dicho proceso, para establecer de forma colectiva y consensuada, la forma en cómo se llevará a cabo la dinámica, los roles, tareas asignadas a cada integrante y su propia evaluación. Lo cual significa entonces, establecer el proceso de planear una serie de acciones de forma organizada, precisa y sistemática, que en su ejecución se encamine para alcanzar una meta educativa u objetivos de aprendizaje específicos; lo que corresponde directamente a la realización de varias fases interseccionadas e interrelacionadas a resolver ciertas situaciones previstas como puntos clave para incidir en ellas, decidiendo que integrantes serán encargados de ejecutar las determinadas actividades a lo largo del proceso.

Esta etapa se inicia por establecer algunos datos de cómo se realizará el diagnóstico, que elementos se analizaran, quienes lo harán y bajo qué instrumentos o tiempo, continuando con revisar y organizar la información para describir necesidades y características del contexto, población y objeto a intervenir, considerandos para buscar las resistencias que se pueden producir y expresarse, con intenciones de configurar los elementos diagnósticos y los insumos iniciales de la planeación. Se planea, define y fundamenta las líneas de acción generales de la metodología, abarcando la negociación de acuerdos y significados que estarán plasmados en los objetivos, comprometidos a incorporar la Perspectiva de Género en todos los niveles, así como la promoción de experiencias y prácticas, con apoyo de instituciones especializadas, la existencia de protocolos que busquen visibilizar y guiar las situaciones de desigualdades de género, la presencia de materiales en bibliotecas y el fomento de los estudios de género (Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya, 2019).

Es importante mencionar que en esta etapa, se vuelve indispensable que se contemplen, por un lado, los recursos económicos, temporales, materiales y humanos, y por otro, considerando las limitaciones contextuales, académicas, económicas y administrativas con los que se dispone, pues el considerar desde este punto las posibles problemáticas, permitirá desarrollar alternativas que puedan evitarlas o bien, contrarrestarlas. Para realizar de una manera dicha planeación, se propone la creación de un cronograma de trabajo, con la función de calendarizar las acciones previstas y progresivamente ejecutar las acciones de forma clara, en donde se separen por plazos las diferentes fases de aplicación de la transversalidad.

6.2.4. Etapa 4. Diagnóstico de la transversalidad curricular

Una vez el colectivo esté sensibilizado en Perspectiva de Género, pero previo al desarrollo de una propuesta para incluirlo a nivel curricular, es indispensable poner en debate el currículum, su contenido, las prácticas desprendidas, el lenguaje empleado, el material didáctico, los recursos y las relaciones educativas a la luz de revelar críticamente todos los niveles de contenido y organizacional, lo que se transmite, como valores, ideas, estereotipos y modos de vida específicos, en los que se hace visible los elementos que constituyen la cultura social, y por ende, permiten reforzar situaciones de desigualdad por cuestiones de género.

Por lo tanto, se promueve el desarrollo del proceso y condiciones para analizar la situación presente en función de las relaciones de géneros, análisis de las necesidades de las instituciones y la sociedad, y de esta manera, poder abordar cambios necesarios en políticas y estructuras; se inicia con la recolección de datos, sobre los recursos, actores, problemáticas, necesidades y fortalezas. Para después continuar con revelar, revisar, organizar, valorar y evaluar la información recopilada, lo cual constituye una base para una agenda específica que identifica qué necesidades y las estrategias que han de ser seleccionadas para lograrlo, expresado en objetivos para desarrollar la propuesta metodológica fundamentada con argumentos sólidos, comprendiendo el contexto, las circunstancias, oportunidades, que afectan diferenciadamente a cada individuo según su género.

El diagnóstico se secciona en distintas etapas, la primera para conocer el estado de preparación de docentes, estudiantes, administrativos y directivos, acerca del tema de la Perspectiva de Género y los saberes construidos que poseen. En la segunda etapa, revisar el currículum oficial, en donde se perfilan los propósitos, enfoques y principios pedagógicos, metodologías, perfiles de egreso, campos de formación, contenidos, aprendizajes esperados, competencias, estándares que orientan las prácticas educativas (Programa de fortalecimiento

de la transversalidad de la Perspectiva de Género, 2012), para dar cuenta el nivel de presencia de conocimientos, saberes, habilidades, actitudes y valores en relación con el tema, en el plan de estudio que se va a intervenir, así como el currículum oculto, los cuales van dotados de ciertas ideologías que se transmiten a lo largo de todo el proceso educativo. Y por consiguiente, analizar qué tipo de lenguaje se utiliza, tanto dentro del currículum, cómo el que se utiliza en la cotidianidad dentro y fuera de las instituciones educativas, pues el lenguaje constituye mediante códigos la percepción sobre la realidad, lo que condicionamos nuestra visión, pensamiento y posicionamiento, reforzando o invisibilizando ciertas cuestiones sociales (Chaves, 2014).

6.2.5. Etapa 5. Diseño para incorporar el eje transversal

En la presente fase se busca que la información extraída, permita orientar y establecer el diseño que guiará los objetivos, con datos sobre las debilidades y fortalezas del currículum, pero es imprescindible recordar que la transversalidad busca modificar toda la organización educativa y comprendiendo que la escuela no es un ente aislado del medio social, sino más bien, le da sentido y dirección, esto vinculado a la generación del conocimiento e innovación (Cortés y Puga, 2015), por ello, también es conveniente revisar los elementos resultantes del análisis de la dinámica y organización escolar.

Inicialmente se consideran los elementos teóricos y metodológicos que contribuyan a comprender la construcción cultural y social sensibilizada al género, evitando visiones fragmentadas del conocimiento; ya que posteriormente se impregna en el currículum explícito y en los dispositivos educativos, así como en los mensajes que se emiten en el currículum oculto; la metodología de la transversalidad sugiere realizarlo al mismo tiempo, en cada acción, idea, práctica o política que gire en torno al currículum (Chaves, 2014). Lo anterior, permite que lejos de ser genéricos y técnicos los conocimientos incluidos de la Perspectiva de Género, tiene la intención que sea contextualizada a las necesidades expresadas y a la población a la que se dirige, por tal razón, en esta etapa se decide, conjuntamente, los elementos que se modificarán para incluir tanto a nivel institucional, académico y de la cotidianidad, esto con propuestas de elementos prácticos, axiológicos, bibliográficos específicos para poder incluir dicho enfoque.

Introducir la Perspectiva de Género en el plan de estudios, por sí misma, permite formar agentes pedagógicos que privilegian la vinculación y comprensión de necesidades de relevancia social y estimula el pensamiento crítico, por lo que es necesario advertir que es fundamental que se evite la sobregeneralización, es decir, evadir cualquier tipo de distorsión

cognitiva que de paso a conclusiones generales de una sola experiencia, para prevenir una falsa representación y aplicación de los conocimientos desde esta perspectiva. Asimismo, para diseñar lo que guiará las pretensiones que se realizarán en colectivo, se intenta que con la aplicación de la metodología, se desarrolle y asuma la capacidad de analizar, reflexionar críticamente y evaluar desigualdades por razón de género, de igual manera para la organización institucional y sus políticas educativas, pues deben contar con paridad en la plantilla docente y administrativa, así como en los planes de formación (Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya, 2019).

En cuanto al tema de paridad, algunos autores concuerdan que su importancia radica en al menos tres puntos, el primero debido a que se reflejarían y representarían cada una de las voces, y se diversificarían las perspectivas, intereses e incluso necesidades de quienes integran un colectivo, asimismo al existir igualdad de representación entre los géneros progresivamente se transformarían las relaciones de poder y el acceso al mismo, construyendo nuevas formas de relacionarse entre individuos, libres de estereotipos vinculados con los géneros, y que el no considerarla como parte fundamental de los cambios que exige la metodología, se reduciría a lo que considera importante solo un cierto sector que no representa en su totalidad o realidad a un colectivo, manteniendo los órdenes actuales.

Pretendiendo específicamente debatir, diseñar colectivamente la estructura curricular y balancear el contenido, de tal forma que se evidencie gradual y claramente la integración de saberes a una realidad concreta a fin de darle significatividad y relevancia social, tanto en los contenidos cognitivos, contenidos procedimentales y actitudinales, modificando los objetivos, enfoques, lenguaje empleado, materiales didácticos, participación, estrategias, ambientes libres de cuestiones que perpetúan las desigualdades, debido a que los ejes transversales al contar con un carácter interdisciplinario y transdisciplinario, ayuda a superar visiones fragmentadas de la realidad, optando por la mirada holística del proceso educativo que dota de flexibilidad al currículo.

Incluir en el diseño de la metodología de la transversalidad, con contenidos aplicables o con relación a las áreas a las que se aplicará, como parte consustancial e indivisible de ellas, pues no solo se trata de elegir ciertas materias, se parte de la premisa que se incluirá en todas, pero en diferente nivel de profundidad entre las áreas de conocimiento y asignaturas, a fin de que exista coherencia con el sistema de valores propuestos y la selección de contenidos consensuada colectivamente (Kermanshahi, 2020).

Llega el momento de la ejecución gradual y secuenciada del currículum con el eje transversal de la Perspectiva de Género, incluido con los objetivos, actividades, estrategias,

indicadores, prácticas, lenguaje que se han planeado; destinada a un grupo focal, con intenciones de poder verificar de manera más clara los cambios que se establecerán al aplicar un currículum diseñado bajo la metodología de la transversalidad (Cooperación Española en Colombia, 2014).

6.2.6. Etapa 6. Implementación y ejecución de la transversalidad

Para iniciar con esta fase, es imprescindible que previamente los miembros del colectivo, tengan la información clara de los conceptos abordados, así como de la planificación total del proyecto, contar con el conocimiento referente al cronograma y las acciones planteadas, y como en las otras fases, tener una predisposición para observar y analizar lo que se establece y la manera en cómo se hace.

Pues trata de la implementación sistemática y coherente del proyecto, en donde se busca desarrollar las acciones y actividades que se fijaron en el plan a partir del currículum, como ya se mencionaba, se solicita que se elija el grupo focal para implementar una prueba piloto y comprobar que ha sido tal como se ha diseñado (PULSANTE, 2020), en cuanto los contenidos, medios, lenguaje, procesos educativos, política y gestión institucional, es funcional y están orientados a la creación de una nueva cultura de igualdad y respeto de géneros; por lo tanto, aplicable a nivel general; el tiempo de prueba se recomienda llevarlo a cabo conforme al ciclo que comprende el período educativo.

Cabe mencionar, que a pesar de que esta fase es operativa, es fundamental que también sea una fase crítica, ya que en este espacio, se comienzan a revelar los principales resultados de implementar lo planeado, con la posibilidad de hacer ajustes necesarios de aquello que previamente había sido aprobado por el colectivo, pero que por las condiciones de la población o elementos emergentes de la propia práctica, no resultaron benéficas y, por el contrario, sea necesario su intervención inmediata.

No obstante, un currículum diseñado y desarrollado desde la incorporación del eje transversal con Perspectiva de Género, exige que la convivencia y diálogo horizontal en las aulas y fuera de estas, pues parte de qué se logre implementar dicha metodología, es revisar el contexto en el que se desarrolla, buscando que el impacto de este, sea progresivo y aceptado por la comunidad con la que se trabajará (Caballero, 2011).

6.2.7. Etapa 7. Seguimiento y monitoreo del proceso transversal

Esta fase comprende el seguimiento constante y prolongado, que se establecerá en las fases de diseño, implementación y evaluación, para observar y verificar el grado de cumplimiento

de los objetivos fijados en relación con lo realizado, sus resultados, los principales impactos y la manera en cómo se lleva a cabo el proceso de la implementación (PULSANTE, 2020).

Lo anterior, mediante revisiones, cuestionamiento y modificaciones periódicas a fin de evitar que los resultados sean negativos, reforzando las estructuras sociales actuales; por eso, es una exigencia el debate, negociación, resolución de conflictos, consulta y participación continua a lo largo de todo el procedimiento. Para las evaluaciones y cualquier intervención, se sugiere que se realice siempre con lentes de género, midiendo, analizando y valorando las consecuencias que se han tenido; lo anterior, se logrará con el instrumento que el colectivo seleccione como adecuado, para la extracción de datos que nos revelan el estatus del impacto, pero para este caso, se propone hacerlo de preguntas tales como: en los resultados hasta el momento ¿cómo se ve reflejado?, ¿en qué proporción se considera el cambio?, ¿se observa cambio en la participación y lenguaje empleado?, ¿se han visualizado resistencias en los cambios?, ¿cuál es la opinión de quienes forman el grupo focal?, etc.

A partir de las preguntas guía desprendidas de categorías relacionadas con contenidos curriculares, lenguaje empleado dentro del contexto educativo y gestión del personal, se pueden elaborar diferentes instrumentos ya sea para darle seguimiento al proceso, como en la etapa de evaluación, pues ambas, se consideran fundamentales para observar los resultados y considerar si se ha logrado la transversalidad curricular, y que conforme las decisiones que se tomen colectivamente, siempre y cuando, contemple al menos los siguientes puntos tales como medición, recolección de datos y análisis, búsqueda y elección de soluciones, aparte de ser instrumentos claros, concisos y detallados, con todo lo necesario para obtener resultados, que permitan tomar decisiones pertinentes y que su funcionalidad apunte a verificar el avance obtenido y comprobar la ejecución de las distintas fases, tomando en cuenta el tiempo, para establecer las medidas y ajustes necesarios para rediseñar, redirigir y resolver los problemas o resistencias percibidas en el desarrollo de incorporar en el currículum el eje transversal de la Perspectiva de Género.

6.2.8. Etapa 8. Evaluación del eje transversal de la Perspectiva de Género

La última etapa consta de la evaluación referente al impacto, efecto, mediación, y la capacidad de respuesta durante el seguimiento del proceso de la transversalidad; pues se pretende que en esta etapa se pueda identificar, verificar, comparar y analizar con profundidad, la consecución del objetivo principal, así como dar cuenta del nivel de logro o resistencias presentadas. Misma que puede completarse de diversas formas, pero los teóricos recomiendan que sea a partir de preguntas formuladas y elegidas en colectividad, antes,

durante e inclusive una vez concluido el semestre escolar para analizar el impacto de dicha metodología (Secretaría General Iberoamericana, 2021).

Al implementar la primera fase como prueba piloto en un grupo específico, permite que concluida la evaluación, se puedan reorientar los procesos que reproducen desigualdades, modificando formas de mirar y comprender las relaciones entre las personas establecidas en el contexto educativo y en la sociedad en general; la evaluación puede iniciarse con preguntas específicas respecto al contenido curricular, tipos de lenguaje y gestión administrativa, así como las derivadas de las herramientas de planificación tales como ¿cuál es el impacto del proyecto?, ¿se expresa un impacto diferenciado los géneros?, ¿se visualiza un cambio en el lenguaje empleado?, y de estas, desprender los cuestionamientos para evaluar, contemplando de igual manera las limitaciones y oportunidades presentadas previo a la incorporación del eje transversal sobre la Perspectiva de Género.

Esta fase se establece con el objetivo de ayudar a garantizar los resultados previstos, orientar y reconocer si la transversalidad ha sido efectiva, conforme la contextualización, análisis de género, objetivos y sensibilización, participación, investigación y formación de los agentes e implicados educativos, así que se visualiza en la inclusión de la Perspectiva de Género en materias del plan curricular, presencia de referencias bibliográficas de los diversos géneros, uso de metodologías y técnicas sensibles al género, actividades de evaluación desde el enfoque del género, dinámicas institucionales, acciones pedagógicas, planeadas y llevadas a cabo dentro de la institución educativa, así como las consecuencias en las relaciones entre hombres y mujeres (Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, AECID, 2015).

La importancia de la evaluación, recae en que al socializar los resultados provenientes de las evaluaciones aplicadas, abre espacios de reflexión, problematización y toma de conciencia, sobre los aprendizajes que dejó la ejecución del currículum con el eje transversal, por eso es indispensable buscar, reunir y socializar los aprendizajes de la experiencia vivida durante el proceso, ambos para generar aprendizaje y constituir la base para la gestión del conocimiento, que se pueden verificar con una serie de interrogantes, a modo de listas de verificación (PULSANTE, 2020).

6.3. Contexto socio histórico de la Universidad Pedagógica Nacional

Para iniciar, es imprescindible establecer un acercamiento a nivel general, referente al contexto social, histórico, cultural y político en el que se desarrolló la Universidad Pedagógica Nacional, a fin de comprender el establecimiento de dicha institución pública,

para brindar elementos significativos que permita situarnos en la particularidad del desarrollo histórico de la Unidad 22A ubicada en el estado de Querétaro; lo anterior, con intenciones de analizar cómo se estableció y cómo está conformado el currículum de la Licenciatura en Pedagogía que se oferta en dicha unidad de la Universidad Pedagógica.

6.3.1. Antecedentes históricos de la UPN

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) se creó a finales de agosto de 1978, por decreto presidencial a cargo de José López Portillo, el cual se publicó en el Diario Oficial de la Federación (DOF), presentándose como respuestas a las debilidades y fallas del sistema nacional de educación, así como las múltiples demandas expresadas por diferentes organismos e instituciones educativas; tal como el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), las cuales giraban en torno a la profesionalización y la actualización del magisterio que se encontraba en servicio (Negrete, 2006). Sin embargo, sus orígenes se registran ocho años antes, pues en la segunda Conferencia Nacional de Educación del SNTE, se proponía la creación de un Instituto Nacional de Ciencias de la Educación, Instituto Nacional de Formación y Mejoramiento Profesional del Magisterio, o bien, una Universidad Pedagógica, que incluyera las necesidades y aspectos relevantes tanto de las escuelas Normales como de los Institutos de Investigación y Divulgación Pedagógica, con intenciones de que las, les y los docentes en servicio y egresados de las Normales, pudieran profesionalizarse y actualizarse continuamente (Universidad Pedagógica Nacional [UPN], 2018).

Fue hasta el año 1975, que en medio de campañas electorales y situaciones sociales, preocupantes marcadas por la inestabilidad económica, el SNTE - a través del profesor Víctor Hugo Bolaños- manifestaba al aún candidato a la presidencia José López Portillo, la necesidad de contar con instituciones para la profesionalización; por ello, en 1976 el secretario general del SNTE, el profesor Carlos Jonguitud Barrios, hacía de su conocimiento al presidente de la república Luis Echeverría Álvarez, la urgencia de crear una Universidad Pedagógica; en el mismo año, en el Congreso Nacional de Educación realizado en la ciudad de Querétaro, se estudiaba el proyecto de manera exhaustiva por parte del SNTE (Vicencio, 1987). Por lo tanto, a partir de ese momento hasta 1977, se abrieron espacios para analizar y dialogar en torno a la pertinencia del proyecto. En el XI Congreso Nacional Ordinario del SNTE, celebrado en Guanajuato, se anunció de manera oficial la creación de la Universidad Pedagógica a nivel Nacional, lo que desencadenó debates y contrapuntos, debido al enfoque del concepto Universidad Nacional, sin embargo, se concretaría en coordinación con la

Secretaría de Educación Pública (SEP) y el SNTE, para analizar el proyecto, así como para implementarlo administrativa y académicamente, no obstante, sería una institución pública descentralizada de la SEP, con el objetivo de orientar los servicios educativos, encaminados a la formación de profesionales de la educación (UPN, 2018).

Bajo la premisa de que la UPN no pretendía sustituir a las escuelas Normales, sino más bien, creada con pretensiones de suplantar el típico modelo normalista de la pedagogía envejecida, así como para complementar algunas otras cuestiones, referente a la nivelación de docentes; lo que provocaría que se le considerará como una de las instituciones públicas de educación superior más relevantes del país, debido a que sus principales objetivos eran en torno a formar profesionales reflexivos y críticos de la educación, realizar investigaciones en materia educativa, desarrollar, difundir y fortalecer la cultura pedagógica, mediante la oferta de licenciaturas, posgrados, diplomados y cursos de actualización docente, que atendieran las necesidades del Sistema Educativo Nacional y así conformar un centro unificador y rector del sistema formador de docentes (Guillén y Mendoza, 2018). Lo anterior queda expresado en su Misión:

Es una institución pública de educación superior con vocación nacional y plena autonomía académica; se orienta a la formación y desarrollo de profesionales de la educación y a la generación de conocimiento de acuerdo con las necesidades del país, considerando la diversidad sociocultural. A partir de sus funciones sustantivas se vincula con el sector educativo, con organizaciones sociales e instituciones nacionales e internacionales, con el fin de atender la problemática educativa y el fomento a la cultura (Universidad Pedagógica Nacional [UPN], 2019).

Reconociendo a la institución como la respuesta a las demandas sociales y educativas desde una perspectiva crítica transformadora, razón por la que su lema sea Educar para transformar y su visión establezca que

Es una institución pública de educación superior, autónoma y líder en el ámbito educativo, que ha ganado prestigio nacional y reconocimiento internacional debido a la calidad y pertinencia de su oferta educativa, la relevancia de su producción científica y su capacidad de intervención en esta área. Tiene un lugar estratégico en la discusión e instrumentación crítica de las políticas públicas educativas, y la atención a temas y problemas emergentes. Se distingue por su vocación social y su compromiso

ético con la justicia, la equidad y su especial consideración a los grupos en situación de discriminación o exclusión social (UPN, 2019).

De esta manera, la creación de la Universidad Pedagógica Nacional, se consolidó como un proyecto dirigido a la investigación y docencia de más alto rango académico, dentro y a lo largo de toda la nación, siendo una alternativa educacional, para la formación y actualización del magisterio. Además de constituir una de las iniciativas de mayor trascendencia que el Estado posrevolucionario, plantearía en materia educativa, misma que impactaría tanto en aspectos de formación profesional como en el campo laboral docente en turno, y con ello, las proyecciones futuras para la mejora del sistema educativo del país (Vicencio, 1987).

6.3.2. Unidades y oferta educativa de la UPN

El 25 de febrero de 1979 comienzan a aplicar exámenes de admisión para estudiantes de las licenciaturas, a fin de que el 12 de marzo del mismo año, la Universidad con sede en la ciudad de México, Ajusco; conformada por una rectoría, consejo académico y técnico, secretarías académicas y administrativas, así como áreas de docencia, investigación y difusión de conocimientos, servicios bibliotecarios y apoyo académico; iniciará labores escolarizadas con al menos 2,200 estudiantes y ofertando cinco licenciaturas tal como Sociología de la Educación, Pedagogía, Psicología de la Educación, Administración Educativa y Educación Básica, cada una de ellas con duración de ocho semestres y con cinco áreas académicas (docencia, investigación, difusión cultural, servicios bibliotecarios y apoyo académico), enfocadas a impulsar el pensamiento crítico con cierto rigor analítico, e integradas en las áreas de formación básica, investigación vertical y concentración profesional; lo que permitiría delimitar fines y expectativas respecto al quehacer de dicha institución. No obstante, dichos programas de estudio rompían con la estructura normalista de sus planes de estudio, pues a diferencia de estos, los ofrecidos por la UPN, se integraba por tres áreas de contenido, la primera área de formación básica de carácter propedéutico-formativo, seguida por un área de integración vertical, con la función de combinar algunas de las habilidades para cada egresado de la universidad independientemente su especialidad, y por último, el área de concentración profesional que se define según los requerimientos de cada licenciatura; lo cual permitía que se encaminara a propiciar un cambio en la formación de los maestros y a su vez, lograr un equilibrio en la preparación que abriera paso a poder seguir con estudios de posgrado (Moreno, 2007).

Por otro lado, en abril de 1979, se abrieron posgrados a nivel maestría, con dos especializaciones (administración escolar y planeación educativa) y matriculando a 950 estudiantes. En años consecutivos se integrarían las licenciaturas de Educación Indígena y para el Adulto, con el principal propósito de ampliar la formación de profesionales, orientándose a actividades de docencia, investigación científica y dirección administrativa de la educación, para capacitarse en el conocimiento de las problemáticas socioeducativas y en la creación de alternativas pedagógicas (Guillén y Mendoza, 2018).

Para finales de 1979, se concretaban trabajos encaminados a la creación de más unidades que permitieran ampliar la cobertura de la Universidad Pedagógica, iniciando con 64 unidades y al término del año, registrando 74 unidades en total, en las cuales se ofrecían las licenciaturas mencionadas, así como la Licenciatura en Educación Básica (Plan 79' LEB) en modalidad abierta, que en 1984 cambiaría a ser sistema semiescolarizado, pues aunque el programa ofertado era innovador, se hizo presente gran número de reprobaciones, deserciones y bajos índices de eficiencia, debido a las dificultades devenidas de la modalidad a distancia. En cuanto a la selección del magisterio se daba a partir de un examen de oposición, los cuales se encargaba de calificar la Comisión Académica Dictaminadora, la convocatoria se publicó a nivel nacional tanto para la Unidad Ajusco, como para las demás Unidades del país.

A partir de 1985 se crean más programas educativos, como la Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria (Plan 85' LEPEP); para 1990 entra en vigor la Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena (Plan 90' LEPEPMI), estructurando el plan de estudios de cada licenciatura en tres áreas, la primera de formación básica, seguida del área de especialización y por último, áreas opcionales; las licenciaturas estaban estructuradas en modalidad presencial, con duración de ocho semestres, cinco materias por semestre, de seis horas a la semana y dos horas por cada una de las materias.

Por indicaciones del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), impulsado por el presidente Carlos Salinas de Gortari, el secretario de educación Ernesto Zedillo y la secretaria del comité ejecutivo del SNTE Elba Esther Gordillo, se publicó en el Diario Oficial de la Federación en 1992, que todas las unidades UPN fuera de la Ciudad de México, tendrían que depender financiera y administrativamente de los gobiernos de los estados respectivos, lo que permitiría la autonomía para regir sobre oferta, actualización, innovación, creación y diseño de los programas académicos, de investigación y de difusión, posibilitando así que se consolidaran grupos de trabajo académico regional, para que a partir del intercambio de experiencias académicas se pudiera enriquecer el trabajo de

cada unidad. Sin embargo, el carácter nacional seguía en aspectos relacionados con el diseño de planes y programas académicos, debido a que desde la unidad de Ajusco, podían ser diseñados y registrados para su validación oficial.

Cabe resaltar que entre 1989 y 1990 fueron sometidos a procesos evaluativos y de reestructuración, que permitiera sustentar los planes y programas con enfoques actualizados y contextualizados; de esta manera se externa la obligación de cada Unidad para realizar diagnósticos que revelen las condiciones y necesidades expresadas en el entorno más próximo, a fin de adecuar la oferta educativa en cada una de las Unidades (Feliciano, 2012).

Para 1994, la Licenciatura en Educación (Plan 94' LE) se ponía en marcha, sin embargo, debido a que la UPN ofrecía programas enfocados a la nivelación docente, progresivamente se reducía el número de destinatarios. Para el año 2002, se crea la primera licenciatura bajo un programa escolarizado, la Licenciatura en Intervención Educativa (Plan 02' LIE), con esta licenciatura se posibilitaría el ingreso no solo de docentes en servicio, también a egresados de bachillerato, con la finalidad de formar profesionales de la educación, orientados a atender problemáticas tales como la gestión educativa, educación inicial, orientación educacional y la educación para personas jóvenes y adultas.

La Universidad Pedagógica Nacional, hasta el año 2020, se tiene el registro aproximado que matriculó a 61 mil estudiantes, en las 76 unidades, 208 subsedes y 3 unidades descentralizadas, establecidas a lo largo del país; en cada una de ellas, la oferta educativa es muy diversa, pero en lo general se ofrece en sistema escolarizado las licenciaturas de Administración Educativa, Pedagogía, Psicología Educativa, Sociología de la Educación y Educación Indígena; en modalidad semiescolarizada Educación de Adultos, Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena y Educación; en cuanto a la modalidad a distancia se oferta la enseñanza del francés y en especialidades Computación y Educación, Enseñanza de la Lengua y la Literatura, Formación de Educadores de Adultos, Orientación Educativa, Proyectos Curriculares en la Formación docente y Prototipos Educativos para la Enseñanza de las Ciencias Naturales; y en maestrías se establecen Historia de la Educación, Formación Docente, Diseño Curricular, Práctica Docente e Investigación Cultural, Intervención Pedagógica y Aprendizaje, Educación Ambiental, Informática y Educación, Práctica Docente en Educación Superior Educación Matemática, Docencia y Divulgación de la Historia y Administración de la Educación; mientras que los principales programas de actualización son en Psicopedagogía, Historia-filosófica, Socioeducativa, Investigación Educativa, Contenidos de la Educación Básica y Administración de la Educación, cursos con duración promedio de 40 horas y diplomados de 180 horas.

6.3.2.1. Unidad 22-A Querétaro

Para noviembre de 1979, se establecía la Universidad Pedagógica Nacional en la ciudad de Querétaro, conformando la Unidad 22-A o 221, esto debido a que Querétaro es el Estado 22 de la república mexicana, y tanto la letra A como el número 1, sirven para identificar el número de la Unidad en el estado. Se iniciaron actividades administrativas con un director, jefe administrativo, dos secretarías y un intendente, sin infraestructura consolidada y en su lugar edificios rentados, el primer espacio perteneciente a la Universidad Autónoma de Querétaro, después en un edificio ubicado en la colonia Observatorio, mismo en donde en 1980, se iniciaron actividades con 14 docentes y alrededor de 1,128 estudiantes; al poco tiempo se trasladaron a la zona centro de la ciudad, pero fue en 1991 que se establecería oficialmente en instalaciones propias ubicadas en la colonia Desarrollo San Pablo, en 2022, su infraestructura conformada por nueve oficinas para el personal administrativo, siete salas de trabajo, 31 cubículos para profesores, 10 aulas mismas que cuentan con computadora, proyector digital, pantalla de proyección y mobiliario (sillas y mesas), con capacidad para 35 estudiantes cada una de ellas; cuenta con área de sanitarios, un auditorio, sala de medios, acceso a internet inalámbrico, cancha de baloncesto y con departamentos de servicios escolares, psicopedagogía, titulación y biblioteca que cuenta con 11205 títulos, 16460 ejemplares, suscripción a revistas especializadas.

Cabe resaltar que en sus inicios la Unidad 22-A se estableció con tres subsedes, la primera creada en 1985 en el municipio de Cadereyta de Montes, la segunda en Jalpan de Serra, fundada en 1986 y por último, en 1988, se estableció en San Juan del Río. De esta manera, desde hace más de 30 años, la Unidad de Querétaro, mantiene una oferta educativa orientada a mejorar la educación de los diferentes niveles, manifestando el compromiso social que le dio origen. (Universidad Pedagógica Nacional [UPN], 2022)

Actualmente, en la Unidad 22A, se ofrecen programas de licenciatura en modalidad semi escolarizada, la Licenciatura en Educación (Plan 94' LE), la cual tiene el propósito de transformar la práctica docente de los profesores en servicio, a través de la articulación de elementos teóricos y metodológicos, de reflexión continua respecto al quehacer cotidiano, proyectado hacia la innovación educativa; asimismo la Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena (Plan 90' LEPEPMI), tiene la finalidad de formar profesionales que generen proyectos educativos viables en el ámbito de la Educación Indígena, con base en el análisis de la realidad pluriétnica de nuestro país.

En plan escolarizado se presenta la Licenciatura en Intervención Educativa (Plan 02' LIE), que se oferta con tres áreas de especialización, la Educación inicial, la Educación de personas jóvenes y adultas y la de Gestión Educativa, a fin de formar especialistas en el campo de la educación capaces de desempeñarse profesionalmente en el ámbito educativo, que les permitan transformar la realidad educativa mediante procesos de intervención (UPN, 2022). Por otro lado, la Licenciatura en Pedagogía (LeP Plan 90') tiene el propósito de formar profesionales capaces de analizar la problemática educativa e intervenir de manera creativa, mediante el dominio de las políticas y los programas del sistema educativo mexicano, del conocimiento de las bases teórico-metodológicas de la pedagogía, de sus instrumentos y de sus procedimientos técnicos.

La oferta educativa en posgrado se estableció a partir del 2006, con la Maestría en Intervención Pedagógica (MIP) y la Maestría en Educación Básica (MEB). Además, se ofrecen diversos diplomados y cursos, como oferta de formación continua, que en general se encaminan a la formación, superación, profesionalización y sobre todo la actualización de profesionales de la educación comprometidos al cambio educativo, por lo tanto, la oferta de cursos y diplomados, es variable de acuerdo a las demandas educativas.

6.3.3. Licenciatura en Pedagogía

La licenciatura en Pedagogía es una de las cinco licenciaturas con las que la Universidad Pedagógica Nacional inició su oferta educativa, considerada como parte del proceso de profesionalización del magisterio; progresivamente se iba resignificando y tomando características particulares de su propia organización curricular, conforme a las demandas contextuales. Se llevó a cabo una reestructuración curricular de las cinco licenciaturas escolarizadas, gracias a que grupos inter académicos mostraron la gran necesidad de modificar los planes de estudio, con el principal propósito de fortalecer la formación de profesionales de la educación, conforme a los componentes teóricos, metodológicos y técnicos, así como las demandas y necesidades del Sistema Educativo Nacional, dotando de esta manera a cada uno de los programas de estudio, un carácter de formación multidisciplinaria, continua y sistemática que pueda responder a los campos de estudio y trabajo profesional (Universidad Pedagógica Nacional [UPN], 1999). Razón por la cual hasta en el año 1990, se establece el plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía con lineamientos curriculares específicos, que permitían una operatividad que concordaba con a su principal función de formar profesionales con la capacidad de analizar las problemáticas educativas, así como para intervenir creativamente en la resolución de las mismas, a partir del

dominio políticas y de los programas del Sistema Educativo Mexicano, así como del conocimiento de las bases teórico-metodológicas de la pedagogía, de sus instrumentos y procedimientos técnicos (UPN, 2022); cabe mencionar, que el plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía, a partir del año que se reformó, ha sufrido algunas modificaciones, con el fin de dotar al estudiante de herramientas actualizadas y adecuadas a su entorno temporal, social y cultural.

En el caso particular de la Unidad 22-A Querétaro, fue hasta el 2015 que se iniciaron los trabajos de gestión para la apertura de dicho programa escolarizado, estableciendo que se impartiría con un horario de lunes a viernes de las 16:00 a 20:00 hrs., por lo cual en el 2016 se convocó para iniciar con la primera generación, conformado por dos grupos, con 44 estudiantes matriculados (41 mujeres y 3 hombres); y en 2017 se lanzaría la convocatoria para la segunda generación de 48 estudiantes (46 mujeres y 2 hombres), en la actualidad se encuentran estudiando las siguientes generaciones, pero hasta el momento con un total de egresados de la primera generación 37, mientras que de la segunda 35, de las cuales 69 son mujeres y 3 son hombres; pero solamente se han titulado de la primera generación 10 mujeres y 6 mujeres de la segunda. Es importante mencionar que la plantilla académica se conforma por 25 hombres y 23 mujeres en la Unidad 22-A Querétaro.

Para su ingreso a estudiar dicha licenciatura es indispensable que sean egresados de bachillerato, con certificado de promedio terminal de 7.0, así como maestros en servicio con los certificados o títulos correspondientes.

Al término del curso de la Licenciatura en Pedagogía, se espera que el egresado:

- Cuento con conocimientos y actitudes sustentadas en una ética humanística, crítica y reflexiva de los procesos sociales y de su quehacer como pedagogo.
- Sea capaz de comunicarse y argumentar con base en un manejo comprensivo del idioma y de los lenguajes propios de la pedagogía.
- Maneje conocimientos básicos de las políticas, legislación y organización del Sistema Educativo, para analizar e intervenir en los problemas de la educación de acuerdo con los campos de estudio y trabajo que caracterizan y definen a la pedagogía.
- Posea un dominio teórico, metodológico y técnico de la pedagogía, vinculado con la capacidad para aplicarlos creativamente en situaciones laborales concretas.
- Cuento con la capacidad para desarrollar procesos de investigación en el campo de la problemática educativa nacional y de la pedagogía.
- Tenga disposición y construya propuestas educativas innovadoras para el trabajo grupal e interdisciplinario, a partir de problemas y requerimientos teóricos y prácticos

del sistema educativo y el campo laboral del pedagogo.

- Cuento con la capacidad de diseñar, desarrollar y evaluar programas educativos con base en el análisis del sistema educativo mexicano y el dominio de las concepciones pedagógicas actuales (UPN, 1990).

Esto debido a que es indispensable que el egresado de dicha licenciatura tenga la posibilidad de realizar su ejercicio profesional en campos laborales diversos, principalmente en actividades profesionales en instituciones del sistema educativo nacional, en las diferentes modalidades y niveles educativos, así como en centros de investigación, capacitación para el trabajo y servicios con funciones específicas en educación, considerando que los principales campos laborales pedagógicos son en espacios como instituciones educativas de los sectores público y privado (desde el nivel preescolar hasta el superior), instituciones sociales (hospitales, asociaciones civiles, organismos gubernamentales), medios de comunicación social, centros de investigación educativa, empresas sociales, por mencionar algunos, en general, para desempeñarse de la siguiente manera:

- Planeación, administración y evaluación de proyectos y programas educativos.
- Docencia: Análisis, elaboración de propuestas y ejercicio de la docencia; desarrollo de programas de formación docente; análisis de la problemática grupal y elaboración de propuestas de enseñanza-aprendizaje con modalidades no tradicionales.
- Currículum: Programación de experiencias de aprendizaje, diseño y evaluación de programas y planes de estudio.
- Orientación educativa: Elaboración y desarrollo de proyectos de organización y prestación de estos servicios; desempeño de tutorías en grupos escolares.
- Investigación educativa: Colaboración en el desarrollo de estudios e investigaciones para explicar procesos educativos, como también en proyectos orientados a resolver problemas educativos.
- Comunicación y educación: Elaboración, operación y evaluación de propuestas para la aplicación de las tecnologías de la comunicación en instituciones y campos educativos; análisis del proceso de comunicación en las prácticas educativas y de mensajes transmitidos por los medios de comunicación de masas.

6.3.3.1. Estructura y organización del currículum de la LeP

El plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía, está estructurado en 5 líneas de formación inicial: Investigación, Filosófica-Pedagógica, Psicológica, Socio-Histórica y Socio-Educativa; por otro lado, los campos de formación y trabajo profesional comprenden currículum, Orientación Educativa, Proyectos Educativos, Docencia y Comunicación Educativa. La propuesta curricular se estructura en tres fases de niveles sucesivos de formación pedagógica y cada uno, comprende áreas específicas de formación: la primera denominada Fase I de Formación Inicial, misma que busca favorecer la adquisición y la utilización de conocimientos así como criterios multidisciplinarios para comprender lo educativo, como proceso histórico, social y complejo, por la mediación de intereses, fuerzas y actividades sociales, económicas, políticas y culturales, incluyendo instituciones en todas las dimensiones en las que se expresa y adquiere concreción el proceso educativo; la cual, comprende los primeros semestres del plan de estudios y además constituye los fundamentos teóricos de la siguiente fase. Por lo tanto, la Fase I, comprende lo siguiente:

Fase I. Formación Inicial		
Sem	Asignatura	Línea de formación/ Campos de formación y trabajo profesional
1	El Estado Mexicano y los Proyectos Educativos (1857-1920)	Sociohistórica
1	Filosofía de la Educación	Filosófica-Pedagógica
1	Introducción a la Psicología	Psicológica
1	Introducción a la Pedagogía	Filosófica-Pedagógica
1	Ciencia y Sociedad	Investigación
2	Institucionalización, Desarrollo Económico y Educación (1920-1968)	Sociohistórica
2	Historia de la Educación en México	Socio-educativa
2	Desarrollo, Aprendizaje y Educación	Psicológica
2	Teoría Pedagógica: Génesis y Desarrollo	Filosófica-Pedagógica
2	Introducción a la Investigación Educativa	Investigación
3	Crisis y Educación en el México Actual (1968-1990)	Sociohistórica
3	Aspectos Sociales de la Educación	Socio-educativa

3	Psicología Social: Grupos y Aprendizaje	Psicológica
3	Teoría Pedagógica Contemporánea	Filosófica-Pedagógica
3	Estadística Descriptiva en Educación	Investigación
4	Planeación y Evaluación Educativa	Proyectos educativos
4	Didáctica General	Docencia
4	Seminario de Técnicas y Estadísticas Aplicadas a la Investigación Educativa	Investigación

Tabla 1. Fase I: Formación Inicial

La primera fase ofrece perspectivas principalmente de análisis e intervención sobre lo educativo, y referente a la organización del trabajo docente, se integran los coordinadores con grupos de docentes encargados de las materias, a fin de favorecer las interrelaciones de contenidos y actividades de aprendizaje.

Por su parte, la Fase II de Campos de Formación y Trabajo Profesional, proporciona aportes teóricos, metodológicos y técnicas que favorecen conocimientos y análisis de mayor profundidad en procesos de la educación, institucionales, grupales e individuales, así como de las alternativas y recursos teórico-metodológicos con los que se puede intervenir creativamente en campos de trabajo profesional pedagógico, misma fase abarca los semestres intermedios del plan de estudios, e incluye campos de formación teórico-prácticos, que consideran las aportaciones de la pedagogía y de las ciencias de la educación, para brindar herramientas técnico-instrumental que aporten al campo del trabajo profesional, que se enuncian en las siguientes asignaturas:

Fase II. Formación Profesional		
Sem	Asignatura	Línea de formación/ Campos de formación y trabajo profesión
4	Educación y Sociedad en América Latina	Socio-educativa
4	Comunicación y Procesos Educativos	Comunicación Educativa
5	Organización y Gestión de Instituciones Educativas	Proyectos Educativos
5	Base de la Orientación Educativa	Orientación Educativa:
5	Comunicación, Cultura y Educación	Comunicación Educativa

5	Teoría Curricular	Currículum
5	Investigación Educativa I	Investigación
6	Epistemología y Pedagogía	Filosófica-Pedagógica
6	La Orientación Educativa: Sus Prácticas	Orientación Educativa
6	Programación y Evaluación Didácticas	Docencia
6	Desarrollo y Evaluación Curricular	Currículum
6	Investigación Educativa II	Investigación

Tabla 2. Fase II: Formación Profesional

Siendo la última de la licenciatura, la Fase III de Concentración en Campo y/o Servicio, que fortalece interdisciplinaria, integral y flexiblemente la formación profesional, en sus planteos teórico-pedagógicos actuales, conocimientos y habilidades para resolver problemáticas educativas resultantes del Sistema Educativo Nacional, que se vincula con el campo de estudio y/o trabajo, razón por la cual, se considera como una fase de pre-especialización; siendo necesario que le, la o el estudiante opte y se concentre en un campo específico, con intenciones de profundizar en un sector profesional, que permita responder a los intereses y necesidades de quien se encuentra en formación pedagógica. En dicha fase, se articulan los saberes y conocimientos adquiridos en etapas anteriores; así como con el servicio social (actividad relacionada con el campo) y proceso de titulación (relacionando el tema del trabajo recepcional), ya que estos se realizan paralelamente y en correspondencia con el campo elegido. El principio de concentración en determinado campo pedagógico se desarrolla a partir de seminarios y/o talleres en los que se profundiza de manera teórica y práctica, vinculados con proyectos de investigación o intervención sobre los problemas manifestados.

Por último, esta Fase incluye los Seminarios de Tesis I y II, asimismo se establece un espacio curricular flexible, incluyendo materias optativas relevantes en la formación y trabajo profesional de la y el pedagogo, que se ofertan en la licenciatura y en otras de las licenciaturas escolarizadas ofertadas por la Universidad Pedagógica Nacional, siendo las siguientes: Educación Especial, Discursos y Debates Pedagógicos Actuales, Problemas de la Educación Superior, Sociología del currículum, Educación y Procesos Productivos en México, Educación Permanente, Educación y Cambio Socio-Cultural, Ética, Política y Educación, Educación Sexual y Pedagogía Institucional.

Fase III. Concentración en Campo o Servicio Pedagógico	
Sem	Asignatura
7	Seminario-Taller de Concentración I
7	Curso o Seminario Optativo 7-1
7	Curso o Seminario Optativo 7-II
7	Curso o Seminario Optativo 7-1II
7	Seminario de Tesis I
8	Seminario-Taller de Concentración II
8	Curso o Seminario Optativo 8-1
8	Curso o Seminario Optativo 8-II
8	Curso o Seminario Optativo 8-1II
8	Seminario de Tesis II

Tabla 3. Fase III: Concentración en Campo o Servicio Pedagógico

6.4. Propuesta de transversalización de la Perspectiva de Género situada en el currículum de la UPN.

Después de la revisión a la estructura y propósitos del currículum de la Licenciatura en Pedagogía perteneciente a la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 22-A Querétaro, se propone exponer a continuación en términos generales, una serie de elementos que guíen el proceso de llevar a cabo la metodología curricular de la transversalidad, para reconocer cómo se incorpora el eje transversal de la Perspectiva de Género, desde un enfoque situado y contextualizado, resaltando las potencialidades del proceso formativo de la Licenciatura, de formar agentes educativos sensibilizados y comprometidos con el tema, y como ya se ha mencionado, principalmente por su capacidad de legitimar el conocimiento en el proceso educativo.

Es importante advertir que el objetivo que tiene transversalizar el currículum desde la Perspectiva de Género, está encaminado a un cambio de relaciones, actitudes, para educarnos y educar para transformar, sembrando en generaciones venideras, valores como la igualdad, respeto y empatía; abarcando para el desarrollo del presente trabajo de investigación, únicamente de manera general la fase descriptiva con intenciones de orientar el proceso.

6.4.1. Etapa 1: Colectivo

En la primera etapa se busca la conformación de un colectivo que se encargue de debatir, diseñar, implementar y evaluar el proceso de transversalizar el currículo desde la participación responsable y creativa, recordando que instrumentar la transversalización intenta afectar los diferentes aspectos educativos que integran la institución, por lo que es imprescindible que se considere a todas las personas que la integran, en este caso a la Unidad 22-A de la Universidad Pedagógica Nacional; siendo necesario reclutar a cada implicado, incluyendo directivos, administrativos, académicos, estudiantes, individuos o colectividades pertenecientes a la comunidad universitaria con interés en el tema a abordar, coordinadores de la Licenciatura así como especialistas que puedan compartir su conocimiento en áreas específicas como el currículum (pues la metodología principalmente busca modificar cuestiones propias del currículo) y la Perspectiva de Género (debido a que es la categoría temática que se busca incorporar), con intencionalidades que cada participante de dicho colectivo, pueda nutrir desde un aspecto lógico y coherente, la propuesta desde sus perspectivas de quienes conforman la universidad; advirtiéndole que la transversalidad trata de una metodología que exige una investigación y proceso de enseñanza-aprendizaje continuo durante todo el proceso de la misma.

La razón por la que es necesario la integración de un grupo, es debido a que serán quienes asumirán mayormente el compromiso desde el inicio y todo el seguimiento de llevar a cabo la metodología; por lo que los parámetros para reclutar participantes se sugiere que sean conforme el propósito propio de la transversalidad, es decir, que se incluyan personas con interés por temas sociales, como lo es la Perspectiva de Género incluida en la educación y la disposición de tiempo para desempeñar las tareas emergentes del colectivo, ya que es una metodología que para su ejecución requiere un lapso temporal considerable y es indispensable que permanezca las, les y los participantes en cada etapa, pues deberán ser quienes debatan, dialogando los motivos iniciales del proceso, determinando y evaluando la manera en cómo se desarrollará y lo que se va a realizar.

Con el objetivo de que en cada parte de su desarrollo de la estrategia, se integren las preocupaciones y experiencias de quienes forman la universidad, por medio de su participación responsable, equitativa y colaborativamente en la elaboración, ejecución y evaluación, en otras palabras, siendo parte y quienes evalúan las características y necesidades de la población, el contexto social, elementos que conforman el propio currículum de la Licenciatura en Pedagogía, desde el enfoque de quién lo ejecuta y de quien es receptor al respecto de la Perspectiva de Género. Y con los elementos obtenidos de dichos análisis,

planificar una estrategia encargada de disminuir y evitar progresivamente las situaciones de desigualdad dadas dentro y fuera de las universidades, dando seguimiento desde el momento de planificación hasta la evaluación; con pretensión de fortalecer y contextualizar el proceso con la cooperación de cada implicado en las dinámicas que se establecen dentro de esta institución.

Desde este momento, en el proceso de conformación del colectivo, aunque la toma de decisiones, así como la definición de los lineamientos de guía, se establece en colectivo y consensuadamente, se comienzan a perfilar los roles que asumirá cada integrante, para asumir y ejecutar tareas que habrán de elegirse de forma consensuada y colectivamente tales como diagnosticar, planear, ejecutar, revisar, dar seguimiento y evaluar.

6.4.2. Etapa 2: Capacitación

Previo a planear cómo se integrará el eje transversal y una vez conformado el colectivo por las, les y los integrantes de diferentes áreas, es imprescindible establecer un espacio para reconocer, analizar y reflexionar sobre la Perspectiva de Género, junto con la problemática de las desigualdades e inequidades devenidas por género, que sirva como punto referencial para poder observar los aspectos que hemos naturalizado desde el ámbito educativo, reflejado en el tipo de relaciones de poder que establecen las personas que conforman una determinada institución educativa, y al integrar a su conocimiento herramientas conceptuales, didácticas, metodológicas, contar con los elementos necesarios para analizar y comprender los contenidos, actitudes, relaciones y lenguaje empleado en la Universidad con “lentes de género”, evitando prejuicios y sobre generalizaciones; además que permitirá reafirmar y especificar el compromiso del colectivo con la incorporación el tema en el currículum, por tal razón, es importante destinar recursos para la formación y sensibilización en Perspectiva de género a cada integrante del colectivo. Con intenciones de que esta etapa contribuya a fortalecer y consolidar el proceso a través de que el colectivo se instruya, comprenda y reflexione desde la Perspectiva de Género, lo que es el sistema sexo-género, la desigualdad y la discriminación por razones de género, cómo se construyen y transmiten estereotipos sobre el sexo/género a nivel macro, institucional e individual (INMUJERES, 2008); provocando que las propuestas para el diseño del diagnóstico, seguimiento y evaluación de lo ejecutado incorpore la variable de género de forma congruente a las necesidades expresadas del contexto en el que se aplicará.

En esta primera parte, sería que por medio de organizaciones e instituciones públicas capacitadas en el tema, puedan brindar dicha sensibilización en el tema de la Perspectiva de

Género; tal como el caso del Instituto Municipal de las Mujeres, quienes están sumamente comprometidos con promover la igualdad de géneros en el Municipio de Querétaro, mediante la oferta de cursos y espacios de capacitación en temas, tales como justicia de géneros, derechos humanos, prevención de la violencia, igualdad de género, Perspectiva de Género e igualdad, violencia contra las mujeres, lenguaje incluyente y no sexista. Por otra parte, a través el Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES), se propone al Centro de Documentación como el medio para facilitar el acceso a la información bibliohemerográfica, audiovisual y digital, de forma actualizada, confiable y oportuna en relación con la Perspectiva de Género, con temas como derechos humanos de las mujeres y las niñas, género, igualdad, prevención de la violencia y políticas públicas.

Por otro lado, un acercamiento y contextualización referente a la transversalidad como metodología curricular e innovadora, de enfoque interdisciplinario y horizontal, que intenta atravesar e impregnar cada espacio educativo a nivel general, a fin de que se aclare las implicaciones, que conlleva la transversalidad, y de esta manera, orientar el quehacer del cuerpo colectivo a cumplir lo que se plantea de forma puntual.

A partir de cursos o talleres en donde se expongan sus conceptos, variantes, elementos, perspectivas, procesos, antecedentes, componentes a nivel general, mismos que pueden ser impartidos por los especialistas en el campo curricular pertenecientes a la propia Universidad Pedagógica Nacional, así como individuos o colectivos externos, enfocados en el campo de estudio del currículum y específicamente, de la metodología de la transversalidad. Debido a que su principal objetivo, es considerar que aunque la metodología apunta directamente al currículum en sus diferentes fases, para obtener los resultados deseados, no se puede responsabilizar completamente a este, pues el contexto próximo, condiciona en diferentes aspectos dichos cambios, por eso es indispensable que se asuma un compromiso de autocrítica individual en ambas vertientes, para dirigirse a las transformaciones que se buscan, y a partir de esta etapa, también reconocer las posibles resistencias, incomodidades y repelencias hacia la transversalidad curricular. En resumen, comprender elementos básicos de la propuesta, que se dirige a estimular en cada individuo del colectivo, criterios responsables, creativos y congruentes que permitan incidir en la formación de dicha metodología.

6.4.3. Etapa 3: Planeación

Después de conformar el colectivo, sensibilizado en Perspectiva de Género y capacitado en lo que consiste la transversalidad, es ahora de entablar una serie de acuerdos para incluir en la Unidad 22-A la presente metodología curricular, partiendo de los lineamientos,

características, propósitos y componentes específicos más relevantes, que funcionarán como guía durante el proceso de incorporar y aplicar el enfoque de género. Por ello, la importancia de asumir posturas reflexivas, críticas, constructivas y responsables para establecer el plan de acción de manera consensuada y pertinente respecto lo que se necesita hacer y su realización.

En esta etapa, principalmente se determinan los límites del proyecto, realizando un plan claro y explícito, para lo que se necesita establecer el intervalo temporal en el que se va a ejecutar cada etapa de la transversalidad, contemplando la cantidad de sesiones, los recursos humanos, económicos y materiales que serán necesarios, así como el contexto y los lineamientos propios de la institución educativa, en otras palabras, no es más que adecuar la propuesta metodológica a los aspectos relacionados con los recursos y en específico el de la temporalidad, por lo que se sugiere como primer punto, el establecimiento de un cronograma de trabajo, como el que se presenta a continuación:

Actividades	Meses de trabajo											
1. Sensibilización y capacitación del colectivo	X	X										
2. Planeación del proceso de la transversalidad	X	X	X									
3. Diseño e implementación de evaluaciones diagnósticas			X	X								
4. Sistematización de la información y diseño de los elementos que se proponen modificar para transversalizar			X	X	X	X						
5. Ejecución y puesta en marcha de la metodología					X	X	X	X	X	X	X	
6. Seguimiento o monitoreo					X	X	X	X	X	X	X	X
7. Evaluación final del proceso de la transversalidad											X	X
8. Reportes y modificaciones de la propuesta											X	X

Tabla 4. Cronograma de trabajo para la planeación

Dicha planeación deberá ser aprobada por el colectivo en su totalidad, puesto que para el desarrollo de la misma, es necesario que entre las, les y los integrantes establezcan acuerdos y de esta manera, se organicen las tareas a desarrollar en cada una de las etapas de la

transversalidad curricular: construir las herramientas para diagnosticar los diferentes elementos que influyen dicha metodología (currículum, contenidos, referencias bibliográficas, aprendizajes esperados, currículum oculto, actividades pedagógicas, materiales didácticos, relaciones sociales, dinámicas académicas, lenguaje empleado, etc.), recolectar la información para diseñar los elementos para la transversalidad, ejecutar lo diseñado, monitorear cada etapa las condiciones contextuales y procedimentales, evaluar los resultados obtenidos de lo implementado y realizar reportes de lo concluido.

Asimismo, al definir cada una de las tareas de la metodología, se organizan conforme su prioridad, detallando a nivel general cómo se diseñará, implementará y evaluará; por lo tanto, es necesario que se precisen y consideren, desde aquí, el margen de error o los posibles riesgos que podrían afectar la gestión del mismo, pues al tenerlos en consideración permitirá que las acciones propuestas eviten consideraciones o proyecciones alejadas del propósito principal.

Como segundo punto es necesario que se establezca un registro de los recursos personales y económicos con los que se cuenta para la realización de la propuesta, que puede ser en forma de listado, realizado en cada etapa considerada para ejecutar la metodología, a fin de que se tenga conciencia colectiva y se suministren de acuerdo a los requerimientos propios de la transversalidad curricular

6.4.4. Etapa 4: Diagnóstico

El diagnóstico corresponde a la etapa cuatro, se realiza con la intención de reconocer una determinada situación, para observar y analizar su dinámica en la UPN 22-A, y específicamente el currículum de la Licenciatura en Pedagogía. Este ejercicio habrá de apoyarse de metodologías participativas para construir una base empírica sólida que permita situar y contextualizar la transversalización curricular. Por lo tanto, se establece en diversas fases: la primera intenta conocer los elementos que configuran aspectos académicos, directivos, organizacionales y de la gestión institucional, en segundo lugar se busca y revisa exhaustivamente datos pertenecientes a la Licenciatura, por último, se analizan las prácticas, el tipo de lenguaje utilizado y relaciones educativas establecidas en la cotidianidad académica.

Para el primer momento del diagnóstico, se intenta recabar información de las prácticas directivas establecidas, políticas educativas y la gestión institucional, incluida de la paridad de género en la plantilla principalmente académica y administrativa; por lo que, las siguientes preguntas podrían orientar en la recolección de datos: ¿quién realiza las actividades

directivas?, ¿cómo afecta una actividad, una decisión o un plan en particular a las personas que integran la institución?, ¿cómo y desde qué enfoque se diseñan las políticas institucionales?, ¿a qué nivel se promueve el uso del lenguaje no sexista, la participación igualitaria y de la cultura con Perspectiva de Género libre de desigualdades?, ¿existen en la organización institucional, criterios relacionados con la igualdad de género?, así como ¿existen protocolos para la prevención, erradicación y atención de problemáticas devenidas por cuestiones relativas al género?, ¿se establecen presupuestos destinados a la formación continua y sensibilización de temas sociales de género? Preguntas que intentan reconocer las condiciones generales del contexto y la manera en la que se establece, lo cual es necesario en el desarrollo de la propuesta, pues permitirá analizar elementos que condicionan e influyen las prácticas educativas, posibilitando que se creen mecanismos para evitar que se reproduzcan las situaciones actuales.

Analizando a nivel general al respecto con el tema de la Perspectiva de Género, fue a partir del 2019 que se ha implementado la creación de un documento titulado *Políticas de Intervención y prevención en casos de Hostigamiento y Acoso Sexual para la Unidad 22-A de la Universidad Pedagógica Nacional*, que tiene la función de implementar los procedimientos necesarios para prevenir, atender, orientar e intervenir en casos de hostigamiento y acoso sexual que se presenten en la comunidad universitaria y así garantizar un ambiente libre de violencia de género tanto al estudiantado, personal académico - administrativo y todas aquellas terceras personas que presten servicios dentro de las instalaciones de la Unidad; indicando que lo no previsto en el documento se atenderá conforme a lo contemplado en el Protocolo para la prevención, atención y sanción del hostigamiento sexual y acoso sexual para la Administración Pública Federal, publicado en 2016 en el Diario Oficial de la Federación, y para efectos administrativos y la atención de los casos no previstos, corresponderá a la Secretaría de Educación Pública mediante la Unidad Especializada en Ética y Prevención de Conflictos de Interés.

Dichas políticas se han creado en el marco legal establecido por el Protocolo para la prevención, atención y sanción del hostigamiento y acoso sexual en la Administración Pública Federal, las Reglas de Integridad para el ejercicio de la función pública, y los Lineamientos generales para propiciar la integridad de los servidores públicos y para implementar acciones permanentes que favorezcan su comportamiento ético; así como la Recomendación al Estado Mexicano por parte del Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer, del artículo primero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, de la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres, la

Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, la Ley General de Responsabilidades Administrativas y Ley General de Acceso a las Mujeres a una Vida Libre de Violencia en su artículo quinto, en los artículos 12 y 13 del Título Segundo, así como el artículo 259 BIS del Código Penal Federal y los artículos 167 BIS Y 167 TER del Código Penal para el Estado de Querétaro, tanto como demás disposiciones jurídicas aplicables en la materia (Universidad Pedagógica Nacional [UPN], 2019).

En seguida, se retoma la malla curricular de la licenciatura, en este caso la disección total presentada en apartados anteriores, para fines del presente trabajo, enfocarnos directamente a la Fase I. Formación Inicial y a su vez, posicionados en la línea socio-educativa, a fin de visualizar y analizar los elementos que comprenden dicha fase, verificando el nivel de presencia tanto en contenido, bibliografía o temas, fundamentos o conceptos básicos como género, sexismo o igualdad; también, la manera en como se incluyen temas de debate social como la Perspectiva de Género, los propósitos que sigue y los mecanismos utilizados.

Por lo que se inicia por revisar profundamente, el currículum en sus distintos niveles, tanto en el prescrito como el traducido a profesores, analizando los contenidos teóricos y epistemológicos, materiales didácticos y recursos educativos, procesos de enseñanza-aprendizaje dados, prácticas docentes, evaluaciones académicas; por lo tanto, preguntas como ¿quiénes diseñan el currículo?, ¿cuáles son los principales objetivos, referentes bibliográficos, contenidos temáticos, herramientas, técnicas e instrumentos que se utilizan?, ¿qué tipo de lenguaje y relaciones se establecen?, serán fundamentales para recolectar información a fin de reconocer posibles postulados androcentristas y patriarcales, estereotipos, roles o lenguaje sexista en las distintas disciplinas, contenidos con aportes diferenciados entre hombres y mujeres, distribución distinta para el trabajo en aula, toma de decisiones, uso de la palabra, acceso y control de recursos, uso de términos genéricos y plurales, que marginan e invisibiliza la presencia, los aportes y el protagonismo de las mujeres, entre otras.

Por eso, una vez diseccionado la malla curricular de la Licenciatura en Pedagogía, podemos revisar que la Perspectiva de Género, está generalizada, incluyendo como una materia optativa, y su abordaje es direccionado en abordar cuestiones relativas de manera superficial, sin embargo, el hecho de incluirla de tal manera, no es trascendente si se retoma como algo adicional y mientras se mantengan las mismas condiciones contextuales así como epistemológicas, pues cuenta con referencias de contenidos temáticos, con poca presencia y representación de mujeres, provocando que el canon literario, filosófico o pedagógico esté

sesgado en favor de los hombres. Por otro lado, en el perfil de egreso, se enaltece la importancia de contar con los conocimientos de los procesos sociales, que enriquezcan la labor como especialista en la pedagogía, es decir, aunque se reconoce la importancia de incluir temas sociales al debate educativo, para la descripción del plan de estudios de la licenciatura, como los programas de las materias incluidas en las tres fases formativas, el lenguaje que se emplea, anula la existencia de las mujeres y otras identidades, dirigiendo los objetivos, propósitos y contenidos a los hombres, con categorías como el alumno, el estudiante, el pedagogo, entre otras.

Para el tercer momento, es necesario ahondar sobre el contexto educativo y social de la población, como las prácticas desprendidas del currículum oculto, principalmente para reconocer las ideologías que prevalecen como parte de la cultura institucional, el tipo de relaciones que se establecen dentro de la Universidad entre los involucrados educativos y el lenguaje empleado para simbolizar la realidad académica. Sugiriendo para esta fase diagnóstica, que se conforme un grupo de estudiantes actuales y las, les y los egresados de la Licenciatura en Pedagogía, para trabajar la técnica de grupo focal, que provea de información necesaria y datos referenciales que expongan situaciones dadas en la cotidianidad educativa con lentes de género. Algunas preguntas orientadoras podrían ser: ¿cuáles son las actitudes prevalecientes, los valores y expectativas de la comunidad universitaria?, ¿cómo es la distribución de espacio y asignaciones conforme la categoría género?, ¿qué lenguaje se emplea para dirigirse a estudiantes dentro del salón de clases?, ¿cuáles son las actividades y dinámicas pedagógicas que se privilegian?, ¿qué ideologías sociales predominan en la cultura educativa?, ¿qué tipo de contenidos se abordan, que no están contemplados en el currículum?, ¿las relaciones educativas establecidas contemplan la categoría de género?, entre otras.

6.4.5. Etapa 5: Diseño

Después de realizar el diagnóstico, ahora es tiempo de organizar y sistematizar la información obtenida para que una vez analizados los resultados, desde la perspectiva dialógica se propone construir los fundamentos, para definir contextualizadamente las estrategias y metodologías de intervención, promoviendo la plena participación en condiciones de equidad dirigidas para los hombres, las mujeres y personas no binarias estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía. Esta etapa es crucial, pues comprende el procedimiento de diseñar los elementos que configuran la transversalidad curricular, tales como los objetivos, actividades pedagógicas, estrategias metodológicas, contenidos temáticos, asimismo, los elementos que a

nivel institucional que se buscan modificar con Perspectiva de Género y las alternativas para prevenir los riesgos. No se trata únicamente de añadir la Perspectiva de Género en las políticas educativas, o que en planes o programas de la Licenciatura se incluyan componentes femeninos o de igualdad entre la diversidad de géneros, puesto como ya se ha mencionado, la transversalización significa incorporar en la gestión institucional, el conocimiento, los intereses y las necesidades de mujeres, hombres y personas no binarias, temas relativos al género y sus consecuencias sociales.

Para el diseño, se exige que se incorpore el eje transversal con Perspectiva de Género de forma gradual y sistemática, por lo que se inicia con la definición del objetivo de la metodología, que se orienta a enriquecer la labor formativa de quienes estudian pedagogía, contribuyendo a la formación integral de valores y actitudes que propicien la participación igualitaria, crítica, activa, conjunta, democrática y solidaria, con miras de amortiguar las brechas provocadas por cuestiones de género; se pone al descubierto el sistema escolar como un agente que promueve la reproducción de asimetrías de género, por lo que se dirige al desarrollo de la igualdad sustantiva en la educación y en la sociedad; la cual busca interpelar la cultura escolar, los criterios personales de quienes forman parte de ella y las formas en cómo nos relacionamos. Para lograr lo propuesto, se establecen de manera colectiva algunos objetivos particulares y concretos, los cuales pueden girar en torno a:

- Instrumentar el enfoque de género en el currículum de la Licenciatura en Pedagogía, en todos sus niveles y modalidades, así como en la gestión escolar de la Unidad 22-A;
- Integrar en el sistema axiológico que rige la Universidad el respeto a la diversidad e igualdad de géneros;
- Promover el desarrollo integral de las y los integrantes que conforman la comunidad educativa de la Unidad 22-A.

Otra parte indispensable en el diseño es realizar propuestas al terreno de la organización de la Universidad (en la gestión y comunicación institucional, protocolos de intervención ante la violencia de género, normatividad, etc.), pese a que los datos arrojados indican que el compromiso ha sido tomado, aún queda un camino extenso para lograr incorporar la Perspectiva de Género al interior de la institución. Concretamente, para abordar la transversalidad, se verifica que no se contempla en las reformas universitarias, por lo que se propone como necesario replantear algunas cuestiones vinculadas a la promoción activa del uso del lenguaje neutral, no sexista e incluyente, promover estudios investigativos con

enfoque de género, la creación de políticas educativas a favor de la igualdad, seguimiento al establecimiento y divulgación del protocolo de género perteneciente a la institución, la formación continua, capacitación y sensibilización por medio de actividades extraescolares, cursos y talleres, en donde se aborden temas emergentes de la sociedad actual, específicamente como de la Perspectiva de Género, apuntando hacia la creación de una cultura donde impere la igualdad sustantiva entre los géneros; pues las relaciones de poder, organización escolar, trabajo docente, se establece conforme a la estructura y cultura institucional existente.

Posteriormente, para el diseño en cuanto la estructura curricular, se busca inicialmente incidir en el ámbito cognitivo para balancear el contenido de los cursos conforme el enfoque de género, desarrollando actividades para problematizar la Perspectiva de Género y estimulando la toma de conciencia emancipadora. Por lo que para incluir la transversalidad al currículum de la Licenciatura en Pedagogía ha de incidir en el sistema del currículum (con adecuaciones conforme el contexto, contenidos, aprendizajes, recursos didácticos, gestión del aula, metodologías), la formación docente y las prácticas educativas desprendidas del mismo; develando como ya se ha revisado, la necesidad de que docentes se encarguen del proceso de enseñanza-aprendizaje estén sensibilizados ante el tema y comprendan la metodología de la transversalidad a fin de estar en sintonía con lo que se detalla en el currículum, sus necesidades y contenidos.

Es preciso integrar un marco de referencia a temas de la Perspectiva de Género actuales desde una visión interdisciplinar a lo largo del currículum y de las prácticas educativas, sobre todo en las líneas de formación Filosófica-Pedagógica, Investigación, Socio-educativa, Socio-histórica, Psicológica, enfatizando en materias incluidas en los campos con pretensiones de que se vean modificadas e impregnadas desde el enfoque de género. Esto es posible dado que la Licenciatura tiene un enfoque multidisciplinario, lo que provoca que sea un currículum flexible, además que la Perspectiva de Género en relación con los campos se vincula desde su función social, es decir, desde la psicología se pueden abordar temas relacionados con los impactos cognitivos del proceso educativo diferenciados entre cada estudiante, y desde el campo socio-histórico, se puede enfatizar en los antecedentes históricos, educativos y contextuales desde la categoría del género para comprender cómo se han establecido las desigualdades a lo largo del trayecto educativo y los elementos que provocan se siga exacerbando en las presentes situaciones sociales.

A partir de los campos de formación, se requiere incluir propósitos con Perspectiva de Género, por ejemplo, desde el campo de Docencia, suscitar la importancia de elaborar

propuestas de enseñanza-aprendizaje desde modalidades no tradicionales y el fomento de abordar educativamente temas de relevancia social. O bien, desde la Investigación Educativa en donde se procure el desarrollo de estudios e investigaciones orientadas a abordar desde la educación problemáticas que aquejan a la sociedad vinculada al enfoque de género. Es importante favorecer, desde las fases de formación iniciales y a lo largo de toda la Licenciatura, la adquisición y utilización de una serie de conocimientos y criterios multidisciplinarios de la Perspectiva de Género en el ámbito educativo, aplicables a su propia práctica pedagógica, mediante aportaciones teóricas, metodológicas y técnicas en donde se represente de igual manera, a los hombres, mujeres y personas no binarias.

Específicamente para reestructurar los elementos curriculares, integrando la Perspectiva de Género, ya no como materia optativa (aunque dichas materias, representan un mecanismo precisamente para adecuar la oferta educativa a las necesidades expresadas socialmente), sino más bien como elemento articulador, constituyente y relativo a cada una de las asignaturas incorporadas en el programa de estudios de la Licenciatura desde una perspectiva integradora. Para ello, destacó la importancia de que en colectivo se modifiquen los propósitos generales señalados en el currículum, así como los de cada programa de curso, en donde uno de los fundamentos teóricos sean asumiendo el enfoque de género.

6.4.6. Etapa 6: Implementación

La etapa seis es la más extensa en cuanto a la temporalidad, pues corresponde a la ejecución de la propuesta para transversalizar el currículum de la Licenciatura en Pedagogía, con la Perspectiva de Género; es la implementación o puesta en marcha de lo que se estableció en la etapa de planeación en donde detalladamente se calendarizan las actividades, que en este momento se realizan con la intención de alcanzar los objetivos acordados. Considerando para un primer momento, un tiempo específico y determinado para realizar una prueba piloto, recomendando que sea en lo correspondiente a un ciclo o semestre, con actores clave o una población focal en la que participen cada estudiante de la Licenciatura. Paralelamente, implementar las acciones o modificaciones previstas en los distintos ámbitos de la Universidad, tanto a nivel de organización, funciones y políticas, con el enfoque de género.

Al ser una etapa que se prolonga temporalmente y al consistir en la puesta en marcha, se suele asumir que es flexible; sin embargo, también representa el momento en el que más conflictos o resistencias pueden establecerse, debido a las dinámicas propias de la acción educativa tradicional, por ser una metodología desconocida, nueva o reestructurante y porque la Perspectiva de Género, es un tema poco abordado a lo largo del trayecto educativo (inicial

hasta superior y posgrados). Cabe mencionar que la manera en cómo se lleve a cabo determinará en gran medida si se van a lograr los objetivos, por lo que es fundamental que vaya de la mano con la siguiente etapa de monitoreo, pues al supervisar constantemente los resultados o elementos que evidencian impactos de transversalizar el currículo y sobre la ejecución, poder modificar situaciones que alejan del principal propósito asumido por toda la organización educativa.

6.4.7. Etapa 7: Seguimiento

El seguimiento o monitoreo, comprende la etapa encargada de observar, medir, analizar y valorar continua y necesariamente, las consecuencias y el impacto de la intervención. Se consideran indicadores de seguimiento las actitudes, lenguaje, comportamiento, relaciones, conocimientos, diálogos, actividades pedagógicas, instrumentos de evaluación educativa, políticas educativas, ya que a partir de estos es posible establecer medidas para tratar los problemas emergentes. Esta etapa hace referencia al procedimiento recurrente claro, conciso y detallado que sirve para valorar el proceso de la estrategia de transversalización en diferentes niveles y categorías, enfocadas principalmente al contenido curricular, lenguaje verbal y escrito, así como la gestión administrativa de la Universidad, puesto que son algunos de los elementos claves que articulan las acciones propuestas, mismas que han de brindar la información suficiente para poder tomar una decisión respecto a la manera en la que se ha abordado y los resultados que en general se han obtenido, y con ello decidir si es necesario o no un cambio de dirección que se dirija a apegarse a los propósitos que orientan dicha propuesta; para ello, a continuación se expone una serie de cuestiones, que pretender ser de carácter orientativo para realizar el monitoreo

Enfocadas a contenido curricular:

- ¿Se reconoce el sexismo (implícito o explícito) en los discursos, prácticas, metodologías, lenguaje, contenidos, material didáctico o procesos educativos establecidos en la Licenciatura?
- ¿Cuáles son las principales referencias bibliográficas que se abordan en la actual propuesta del plan de estudios?
- ¿Es posible observar la medida en la que cada estudiante asume los contenidos propuestos?
- ¿Se puede observar que han interiorizado los conceptos básicos de la Perspectiva de Género en su trayecto formativo?

- ¿Cómo se establece la organización del aula respecto al lugar que ocupan las mujeres, los hombres y las personas no binarias en la universidad?

Enfatizan en las dinámicas cotidianas educativas:

- ¿Cómo está incidiendo en la participación, las relaciones y roles entre las mujeres, hombres y personas no binarias pertenecientes a la Universidad?
- ¿Existen limitaciones durante la ejecución en los diferentes ámbitos educativos, que impidan la participación equitativa de cada integrante de la Universidad?
- ¿Cómo es la forma en la que se relacionan las personas en el entorno escolar?
- ¿Se cuenta con información (cualitativa y cuantitativa) que muestre los avances en la reducción o aumento de desigualdades de género dentro de la Universidad?
- ¿Se puede observar resistencias respecto a las formas de relacionarse y los criterios individuales de las, les y los participantes?

Dirigidas a la gestión administrativa:

- ¿Existe paridad de género en la plantilla administrativa-académica o estudiantil?
- ¿Cuál es el porcentaje conforme al género con cargos directivos y de coordinación?
- ¿Se proponen hasta el momento cambios y decisiones necesarias o estratégicas, orientadas al lograr los resultados previstos en la transversalidad curricular?
- ¿Qué propuestas de políticas educativas se han desarrollado para atender problemáticas relacionadas con el enfoque de género?
- ¿Qué tipo de lenguaje se establece en reglamentos, políticas, protocolos, planes de estudio y comunicados oficiales de la Universidad?

Deberán ser cuestiones que apunten a verificar si existe positiva o negativamente impactos en la comunidad de la Universidad, especialmente de cada individuo cursante de la Licenciatura en Pedagogía; para continuar con recabar la información, al indicar como pertinente realizar cambios para redirigir la propuesta a lograr los objetivos deseados, y colectivamente desarrollar alternativas conforme a las necesidades expresadas.

De este modo, antes de continuar, es importante mencionar que la intención principal de monitorear dicha propuesta, está enfocado a verificar el cumplimiento o no de las metas consideradas a corto plazo, y que en conjunto de la evaluación considerada como procesos sistemáticos diseñados intencionalmente para recabar información, ambas partes deberán ser valoradas mediante la aplicación de criterios y referencias específicas, con fines de mejorar y

reflexionar respecto a los cambios necesarios para encaminar a la propuesta a lo que se espera realmente, ambos momentos considerados entonces como claves, dinámicos y continuos (Martín De La Vega, 2013).

Por lo tanto, el seguimiento, al ser continuo, es ideal que se establezca a diferentes niveles y tiempos, en otras palabras, para las cuestiones relacionadas con la dinámica educativa en general se recomienda que sea permanente, y de manera exhaustiva al menos cada dos meses, para los resultados de aplicar un currículo con el eje transversal de la Perspectiva de Género. En cuanto a las actividades educativas de la cotidianidad, se propone que se realice cuidadosamente en un lapso temporal no menor a quince días y no mayor a dos meses, debido a que desde este aspecto se analizan cuestiones tales como el tipo de relaciones que se establecen y las interacciones que de estas emergen, relativas al uso del lenguaje y aspectos de la vida educativa diaria, que darle seguimiento en poco tiempo probablemente no se puedan observar ningún tipo de modificación, ya que en cada individuo están arraigadas ciertas tendencias que conllevan tiempo modificar para poder obtener resultados, mientras que prolongarlo mostraría resultados poco certeros (Martín De La Vega, 2013); y finalmente, para revisar la dinámica académico-organizacional, se indica que sea cada tres meses, es decir, dos veces correspondiente al tiempo que dura el período de prueba.

6.4.8. Etapa 8: Evaluación

La última etapa del proceso para incorporar la Perspectiva de Género como eje transversal en el currículo de la Licenciatura en Pedagogía corresponde a la evaluación. En esta se pretende identificar aspectos favorables que se han fortalecido, pero sobre todo aquellos que requieren renovados esfuerzos para su transformación. Deberá considerar diversos factores y recursos, así como criterios tanto cuantitativos (datos medibles), como cualitativos (datos narrativos), es decir, enfocarse tanto a los procesos como los resultados en cuanto a pertinencia, viabilidad, impacto y eficacia, así como el contexto de aquello que le rodea para mejorar la propuesta. Al igual, es necesario que se establezca una evaluación en los diferentes ámbitos que se han venido anunciando, desde lo organizacional, académico y condiciones contextuales cotidianas, a diferente nivel de profundidad y con distintas herramientas para evaluar la situación actual de la transversalidad, buscando ahondar en los aspectos relativos y específicos del currículo de la Licenciatura y las condiciones desprendidas de este.

Para realizar la evaluación se encuentran diferentes métodos, metodologías, técnicas e instrumentos, tales como auditorías, entrevistas, cuestionarios, observaciones o mediante rúbricas, listas de cotejo, entre otras, las cuales buscan medir el nivel de logro respecto a los

objetivos, advirtiendo que no está limitado a hacer uso de solo una opción, sino que busca reunir la mayor cantidad de información relevante, que se decidirá colectivamente según los aspectos propios de la población y la dinámica.

Aspectos importantes en la evaluación son: contenidos curriculares con Perspectiva de Género, el repertorio de referencias es equilibrado, promoción de entornos de aprendizaje inclusivos e igualitarios, así como metodologías docentes y evaluativas sensibles al género, el lenguaje utilizado en contenidos administrativos y académicos no sexista e incluyente, presencia de políticas educativas, paridad de género en la plantilla directiva, administrativa y estudiantil, igualdad de condiciones de desarrollo para individuos pertenecientes a la Universidad, existencia de procesos de formación continua para docentes, administrativos y estudiantes, para desarrollar habilidades para conocer sobre la Perspectiva de Género, promoción de una cultura enfocada a la igualdad de géneros, entre otras. Para el desarrollo de la presente etapa, se sugiere sea bajo el enfoque de una evaluación por objetivos, misma que permitirá monitorear puntualmente y a lo largo del proceso de la propuesta, el progreso que se ha obtenido, estableciendo claramente los aspectos que se pretenden evaluar; desde esta perspectiva se enuncian algunas preguntas que pueden incluirse como parte de un instrumento de evaluación como lo es el cuestionario

Enfocadas a contenido curricular:

- ¿Se hace referencia a contenidos fundamentales de la Perspectiva de Género e igualdad de género en los procesos de la transversalidad curricular?
- ¿El material didáctico, ejemplos, contenidos, actividades, instrumentos, lenguaje o imágenes presentadas, presenta un enfoque de género?
- ¿Cuáles son los resultados observables a nivel social en la instancia educativa universitaria y en el aula donde se aplica dicha estrategia curricular?
- ¿El perfil de egreso de la Licenciatura en Pedagogía hace explícita la capacidad de identificar elementos de la Perspectiva de Género?

Enfatizan en las dinámicas cotidianas educativas:

- ¿Se garantiza la participación efectiva de mujeres, hombres y personas no binarias, en los diferentes niveles de la organización universitaria y en las actividades previstas para la intervención?
- ¿Se identifican de manera clara los factores o causas de las desigualdades provocadas por cuestiones de género dentro y fuera de la institución?

- ¿Se visualiza un cambio de actitudes y de las relaciones educativas con enfoque de género que se establecen en la Universidad?

Dirigidas a la gestión administrativa:

- ¿Se incorporan los principios de igualdad y de no discriminación como orientadores para la formulación de políticas educativas?
- ¿Se cuenta en la Universidad con un protocolo de respuesta y seguimiento ante situaciones de desigualdad de género?
- ¿Se han diseñado otras acciones de igualdad de géneros en coherencia con los objetivos establecidos en la incorporación del eje transversal?

Relacionadas con la propuesta de la transversalidad:

- ¿El diagnóstico cuenta con variables pertinentes al enfoque de género?
- ¿La intervención considera explícitamente un enfoque de igualdad de género, derechos humanos y diversidad cultural respecto a los resultados esperados?
- ¿Cómo ha sido la organización respecto a la paridad de género en el colectivo encargado de llevar a cabo la propuesta de transversalidad curricular?

Las preguntas elaboradas son destinadas a evaluar todo el proceso, mismas que deben contener indicadores con otras variables, por ejemplo desagregados por sexo y correspondientes al ámbito al que pertenece, con la función de anticiparse a los efectos reales que impactan a mujeres, hombres y personas no binarias, que se desarrollan en la Unidad 22-A de la Universidad Pedagógica Nacional. Asimismo, otra forma de comprobar el efecto de incluir el eje de la Perspectiva de Género de manera transversal, es a partir de una lista de cotejo, en donde existan criterios de igual manera con enfoque de género, tal como se presenta a continuación:

Criterios	Nivel de logro			
Analiza temas relacionados con la Perspectiva de Género y reconoce la importancia de incluirla en el ámbito educativo				
Identifica y analiza a partir de contenidos curriculares, las causas estructurales y los efectos de la violencia contra las mujeres en el ámbito educativo				

Incluye aportaciones de mujeres y de los estudios de género, como parte de las referencias bibliográficas en el plan de estudios				
Reconoce la presencia de objetivos, contenidos, actividades, materiales y evaluación con enfoque de Género				
Propone alternativas pedagógicas y curriculares para trabajar en todos los ámbitos educativos temas relacionados con el género				
Existen mecanismos institucionales para prevenir y detectar la violencia educativa por género				
Incluye a nivel institucional, actividades de formación, reflexión y sensibilización en Perspectiva de Género				
Promueven activamente los estudios e investigaciones educativas con el enfoque de género				
Emplea el lenguaje en sus expresiones verbales, escritas, gestuales o visuales, de manera inclusiva y no sexista, dentro y fuera del ámbito universitario				

Tabla 5. Lista de cotejo para la evaluación del proceso de incluir el eje transversal

Dichos instrumentos presentados son únicamente propuestas generales y orientativas para guiar el proceso de incluir en el currículum de la Licenciatura en Pedagogía, el eje transversal de la Perspectiva de Género, por lo tanto, son modificables para la aplicación sistemática de los mismos, no obstante, se recuerda que son una de las diferentes opciones con las que se puede recabar información.

6.5 Algunos comentarios

Es necesario precisar que la transversalización de la Perspectiva de Género implica un compromiso en toda la institución en todos los niveles, para evitar que la metodología no se limite a la adición de elementos al currículum; considerando también que la presente propuesta no representa una guía general o aplicable a cualquier contexto. Es sumamente importante considerar que al asumir el trabajo colectivo y horizontal, se exige el diálogo y la colaboración activa y permanente para realizar un análisis de la situación, identificación de las necesidades, y definición de la ruta de trabajo. Es preciso enfocarse en las características y necesidades de la población a la que va dirigida la propuesta curricular, a fin de amortiguar las resistencias que provocan replantear los procesos educativos y modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas (Ramos, 2021).

Cabe resaltar que no se trata de incluir la Perspectiva de Género como una materia adicional, o bien, como temas exclusivos para las minorías, por el contrario, se espera que sea trabajada a lo largo del currículum, que esté presente en todas las asignaturas y las posturas prácticas asumidas por docentes, así como en todas las dimensiones de la institución (Programa de Fortalecimiento de la transversalidad de la Perspectiva de Género, 2012). Por ello, la importancia de debatir colectivamente los saberes y significados que se pueden incluir, para evitar generalizaciones, cambios agresivos o descontextualizados y así poder sortear los obstáculos, reconociendo las limitantes principales como el que la Perspectiva de Género no se considera prioridad en el desarrollo educativo sostenible de la sociedad mexicana. Por esta razón, es necesario tener compromiso a nivel institucional e individual, además de que se realicen puntual y constantemente la revisión entre cada una de las etapas del proceso de incorporar la Perspectiva de Género como un eje transversal, respecto las relaciones y dinámicas que se establecen dentro y fuera del aula, el uso del lenguaje que se emplea, importante puesto que es mediante el lenguaje que representamos y le damos sentido a la realidad social.

La presente propuesta metodológica se considera como un proceso de lucha, debate y negociación del conocimiento, apuntando a ser un proceso reflexivo y constante, sin embargo, es evidente que queda mucho trabajo por realizar, tanto en reconocer las alarmantes brechas de género, como a las potencialidades y capacidades de género en el sector formativo pedagógico en México. Ante todo, el presente extiende la invitación al área pedagógica mexicana a revisar nuestro papel en la educación y la reproducción de estructuras que imperan actualmente en la sociedad, además de analizar crítica y constantemente nuestro propio criterio y actuar frente a las problemáticas de orden social que afectan a la educación.

Conclusión

Para finalizar, es importante hacer un breve recorrido de lo revisado, en un primer momento para reconocer que las problemáticas provocadas por cuestiones de género son alarmantes, pese a que conforme pasa el tiempo se ha ido avanzando para contrarrestar sus efectos, hoy en día aún siguen siendo pocos los resultados de los cambios que se buscan a nivel social, visualizados en las diversas estadísticas que indican que la violencia por género sigue en auge; por ello, es fundamental comprender que el género entendido como una categoría social, por sí mismo, representa una categoría compleja y con resistencias en su incorporación por diferentes razones, sin embargo, los movimientos feministas luchan por la igualdad y los pronunciamientos en contra de las violencias de distintas personas a lo largo del mundo, mismas que han ganado terreno, tenido mayor impacto y que trascendencia a partir de su mediatización digital; de ahí que diversas organizaciones e instituciones convoquen a sumarse para abordar dichos temas sociales.

Considero imprescindible, romper con la idea del carácter biológico ligado a los géneros, puesto que debate frente al binarismo hombre - mujer, revela que se ocultan los espacios que existente entre cada lado, lo cual evidencia que las prácticas patriarcales conforman una estructura omnipresente, que utiliza lo natural -lo ya dado- y lo socialmente creado -como la cultura-, como un arma de poder que permite situaciones de invisibilización y exclusión a ciertos sectores, obstaculizando la autonomía de las subjetividades relacionada con la corporeidad y el proceso vital, por ello, la urgencia actual de derribar y descentralizar el binarismo, que hace distinciones, que regula el comportamiento y dota de significado según el sistema sexo - género; por lo tanto, se propone ver más allá de la división provocada por el binarismo, para entender la compleja variedad de identidades, corporalidades y formas de vivir, generando nuevos marcos de sentido flexibles, que favorezcan la superación del esquema jerarquizante que provoca exclusión y dominación de ciertos sectores, para emanciparnos y dirigirnos a una autocomprensión diferente que refleje diversidad y fluidez humana; retomando entonces a la categoría género, como un elemento de críticas conscientes, responsables y explícitas de lo que representa la subordinación y las relaciones de poder, más que concepciones normativas de conducta variables que encasillan y reproducen lo que se cuestiona o se rechaza.

Puntualmente, en el ámbito educativo la incorporación del enfoque de género, orienta en un primer instante a que se replantee la finalidad y los objetivos de las propias agencias educativas y de los procesos emanados de estas; impactando y modificando consigo, los

contenidos que se abordan y las expresiones educativas que se realizan; sin embargo, se ha observado que el simple hecho de incorporar la Perspectiva de Género -y otros temas de interés social- en las instituciones educativas, no han aún rebasado los propios límites de la escuela, situación que a nivel general se ha derivado de la incorporación de estos temas en el currículo como temas especiales o incluso, como optativos sin que trasciendan a la reflexión general en el proceso formativo.

Por esta razón, es conveniente revisar desde dónde se retoman estos temas en los procesos de enseñanza-aprendizaje (según algunos estudios indican que mayormente son las, les y los docentes de la institución en función de sus intereses individuales y no del dispositivo institucional); lo que resulta es que muchas veces lo que se aborda está descontextualizado, desactualizado o bien, quien ejecuta las acciones de enseñanza no está formado en el tema, haciendo que los conocimientos que ponen en circulación queden como elementos superficiales demasiado susceptibles a ser desvalorizados a partir de prejuicios individuales y posicionamientos ideológicos sobre el tema.

Se muestra una metodología que pretende partir del contexto social, cultural y ético que se presenta en la actualidad, así como las características y necesidades significativas de la población educativa, para introducir progresivamente el enfoque de género en cada aspecto de la institución educativa y específicamente en el campo de estudio del currículo. No obstante, es imprescindible mencionar que no se puede descargar en el diseño curricular toda la responsabilidad de incorporar el enfoque de género, pues se necesita más que establecer nuevos paradigmas educativos, la relevancia de la metodología propuesta, no es más que un recordatorio que nos invita a colocar en la mesa del debate, hablar, señalar y poner en conversación lo que sucede en nuestro alrededor y de la cual la mayor parte de la población que conforma la universidad se ve vulnerable y susceptible.

La transversalización curricular de la Perspectiva de Género exige que participantes del desarrollo de la metodología, se encuentren sensibilizados y capacitados en el tema, así como en la metodología misma, la cual podría también visibilizar el trabajo en otras temáticas relacionadas con la vida en nuestra sociedad, tales como educación para la convivencia y la paz, conocimiento del medio ambiente, derechos humanos, entre otros. Esta forma de trabajo procura que se establezca un análisis y la reflexión orientada a comprender los elementos que configuran los problemas de interés social y a habilitar a los individuos como sujetos de acción política frente a dichas problemáticas. La transversalidad curricular busca que exista diálogo colectivo y horizontal, así como el considerar cada ámbito escolar (espacios, recursos, gestión, lenguaje, contenidos, ambiente escolar, formación del personal

docente, administrativo y la relación directa con la sociedad), para su desarrollo y poner a discusión pedagógica las implicaciones, que conllevan los medios -a veces ocultos- por los que se transmiten las normas, valores e ideologías patriarcales dentro de este espacio.

Entonces, la propuesta metodológica trata de una estrategia consciente, orientada al trabajo cotidiano y colectivo, de influencia, lucha, negociación, pero fundamentalmente de una autocrítica reflexiva de cada integrante de una institución educativa, debido a que trata de lograr un cambio profundo de mentalidad para luego obtener un cambio de prácticas. Sus proyecciones apuntan a transformar desde la educación la realidad en la que nos desarrollamos, erradicando poco a poco las violencias, discriminaciones y desigualdades por género en cada ámbito social.

Por ende, la transversalidad curricular requiere provocar rupturas en el orden social patriarcal establecido, reconociendo que el hecho de no abordar los problemas causados por género en el terreno educativo no es porque no existan o se trate de un espacio exento de lo que ocurre en sociedad, sino que, no es más que otra forma de fomentar, legitimar y reforzar las desigualdades entre los géneros; por lo cual es una tarea necesaria, pero además inevitable, ya que la actualidad precisa el establecimiento de nuevas miradas y habilidades complejas, que intentan reinterpretar y reconstruir el mundo contemporáneo.

En consecuencia, lo descrito a lo largo de este documento se ofrece un recorrido de las problemáticas que representa el enfoque de género, así como las potencialidades educativas para hacerles frente y los trabajos realizados específicamente del campo de estudio del currículum que se proponen encaminar hacia transformar dichas situaciones. Tal es el caso de la metodología de la transversalidad, misma que brinda una aproximación respecto a las herramientas generales y orientativas para desarrollar la estrategia de incorporar el eje transversal de la Perspectiva de Género en el currículum, para atender los temas emergentes sociales, formar con una mayor responsabilidad social y entablar relaciones desde la complementariedad, respeto e igualdad, a las, les y los pedagogos formados en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 22-A. Por tal razón, fue necesario hacer un breve acercamiento y descripción referente a esta institución educativa con intenciones de que la guía orientativa tuviera mayor precisión en cuanto al contexto y población, pues es parte imprescindible para llevar a cabo la transversalidad del currículum.

Reflexiones pedagógicas

Me parece pertinente a modo de cierre, reflexionar sobre los elementos más relevantes adquiridos a lo largo de la Licenciatura en Pedagogía que me permitieron desarrollar el

presente trabajo de investigación, pues considero que desarrollar una reflexión de lo mencionado, vinculado con las reflexiones que emergieron durante el proceso, enriquecerá el cierre final.

Rescatando y configurando aspectos fundamentales provenientes de las materias pertenecientes a los ocho semestres que comprende la licenciatura; en este caso, como primer punto, gracias a que se abordaron diferentes visiones críticas y reflexivas por una parte, de las escuelas de pensamiento pedagógico que sitúan lo educativo, lo pedagógico, lo escolar, la experiencia de enseñanza y la relación pedagógica, como un medio de mejora, crítica y que pondera la transformación social. Y, por otro lado, referente a plantear en debate los problemas sociales, políticas educativas y organización actual e histórica del Sistema Educativo Nacional, comprendí la necesidad como pedagoga, de analizar crítica y minuciosamente la manera en como se conforma, las ideologías que rigen, el impacto y orden social que se busca bajo este régimen; en otras palabras, interrogar lo educativo en relación con el ámbito social, lo que progresivamente se iba enriqueciendo con el diálogo colectivo y las revisiones sobre las aportaciones de las, les y los filósofos, sociólogos educativos y pedagogos que han reflexionado sobre esto mismo, desde diferentes perspectivas y orígenes teóricos - epistemológicos.

A la par, tuve la oportunidad de comprender, por una parte, los procesos cognitivos que se llevan a cabo para aprender y enseñar, las implicaciones de las etapas del desarrollo humano en interacción con los procesos educativos, los factores inherentes y externos que intervienen -así como las consecuencias en los procesos de aprendizaje-, la manera en la que como individuos interactuamos con las, les y los demás, y en los grupos de diversos entornos sociales, dirigidas en lo general, por los diferentes constructos sociales, culturales e ideológicos. Desde esta mirada, también me es posible entender cómo se configura la comunicación en lo educativo, la relevancia de la lengua, el lenguaje, idioma y la forma en que simbolizamos la realidad para interpretarla, permear en ella, y a su vez dotarla de significado.

El proceso formativo como profesional de la educación coadyuvó a desarrollar una conciencia histórica, al estudiar y analizar los antecedentes, proyectos y problemáticas tanto educativas como culturales dentro de Latinoamérica y en específico situadas en México, en sus condiciones históricas, socioeconómicas, educativas y políticas. Contribuyó a reflexionar sobre el pasado como condicionante de las sociales actuales; y de esta manera, problematizar el hecho que el sujeto presentado en esta historia, ha sido presentado, desde la visión imperante masculina. Por lo que, junto con los conocimientos adquiridos sobre el campo de la

investigación educativa, como métodos, técnicas, herramientas, instrumentos de investigación; se logró conformar pertinentemente el tema principal que ha regido el trabajo y cómo se llevó a cabo. Asimismo, los elementos que configuran en campo de estudio del currículum, a partir de reconocer su origen, conformación teórico-metodológica y desarrollo en México, se observó su potencialidad para considerarse como elemento clave en las transformaciones sociales, pues es el espacio en donde se debate, negocia y legitima los saberes educativos que se proyectan en la sociedad; que con metodologías emergentes desde este ámbito como la transversalidad, se desarrolló la propuesta de esta investigación, resaltando sus posibles beneficios en caso de su incorporación, situados en el plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía, mismo que permitió mi formación académica.

Referencias

- Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo [AECID]. (2015). *Guía de la AECID para la Transversalización del Enfoque de Género*. Cooperación Española. <https://www.aecid.es/Centro-Documentacion/Documentos/Publicaciones%20AECID/GU%C3%8DA%20DE%20G%C3%89NERO.pdf>
- Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. (2019). *Marco general para la incorporación de la Perspectiva de Género en la docencia universitaria*. AQU Catalunya https://www.aqu.cat/doc/doc_25276332_1.pdf
- Aguilar, J. (2008). Políticas de equidad educativa en México. *Perfiles educativos*, No. 37 (147). Pp. 639-647. https://www.researchgate.net/publication/262650535_Politicas_de_equidad_educativa_en_Mexico
- Aguiar, N. (2019). Una aproximación teórica a las olas del feminismo: la cuarta ola. *Femeris*, No. 5 (2). Pp. 121-146. Doi: <https://doi.org/10.20318/femeris.2020.5387>
- Álvarez, L. (2020). El movimiento feminista en México en el siglo xxi: juventud, radicalidad y violencia. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, No. 240. Pp. 147-175. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-19182020000300147
- Alviárez, L. y Castellanos, L. (2013). La transversalidad del Inglés en la Formación Integral de Educación Superior. *Telos*, No. 15 (2). Pp. 231-247. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99328423007>
- Aparicio, J. L., et. al. (2014). Metodología para la transversalidad del eje medio ambiente. *Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, No. 3 (6). <https://www.researchgate.net/publication/312958402>
- Aparicio, J. L. (2014). Propuesta metodológica para diagnosticar la transversalidad del eje medio ambiente en programas educativos de nivel superior: el caso de la UAGro [tesis de doctorado. Universidad Autónoma de Guerrero]. *Repositorio Institucional de Ciencia Abierta*. <http://ri.uagro.mx/handle/uagro/303>
- Aranda, B., Paz, I., Ramos, G., Ávila, Y. y Durán, D. (2017). El proceso de formación de los jóvenes universitarios en la concepción de educación de género y valores cívicos. *Medisan*, No. 21 (8). Pp. 1047-1058. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=368452101009>
- Arcos, G., Molina, V., Fecci, P., et. al. (2006). Descubriendo el género en el currículum explícito (currículum formal) de la educación de tercer ciclo, Universidad Austral de Chile 2003-2004. *Estudios Pedagógicos*, No. 32 (1). Pp. 33-47. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1735/173514132003>
- Arent, H. (2016). *La condición humana*. Paidós

- Barbosa, P. (2015). La Perspectiva de Género en las Instituciones de Educación Superior Públicas en México frente a los problemas de desigualdad y violencia en razón del Género. En Ibarra, L. y Rojas, M. (Eds.), *Estado, Derecho y Desigualdad*. (pp. 127 - 154). Universidad Michoacana de San Nicolás De Hidalgo
<https://sjlatinoamerica.files.wordpress.com/2016/08/libro-derecho-estado-y-desigualdad-pdf-127-154.pdf>
- Barrón, C., Chehaybar, E., Morán, P., et. al. (2010). Currículum, formación y vinculación en la educación superior: tres ejes de investigación educativa. *Revista digital universitaria UNAM*, No. 11 (2).
<http://www.revista.unam.mx/vol.11/num2/art21/int21.htm>
- Benavides, M. y Galván, A. (2020). Una aproximación al currículum y al género como desafíos para el sistema educativo nacional. *Revista Digital Universitaria*, No. 21 (4).
Doi: <http://doi.org/10.22201/cuaieed.16076079e.2020.21.4.9>
- Benitez, S.y Zamora, M. (2011). *Programa para la igualdad entre mujeres y hombres del Estado de Querétaro*. Instituto Queretano de la Mujer.
http://cedoc.inmujeres.gob.mx/ftpg/Qro/QRO_META9_1_2011.pdf
- Bisquerra, R. (2004). El proceso de investigación. En Bisquerra, R. *Metodología de la investigación educativa* (pp. 94-106). La muralla
- Bolla, L. y Rocha, M. (2020). Género y currículum en disputa. Reflexiones sobre prácticas y saberes universitarios. *Revista Tempo e Argumento*, No. 30.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338167102016>
- Bonder, G. (1994). Mujer y Educación en América Latina: hacia la igualdad de oportunidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, (6).
<https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie06a01.htm>
- Borja, C. (2012). La transversalidad de la Perspectiva de Género [tesis de maestría, Instituto tecnológico y de estudios superiores de Monterrey]. *Biblioteca campus Ciudad de México*.
<https://repositorio.tec.mx/handle/11285/629463?show=full&locale-attribute=en>
- Botero, C. (2007). Los ejes transversales como instrumento pedagógico para la formación de valores. *Gestiopolis*.
<https://www.gestiopolis.com/ejes-transversales-instrumento-pedagogico-para-formacion-valores/>
- Bourdieu, P. (2002). *Campo de poder, campo intelectual, itinerario de un concepto*. Montessor.
- Bravo de Nava, E., et. al. (abril, 2007). La transversalidad como vía para la formación integral. Documento presentado en *VII Reunión Nacional de currículum, I Congreso Internacional de Calidad e Innovación en Educación Superior*. Caracas, Colombia.

- Buquet, A. (2011). Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior. Problemas conceptuales y prácticos. *Perfiles Educativos*, No. 3. Pp. 211-225. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v33nspe/v33nspea18.pdf>
- Butler, J. (2020). *Sin Miedo*. Taurus
- Caballero, R. (2011). El diseño curricular como estrategia para la incorporación de la Perspectiva de Género en la educación superior. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, No. 41 (3-4). Pp. 45-64. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27022351003>
- Calatrava, M. (2013). Políticas públicas de igualdad en el ámbito de la educación. Balance actual y retos futuros. *Profesorado*, No. 17 (1). Pp. 9-27. <http://www.ugr.es/local/recfprov/rev171ART1.pdf>
- Calvo, G. (abril, 2016). La importancia de la equidad de género en los logros de aprendizaje. Documento presentado en el panel organizado por la Unesco, *Género y logros de aprendizaje*, Bogotá, Colombia. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Gloria-Calvo-UNA-Colombia.pdf>
- Camarena, M. y Saavedra, M. (2018). La Perspectiva de Género en los programas de estudio de las licenciaturas contables administrativas. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, No. 27 (54). doi: <https://dx.doi.org/10.20983/noesis.2018.2.3>
- Camba, M. E. (s.f.). *Campo del currículum*. Idoneos. <https://formacion-docente.idoneos.com/educacion/currículum/>
- Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación. (2016). *Violencia de género en las escuelas: caminos para su prevención y superación*. UNICEF. <https://redclade.org/wp-content/uploads/Violencia-de-g%C3%A9nero-en-las-escuelas-caminos-para-su-prevenci%C3%B3n-y-superaci%C3%B3n.pdf>
- Cárdenas, M. L. (2001). Una propuesta de formación del profesorado en el eje transversal del lenguaje (lectura) del currículum básico de Venezuela [tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona]. *Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma de Barcelona*. <https://www.tdx.cat/handle/10803/4692#page=1>
- Casarini, M. (1999). *Teoría y diseño curricular*. Trillas
- Cassanova, I. y Ortega, E. (2020). Ejes transversales y perfiles por competencia: una propuesta viable para su ejecución. *Telos*, No. 22 (3). Doi: <https://doi.org/10.36390/telos223.03>
- Castañeda, A. (2018). *Transversalidad como alternativa de innovación curricular en la educación*. Escuela Particular Normal Superior del Estado de Morelos. <http://www.conisen.mx/memorias2018/memorias/2/P679.pdf>

- Castillo, M. y Gamboa, R. (2013). La vinculación de la educación y género. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, No. 13 (1). Pp. 1-16. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44725654014>
- Centro de Estudios para el Adelanto de las Mujeres y la Equidad de Género [CEAMEG]. (2008). *Seguimiento a las políticas educativas para la igualdad de género*. (Cámara de diputados). http://archivos.diputados.gob.mx/Centros_Estudio/ceameg/Inv_Finales_08/DP2/2_17.pdf
- Chantefort, P. y Scherbosky, F. (2020). La Perspectiva de Género en la formación docente. Un espacio de des/encuentro. *Revista del Centro de estudios Interdisciplinario sobre las Mujeres, y de la Maestría poder y sociedad desde la problemática de Género*, No. 28. Pp. 237-269. <http://zonafranca.unr.edu.ar/index.php/ZonaFranca>
- Charpentier, C., Jiménez, L. y Sánchez, V. (2007). La incorporación de ejes transversales en la educación superior: el marco institucional y el acompañamiento como condiciones para el éxito. *Revista Electrónica Educare*, No. 11 (2). Pp. 23-42. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194119273003>
- Chaves, R. (2014). Aspectos relevantes para la transversalización de la Perspectiva de Género en el proceso de desarrollo curricular universitario. *Revistas científicas UNED*. <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/espiga/article/download/959/1145>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL]. (2004). *Caminos hacia la equidad de género en América Latina y el Caribe*, 9a Conferencia Regional sobre la Mujer de América y el Caribe, México. <http://www.cepal.org/publicaciones/xml/6/14956/lcl2114e.pdf>
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos, [CNDH]. (2019). A,B,C de la Perspectiva de Género. *CNDH*. <https://mexicosocial.org/wp-content/uploads/2019/03/perspectiva-g%C3%A9nero-CNDH.pdf>
- Comisión Presidencial Coordinadora de la Política del Ejecutivo en Materia de Derechos Humanos [COPREDEH]. (2016). Manual para la transversalización del enfoque de derechos humanos con equidad. *COPREDEH*. <https://www.corteidh.or.cr/tablas/28829.pdf>
- Contreras, J. (1990). *Enseñanza, currículum y profesorado*. Akal
- Cooperación Española en Colombia. (2014). *Decálogo transversalidad del enfoque de género y derechos de las mujeres*. Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo. *AECID*. <https://www.aecid.es/Centro-Documentacion/Documentos/Divulgaci%C3%B3n/Dec%C3%A1logo%20transversalidad%20de%20G%C3%A9nero.pdf>
- Cordero, D. (2019). ¿La transversalidad es un paradigma o una metodología?. *Linkedin*. https://www.linkedin.com/pulse/la-transversalidad-es-un-paradigma-o-una-metodolog%C3%ADa-deivy-cordero?trk=public_profile_article_view

- Coreas, M. E., et. al. (2010). Estudio de la Posición y Condición del Desarrollo Profesional de Mujeres y Hombres que laboran en la Alcaldía del Municipio de San Vicente, año 2010: Una Propuesta de Intervención [tesis de, Universidad de El Salvador]. *Repositorio Institucional de la Universidad de El Salvador*. <http://ri.ues.edu.sv/id/eprint/928/>
- Cortés, C. y Puga, J. J. (2015). La transversalidad como estrategia curricular en la formación del Estudiante Universitario [tesis de grado, Universidad Autónoma de Nayarit]. *Repositorio Institucional Universidad Autónoma de Nayarit*. https://www.ecorfan.org/proceedings/CDU_II/CDUII_7.pdf
- Corvalán, J. (2012). El campo educativo: Ensayo sociológico sobre su diferenciación y complejización creciente en Chile y América Latina. *Estudios pedagógicos*, No. 38 (2). Pp. 287-298. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052012000200018&lng=es&nrm=iso
- Da Silva, T. (1999). *De las teorías tradicionales a las teorías críticas*. Belo horizonte.
- De Alba, A. (1998). *Currículum: Crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila.
- Díaz, A. (julio, 2003). Colección Pedagógica Universitaria. Documento presentado en el *Primer Encuentro sobre estudios de género y educación*, México. https://www.uv.mx/cpue/coleccion/No_40_Coleccion.htm
- Díaz, Á. (2013). *La investigación curricular en México (2002-2011)*. ANUIES
- Díaz, B. (2003). El currículum. tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, No. 5 (2). <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/83/1216>
- Díaz, M. (2016). El campo curricular en América Latina: Elementos para su comprensión. *[Con]textos*, No. 5 (20). Pp. 23-34. Doi: 10.21774/ctx.v5i20.755
- Díaz, M. (2017). El campo curricular en América Latina: una síntesis de su estructura y dinámica. En Díaz, M., *Problemas del campo curricular en América Latina: Una aproximación comparativa* (pp. 7-14). Universidad Santiago de Cali.
- Dupeyron, O. (2001). *Y colorín colorado este cuento aún no se ha acabado*. Diana
- El campo de producción de las representaciones sociales: El nuevo contexto de la UPN*. (s.f.). Universidad Pedagógica Nacional. Pp. 61 - 74.
- Estrada, M., et. al. (2017). *Documentación de la normatividad nacional e internacional relativa a la igualdad de género en la educación*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1F213.pdf>
- Eyzaguirre, M. y Papadimitriou, G. (2008). *Herramientas metodológicas para la transversalidad del enfoque de género en la educación básica en Michoacán de*

- Ocampo desde la experiencia de un diagnóstico participativo*. Secretaría de la Mujer del Estado de Michoacán. <http://cedoc.inmujeres.gob.mx/ftpg/Michoacan/mich02.pdf>
- Feliciano, A. (2012). Origen y evolución de la Universidad Pedagógica Nacional [tesina de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. *Repositorio de la biblioteca Gregorio Torres Quintero*. <http://200.23.113.51/pdf/29334.pdf>
- Fernández, A. (2016). El precoces de configuración del campo curricular en Colombia entre 1994 y 2010: una investigación basada en la producción escrita de sus autores/as más representativos/as [tesis de doctorado, Universidad de Antioquia]. http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/4556/1/AdrianoFernandez_2016_campoCurricular.pdf
- Fernández, J. (s.f.). La transversalidad en la educación primaria. *Universidad de Sevilla* http://www.juntadeandalucia.es/averroes/centros-tic/41010435/helvia/aula/archivos/_13/html/50/acciontutorial/PDF/05batanero.pdf
- Fernández, J. (2003). La transversalidad curricular en el contexto de la enseñanza superior. *Agenda académica*, No. 10 (2). Pp. 61- 69. https://www.researchgate.net/publication/281640378_La_transversalidad_curricular_en_el_contexto_de_la_ensenanza_superior
- Fernández, J. (2004). La transversalidad curricular en el contexto universitario: Un puente entre el aprendizaje académico y el natural. *Revistas fuentes*, No. 5. <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2403>
- Fernández, M. (s.f.). Olas del feminismo: la perenne búsqueda de la igualdad. *Revista de filosofía del colegio de filosofía y letras*. <https://www.elclauastro.edu.mx/agnosia/index.php/component/k2/item/414-olas-del-feminismo-la-perenne-busqueda-de-la-igualdad>
- Ferrini, R. (1997). La transversalidad del currículum. *Revista electrónica sinéctica*, No. 11. Pp. 1-9. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99826037002>
- Gamba, S. (2008). Feminismo: historia y corrientes. *Periodico feminista, mujeres en red*. Pp. 1-8. <http://www.mujeresenred.net/spip.php?article1397>
- Gamboa, N., et. al. (2011). *Estrategia para la incorporación del enfoque de género en instituciones educativas de Medellín*. Alcaldía de Medellín. https://www.medellin.gov.co/sicgem_files/BodyPart_556ad70d-d888-4acf-ab56-01e82a7f98e4.pdf
- García-Granero, M. (2017). Deshacer el sexo. Más allá del binarismo varón-mujer. *Revista Internacional de Éticas Aplicadas*, No. 25, Pp. 253-263. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6124262.pdf>
- García, J., et. al. (2020). La transversalización de la Perspectiva de Género como una herramienta de intervención en educación. *Revista Investigium IRE: Ciencias Sociales y Humanas*, No. 21 (1). Pp. 69-82. Doi: <http://dx.doi.org/10.15658/INVESTIGIUMIRE.201101.06>

- García, J., et. al. (2020). La transversalización de la Perspectiva de Género como una herramienta de intervención en educación. *Revista Investigium IRE: Ciencias Sociales y Humanas*, No. 11 (1), Pp. 69-82. Doi: <http://dx.doi.org/10.15658/INVESTIGIUMIRE.201101.06>
- García, N. (26 de octubre de 2020). Cifras y datos de violencia de género en el mundo (2020). *Ayuda en acción*. <https://ayudaenaccion.org/ong/blog/mujer/violencia-genero-cifras/>
- García, P. (2005). Género, educación y política pública. *La ventana*, (21). Pp. 70-80. editorial.upnvirtual.edu.mx
- García, R. (2012). La educación desde la perspectiva de género. *Revista de la facultad de educación de Albacete*, No. 27. Pp. 1-18. <http://revistas.uclm.es/index.php/ensayos>
- Gomez, E. N., et. al. (2013). *Discurso del campo del currículum y la didáctica*. Universidad Nacional de San Luis.
- <https://1library.co/document/zgxre6vq-discursos-del-campo-del-currículum-y-la-didactica.html>
- González, M. y Villaseñor, M. (2010). La Perspectiva de Género en el sistema educativo de Jalisco: Bases para la acción. *Revista de Educación y Desarrollo*, No. 14. Pp. 23-30. http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/14/014_Villasenor.pdf
- Guevara, R. (2016). El estado del arte en la investigación: ¿análisis de los conocimientos acumulados o indagación por nuevos sentidos?. *Revista Folios*, (44). Pp. 165-179. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3459/345945922011>
- Guillén, S. y Mendoza, D. (2018). Una aproximación a la Identidad Profesional del LIE desde el enfoque de la Intervención Educativa [tesis de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. *Repositorio Institucional de la biblioteca Paulo Freire*.
- Henríquez, C. y Reyes, J. (2008). *La transversalidad: Un reto para la educación Primaria y Secundaria* (2a ed.). CECC/SICA. https://ceccsica.info/sites/default/files/content/Volumen_07.pdf
- Hernández, L. (2019). Ya no hay excusa para negar el aborto a víctimas de violación. *Gatopardo*. <https://gatopardo.com/noticias-actuales/casa-gaviota-crea-espacios-seguros-y-de-solidaridad-para-las-mujeres/>
- Instituto Electoral y de Participación Ciudadana. (s.f.). Movimiento Feminista. *Participación ciudadana*. <https://www.iepcjalisco.org.mx/participacion-ciudadana/pensamiento-y-accion/movimiento-feminista/#:~:text=La%20primera%20Ola%20del%20Feminismo,Rora%20Torre%20y%20Atala%20Apodaca>

- Instituto Nacional Electoral [INE]. (2019). *Hitos importantes sobre la paridad en México. Avances hacia una sociedad más justa, incluyente y democrática*. <https://igualdad.ine.mx/paridad/cronologia-del-movimiento-en-pro-de-la-paridad-de-genero/>
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática [INEGI]. (3 de marzo de 2022). *Estadísticas a propósito del día internacional de la mujer (8 de marzo)*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2022/EAP_Mujer22.pdf
- Instituto Nacional de la Mujeres [INMUJERES]. (2008). *Guía metodológica para la sensibilización en género: Una herramienta didáctica para la capacitación en administración pública*. INMUJERES. http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100973.pdf
- Jaramillo, C. (8 de diciembre de 2020). La violencia de género, la otra pandemia que debemos combatir en América Latina y el Caribe. *BancoMundial.org*. <https://blogs.worldbank.org/es/latinamerica/la-violencia-de-genero-la-otra-pandemia-que-debemos-combatir-en-america-latina-y-el-caribe#:~:text=La%20regi%C3%B3n%20es%20hoy%20la,la%20pareja%20de%20la%20v%C3%ADctima%20.&text=M%C3%A1s%20a%C3%BAn%20seg%C3%BAn%20datos%20recogidos,entre%2030%25%20y%2050%25>
- Jauregui, S. (2018). La transversalidad curricular: Algunas consideraciones teóricas para su implementación. *Revista científica*. Pp. 65-81. <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2403>
- Junta Local de Conciliación y Arbitraje. (2021). *Conceptos básicos de la Perspectiva de Género*. Gobierno de la Ciudad de México. <http://www.juntalocal.cdmx.gob.mx/wp-content/uploads/2021/09/Conceptos-de-perspectiva-de-genero.pdf>
- Kermanshahi, S. (2020). La transversalidad de género en la formación inicial de los docentes de secundaria [tesis de máster, Universidad Autónoma de Barcelona]. *Repositorio Institucional de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología*. https://ddd.uab.cat/pub/trerecpro/2020/233483/TFM_seddighekermanshahigarcia.pdf
- Lagarde, M. (1996). *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. Horas
- Lagarde, M. (1998). Violencia de género y paz social unidas por la vida y la libertad de las mujeres. En Lagarde, M., *10 Años de Historia 1995-2005. Hilando Redes, Asociación Seminario Mujer Latinoamericana* (pp. 23-34), Granada.
- Lamas, M. (1986). La antropología feminista y la categoría de “género”. *Nueva Antropología*, No. 30 (8). Pp. 173-198. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15903009>
- Lamas, M. (2000). Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. *Cuicuilco*, No. 18 (7). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=351/35101807>

- Lenin, S. y Fernández, B. (2020). La transversalidad. La interdisciplinariedad. El currículum global. Las competencias y las tecnologías de la información y la comunicación son elementos de reflexión en el diseño curricular. *Dominio de las ciencias*, No. 6 (2). Pp. 158-180. Doi: <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v6i2.1160>
- Linare, C. (2015). Díaz Barriga, Ángel y José María García Garduño. *Universidad Nacional del Litoral*. Pp. 345-350.
<https://es.scribd.com/document/474334134/3-Desarrollo-del-curriculum-en-America-Latina-Diaz-y-Garcia-pdf>
- Londoño, O., et. al. (2016). *Guía para construir estados del arte*. International Corporation of Network of Knowledge [ICONK].
- López, N. (1996). *Una mirada constructiva hacia la autonomía curricular*. Colombia
- Loyola, P. (2018). La Perspectiva de Género como política pública en la educación media superior en México. Elementos para su transversalidad en la enseñanza [tesis de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. *Repositorio Institucional de tesis digitales de la Universidad Pedagógica Nacional*.
<http://digitalacademico.ajusco.upn.mx:8080/jspui/handle/123456789/30837>
- Luna, L. (2014). La transversalidad curricular en educación secundaria: consumo [tesis de grado. Universidad Pedagógica Nacional] *Repositorio Institucional de la Unidad 092 Ajusco*. <http://200.23.113.51/pdf/33115.pdf>
- Maier, E. (2007). Convenios internacionales y equidad de género: un análisis de los compromisos adquiridos por México. *Papeles de la población*, No. 13 (53). Pp. 175-202.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-74252007000300008&script=sci_
- Marín, M. C. (2013). La transversalidad de género en las políticas públicas. Su aplicación en la Ley 39/2006 de 14 de diciembre de promoción de la autonomía personal y atención a las personas en situación de dependencia [tesis doctoral, Universidad de Jaén]. *Repositorio Institucional de la Universidad de Jaén*
- Martín de la Vega César Ismael. (2013, junio 24). *Parámetros de la evaluación docente*.
<https://www.gestiopolis.com/parametros-de-la-evaluacion-docente/>
- Martínez, C. (2012). La educación para la paz como eje transversal en el nivel medio superior. *Ra Ximhai*, No. 8 (2). Pp. 71-91. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46123366004>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2013). Guía para la transversalización de la Perspectiva de Género en la gestión operativa de la educación técnica en el Ecuador. *Ministerio de Educación del Ecuador*.
<https://siteal.iiiep.unesco.org/investigacion/3285/guia-transversalizacion-perspectiva-g-enero-gestion-operativa-educacion-tecnica>
- Miranda, A., et. al. (2019). Transversalización del eje medio ambiente en educación superior: el caso de la UACYTI-UAGro. *Cultura, Educación y Sociedad*, No. 10 (1). Pp. 9-24. Doi: <http://dx.doi.org/10.17981/>

- Miranda, R. (2007). Mujeres, educación superior e igualdad de género. *Revista de investigación educativa*, No. 4. Pp. 1-30.
http://www.uv.mx/cpue/num4/critica/miranda_mujeres_educacion_igualdad.htm
- Molina, N. (2005). ¿Qué es el estado del arte?. *Ciencia y tecnología para la salud visual y ocular*, (5). Pp. 73-75. <https://www.researchgate.net/publication/317162163>
- Montoya, F. y Terry, S. (2016). Igualdad de género y transversalidad en la educación básica en Chihuahua. *Revistas electrónicas UACJ*, No. 14. Doi: <http://dx.doi.org/10.20983/chihuahuahoy.2016.14.12>
- Moreno, P. (2007). *Proyecto académico y política educativa en la Universidad Pedagógica Nacional 1978-2007. Una visión retrospectiva*. Colección más textos
- Moreno, T. (14 de marzo de 2019). Google recuerda a Matilde Montoya, primera mujer que estudió medicina en México. *El universal*. <https://www.eluniversal.com.mx/nacion/sociedad/google-recuerda-matilde-montoya-primer-mujer-que-estudio-medicina-en-mexico/#:~:text=En%201882%2C%20Matilde%20Petra%20Montoya,Antiguo%20Colegio%20de%20San%20Ildefonso>
- Negrete, T. (2006). *Voces fundadores. Lo académico en los orígenes de la Universidad Pedagógica Nacional (1978-1980)*. Pomares
- Nerio, A. (2019). *ABC de la Perspectiva de Género*. CNDH
- Nerio, L. (8 de marzo 2022). 5 cosas que debes saber sobre el 8 de marzo. *México social. La cuestión social en México*. <https://www.mexicosocial.org/el-8-de-marzo/>
- Ocampo, C. (2013). La incorporación de la transversalidad en el diseño curricular de la Universidad Estatal a Distancia. *Actualidades Investigativas en Educación*, No. 13 (3). Pp. 1-28. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44729878015>
- Ordorika, I. (2015). Equidad de género en la Educación Superior. *Revista de la Educación Superior*, No. 44 (174). Pp. 7-17.
<http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/168>
- Oregi, F. (2015). *Guía para la incorporación de la Perspectiva de Género en el currículum y en la actividad docente de las enseñanzas de régimen especial y de formación profesional*. Eusko Jaurlaritzaren. <http://www.bibliotekak.euskadi.net/WebOpac>
- Organización de las Naciones Unidas, Mujeres. (2020). Hechos y cifras: Poner fin a la violencia contra las mujeres. *unwomen.org*.
<https://www.unwomen.org/es/what-we-do/ending-violence-against-women/facts-and-figures>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2017). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo*. <https://gem-report-2017.unesco.org/es/chapter/los-paises-han-asumido-un-compromiso-juridico-y-politico-de-igualdad-de-genero-en-la-educacion/>

- Ortiz, F. G. (2004). currículum oculto y género [tesina de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. *Repositorio Institucional de tesis digitales de la Universidad Pedagógica Nacional*.
<http://digitalacademico.ajusco.upn.mx:8080/jspui/browse?type=author&value=Fabiola+Guadalupe+Ortiz+Rueda>
- Pacto de Estado. (2018). *Feminismos. Tres siglos de lucha por la igualdad*. Instituto Aragonés de la Mujer.
https://www.aragon.es/documents/20127/674325/feminismos_igualdad_curso.pdf/35542faa-08b0-355d-881c-17ee21e5894f
- Pansza, M. (1989). *Pedagogía y currículum* (10a ed.). Gernika
- Pedrazzani, B. E., et. al. (2013). Los estudios culturales y su aporte al campo del *currículum*. *Fundamentos en humanidades*, No. 14. Pp. 77-94.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18446054004>
- Penabad, M. A. (2018). Propuesta de transversalización de la Perspectiva de Género en el plan de estudios de la carrera ciencias geográficas con énfasis en ordenamiento del territorio de la universidad nacional [tesis de magister, Universidad Nacional de Costa Rica, Facultad de Filosofía y Letras]. *Instituto de estudios de la mujer*.
<https://repositorio.una.ac.cr/handle/11056/14792>
- Pérez, J., y Merino, M. (2012). Transversal. En *Definición de*.
<https://definicion.de/transversal/>
- Perez, M., et. al. (2016). Las políticas públicas educativas en América latina y su relación con la valorización de la profesión docente. *Investigación y posgrado*, No. 31 (2). Pp. 9-32. <https://dialnet.unirioja.es/articulo/6430678.pdf>.
- Pérez, P. y Heredia, N. (2020). El currículum oculto de estereotipos de género en adolescentes de secundaria. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, No. 20 (2). Pp. 211-241.
<https://revistaseug.ugr.es/index.php/eticanet>
- Peréz, T. (2016). Diagnóstico Sobre la Violencia de Género y Social en la Ciudad de México. *Instituto Nacional de Desarrollo Social*.
http://cedoc.inmujeres.gob.mx/OVS/ovs_dfl.pdf
- Pintus, A. (2012). Género y educación formal: representaciones de género en la formación docente inicial [tesis de maestría, Programa Regional de Formación en Género y Políticas Públicas]. *Repositorio Institucional*.
<https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/5066/2/TFLACSO-2012AMBP.pdf>
- Poma, J. D. y Mendoza, S. R. (2012). Lenguaje sexista, androcéntrico y estereotipos presentes en la escuela “Río Guayas” del cantón Pablo Sexto [tesis, Universidad de

- Cuenca]. *Repositorio Institucional de la Universidad de Cuenca*.
<https://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/3011/1/tgd16.pdf>
- Programa de fortalecimiento de la transversalidad de la Perspectiva de Género . (2012). *Propuesta Curricular con Perspectiva de Género Segundo grado de primaria*. Instituto Nacional de las Mujeres.
http://cedoc.inmujeres.gob.mx/ftpg/SLP/SLP_MA7_Propuesta_curricular_2oprimaria_2012.pdf
- PULSANTE. (2020). *Transversalizar el género en proyectos*. Fundación Avina.
<https://pulsante.org/wp-content/uploads/2020/07/Guia-para-transversalizar-el-genero-en-proyectos.pdf>
- Quintero, M. y Fonseca C. (2009). La Teoría Queer: la de-construcción de las sexualidades periféricas. *Sociológica*, No. 24 (69). Pp. 43-60.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0187-01732009000100003&lng=es&nrm=iso
- Quintero, S. y Trejo, H. (2019). Experiencia de implementación de la transversalidad en dos unidades de aprendizaje a nivel universitario. *Revista de estudios y experiencias en educación*, No. 19 (40). Pp. 183-196.
<https://scielo.conicyt.cl/pdf/rexe/v19n40/0718-5162-rexe-19-40-183.pdf>
- Quiroz, R. (2003). *Teorías de la educación*. Ediciones E. R.
- Ramos, L. (2021). La misión igualitaria de la transversalización de género en el campo educativo. *Repositorio académico digital*. <http://eprints.uanl.mx/8534/>
- Redacción AN / FJC. (18 de mayo de 2022). *¿Cuáles estados han despenalizado el aborto en México?*.
<https://aristeginoticias.com/1805/mexico/cuales-estados-han-despenalizado-el-aborto-en-mexico/>
- Redacción El Queretano. (8 de marzo de 2020). Las mujeres y la violencia de género en Querétaro. *El Queretano Digital*.
<https://elqueretano.info/trafico/las-mujeres-y-la-violencia-de-genero-en-queretaro/>
- Redon, S. (2007). Significados de la transversalidad en el currículo: Un estudio de caso. *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 43 (2).
<https://rieoei.org/RIE/article/view/2337>
- Reinoso, I. y Hernandez, J. (2011). La Perspectiva de Género en la educación. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, No. 3 (27). <https://www.eumed.net/rev/ced/index.htm>
- Rodelo, M., Torres, G., Jay, W. y Flórez, Y. (2020). transversalidad curricular en la gestión del conocimiento. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, No. 25 (11). Doi:
<https://doi.org/10.5281/zenodo.4278338>
- Rodríguez, R. (1999). Género y políticas de educación superior en México. *La ventana*, (10). Pp. 124-159. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=88411129006>

- Roman, M. y Diez, E. (1989). *Aprendizaje y currículum*. Novedades educativas
- Rosado, M. (2022). *Lenguaje, Comunicación y Género: ¿Por qué es importante el uso del Lenguaje Inclusivo?*. Fundación para la Investigación Social Avanzada. <https://isdfundacion.org/2022/02/24/lenguaje-comunicacion-y-genero-por-que-es-importante-el-uso-del-lenguaje-inclusivo/>
- Sacristán, G. (2007). *El currículum: una reflexión sobre la práctica* (9a ed.). Morata
- Sardiña, M. (24 de noviembre de 2019). Las violencias a las que se enfrentan las mujeres en América Latina no silencian sus voces. *France 24*. <https://www.france24.com/es/20191124-las-violencias-a-las-que-se-enfrentan-las-mujeres-en-am%C3%A9rica-latina-no-silencian-sus-voces>
- Schüssler, R. (2007). *Género y educación*. EBRA E.I.R.L. <https://www.oei.es/historico/genero/documentos/egenero.pdf>.
- Secretaría de Educación de Veracruz. (2011). *La construcción del concepto de transversalidad*. <https://es.slideshare.net/portafoliodeprofes/la-construccin-del-concepto-de-transversalidad>
- Secretaría de Igualdad Sustantiva y Desarrollo de las Mujeres. (2020). *Modelo curricular para la transversalidad del enfoque de género en la educación formal en el Estado de Michoacán*. Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES). https://mujer.michoacan.gob.mx/wp-content/uploads/2020/10/Modelo_todos-los-niveles.pdf
- Secretaría General Iberoamericana. (2021). *Guía práctica para incorporar los criterios de transversalización de la en los Programas, Iniciativas y Proyectos Adscritos de la Cooperación Iberoamericana*. Secretaría General Iberoamericana. <https://www.segib.org/?document=guia-para-la-transversalizacion-de-la-perspectiva-de-genero-en-los-programas-2021>
- Sevilla, M. y Carvajal, F. (2020). “Mujeres en Terrenos de Hombres”: Discursos de Género en Escuelas Secundarias Técnico-profesionales. *Revista académica evaluada por pares, independiente, de acceso abierto y multilingüe*, No. 28. Doi: <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4631>
- Siderac, S. (2016). Derechos humanos, educación sexual integral y campo de las prácticas: ejes de transversalidad curricular para la formación de profesorxs en la UNLPam. *Praxis educativa*, No. 20 (3). Pp. 18-31. Doi: <http://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2016-200303>
- Silva, D. M. (2014). Aproximación al campo curricular en Argentina, México, Colombia y España. *GIDEP*. https://biblioteca.semisud.org/opac_css/index.php?lvl=notice_display&id=12399

- Solís, A. (2016). La Perspectiva de Género en la educación. En Trujillo, H. y García, L., *Desarrollo profesional docente: reforma educativa, contenidos curriculares y procesos de evaluación* (pp. 97-107). Escuela Normal Superior. <https://www.rediech.org/inicio/images/k2/Desarrollo2-articulo2-5.pdf>
- Solís, N. (2014). Propuesta didáctica de sensibilización y capacitación con Perspectiva de Género [tesis de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. *Repositorio Institucional de la Universidad Pedagógica Nacional*. <http://digitalacademico.ajusco.upn.mx:8080/jspui/handle/123456789/28658>
- Suárez, O., et. al. (2018). Los ejes transversales como generadores del desempeño académico en el INEM [tesis de maestría, Universidad Pontificia Bolivariana]. *Repositorio Institucional de la Universidad Pontificia Bolivariana*. <https://repository.upb.edu.co/>
- Suprema Corte de Justicia de la Nación. (2022). *Guía para usos de lenguaje inclusivo y no sexista*. Suprema Corte de Justicia de la Nación <https://www.scjn.gob.mx/igualdad-de-genero/sites/default/files/pagina-portal/2022-12/Gui%C3%A9n%20para%20usos%20de%20lenguaje%20inclusivo%20y%20no%20sexista%20SCJN.pdf>
- Tepichin, A. (2010). Política pública, mujeres y género. *Academia*, No. 8. Pp. 32-58. https://www.academia.edu/4778895/Tepichin_Karine_Tinat_y_Luz_Elena_Los_grandes_problemas_de_M%C3%A9xico_Relaciones_de_g%C3%A9nero_vol_8
- Torres, A. A., et. al. (2020). La implicación del investigador en las ciencias sociales y el campo educativo. *Revista Conrado*, No. 16 (74). Pp. 72-78. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v16n74/1990-8644-rc-16-74-72.pdf>
- Torres, A. y Fernández, E. (2015). Problemas conceptuales del currículum. Hacia la implementación de la transversalidad curricular. *Opción*, No. 31 (77). Pp. 95-110. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31041172006>
- Trejo, M., et. al. (2015). El enfoque de género en la educación. *Atenas*, No. 4 (32). Pp. 49-61. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478047208004>
- Unidad Técnica Proyecto Calíope. (2007). *Protocolo de Implantación de Mainstreaming de Género*. Instituto de la Mujer. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. <https://fundacionmujeres.es/wp-content/uploads/2008/06/doc-10123-protocolo-de-implantacion-del-mainstreaming-de-genero-en-la-administracion-publica.pdf>
- Universidad Pedagógica Nacional. (1999). Plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía (1990). *Dirección de docencia y academia de pedagogía*. <http://upnqueretaro.edu.mx/wp-content/uploads/2014/10/programa-general-de-pedagogia.pdf>
- Universidad Pedagógica Nacional. (2018). *La Universidad Pedagógica Nacional (1978 - 2018): Pasado, presente y futuro*. Universidad Pedagógica Nacional. <http://www.upn.edu.mx/pdf/La%20UPN%20pasado%20presente%20y%20futuro.pdf>

- Universidad Pedagógica Nacional. (2019). *Conoce la UPN*.
<https://upn.mx/index.php/conoce-la-upn/mision-y-vision>
- Universidad Pedagógica Nacional. (2019). Políticas de Intervención y prevención en casos de Hostigamiento y Acoso Sexual para la Unidad 22-A de la Universidad Pedagógica Nacional. *Unidad 22-A Querétaro*.
https://upnqueretaro.edu.mx/wp-content/uploads/2022/03/Poli%CC%81ticas-de-atencio%CC%81n-acoso-y-hostigamiento-sexual-de-la-UPN-22-A_20B-copia.pdf
- Universidad Pedagógica Nacional. (2022). Quiénes somos. *Unidad 22-A Querétaro*.
<http://upnqueretaro.edu.mx/>
- Valle, G. y Bueno, E. (2006). Las Políticas Públicas desde una Perspectiva de Género . *Centro de estudios demográficos*, No. 2 (4). Pp. 1-27.
http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Cuba/cedem-uh/20100313023232/Políticas_publicas.pdf
- Vazquez, A. (2012). La Perspectiva de Género en las políticas educativas [tesis de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. *Repositorio Institucional de la Universidad Pedagógica Nacional*. <http://200.23.113.51/pdf/28910.pdf>
- Velásquez, J. (2009). La transversalidad como posibilidad curricular desde la educación ambiental. *Revista latinoamericana de estudios educativos (Colombia)*, No. 5 (2). Pp. 29-44. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134116861003>
- Velázquez, Y., y Díaz, D. (2020). Violencia y desigualdad laboral en México: revisión teórica desde una Perspectiva de Género . *Andamios*, No. 17 (42). Pp. 423-440. Doi: <https://doi.org/10.29092/uacm.v17i42.750>
- Vera, M. (2015). El movimiento Femen en España. Culturas políticas y acciones comunicativas en un contexto de reacción. *Revista Internacional de Comunicación y Desarrollo*, No. 2. Pp. 121-131. Doi: <https://dx.doi.org/10.15304/ricd.1.2.2627>
- Verger, A. y Bonal, X. (2011). La estrategia educativa 2020 o las limitaciones del Banco Mundial para promover el “aprendizaje para todos”. *Campinas*, No. 32 (117). Pp. 911-932, <http://www.cedes.unicamp.br>
- Vicencio, J. (1987). Cronología de la Universidad Pedagógica Nacional - UPN. En Vicencio, J., *Fundación y desarrollo de la Universidad Pedagógica Nacional*, (pp. 15-23). Secretaría de Educación Superior e Investigación Científica.
- Vicens, A. (2021). El binarismo: una imposición colonial. *Revirada, revista feminista*. <https://reviradafeminista.com/el-binarismo/#:~:text=%E2%80%9CEn%20el%20proceso%20colonial%2C%20tal,de%20%C3%81frica%20y%20Abya%20Yala>
- Vicente, M. (2016). Equidad de Género y su Integración al currículum de Español de Undécimo Grado [tesis de maestría, Universidad Interamericana]. *Repositorio Institucional de la Universidad Interamericana*.
http://ponce.inter.edu/cai/Tesis_Graduado/Moshayra-Vicente/index.pdf

Villarreal, A. (2001). Coloquio: educación y género. *Revista educación*, No. 25 (1). Pp. 157-190. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44002515>

Zabalza, M. (2000). *Diseño y desarrollo curricular* (8a ed.). Narcea

Zapata, E. y Ayala, M. (2014). Políticas de equidad de género: Educación para una escuela libre de violencia. *Ra Ximhai*, No. 10 (7). Pp. 1-21.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46132451001>