

CAPÍTULO 25

Formación docente con perspectiva de género: implicaciones y perspectivas

MÓNICA QUIJANO VELASCO, SHIRLEY VALLEJO TAPIA

Todas las personas en la academia y en la cultura en su conjunto estamos llamadas a renovar nuestras mentes si queremos transformar las instituciones educativas –y la sociedad– para que la forma en que vivimos, enseñamos y trabajamos pueda reflejar nuestra alegría en la diversidad cultural, nuestra pasión por la justicia y nuestro amor por la libertad.

BELL HOOKS

Introducción

En el presente capítulo proponemos una reflexión general sobre la importancia de la formación docente con perspectiva de género en las instituciones educativas de educación superior (IES), como parte de una política institucional indispensable para garantizar el principio de igualdad en el espacio educativo y en las relaciones pedagógicas entre docentes y estudiantes.

Esta formación toma como punto de partida que hombres y mujeres –independientemente de la sociedad en la que vivan– tienen diferentes perspectivas, necesidades e intereses. El problema radica en que estas diferencias han hecho que las mujeres (y lo que se considera femenino) tengan una condición inferior, menos oportunidades, menor acceso a los recursos, y menor poder e influencia que los hombres (Arango y Corno, 2016, p. 18). Esto ha dado lugar a desigualdades derivadas de un sistema de organización social basado en la asimilación del género al sexo. Se trata de un sistema que estructura a la sociedad a partir de un orden binario, que además de separar a hombres y mujeres y mandar cómo deben ser y cómo deben comportarse (basándose en la diferencia sexual), jerarquiza estas relaciones y, con ello, justifica la discriminación y fomenta la desigualdad y la violencia. Esta situación se produce porque este sistema social confiere mayor importancia a los hombres o a lo que se considera masculino, que a las mujeres o a lo que se considera femenino ya que, tradicionalmente, las sociedades han sido organizadas de tal manera que la propiedad, la residencia y la descendencia, así como la producción del conocimiento y la toma de decisiones con respecto a la mayoría de las áreas de la vida han sido dominio masculino (ONU Mujeres, s/f).

La perspectiva de género, en este sentido, se propone como una herramienta que permite transformar esta situación de desigualdad estructural. Esta analiza “la forma en que las características socioculturales asignadas a las personas a partir del sexo convierten la diferencia sexual en desigualdad social. Con esa valoración se pueden emprender acciones que incidan en la creación de condiciones para avanzar en la construcción de la igualdad de género” (Nerio Monroy, 2019).

Derivada de esta definición podemos identificar varios componentes de la PEG, esta:

- ♦ considera las diferencias entre hombres, mujeres y diversidades sexogenéricas, es decir, no parte de una perspectiva neutral, universal y homogénea;
- ♦ identifica dónde estas diferencias producen desigualdades, injusticias y violencias derivadas de relaciones de poder, habitualmente favorables a los varones como grupo social y discriminatorio para las mujeres y las diversidades sexogenéricas (Donoso y Velasco, 2013, p. 76);
- ♦ reconoce que dichas relaciones han sido construidas social e históricamente, son constitutivas de las personas, atraviesan todo el entramado social y se articulan con otras relaciones sociales, como las de clase, etnia, edad, preferencia sexual y religión (Donoso y Velasco, 2013, p. 76);
- ♦ propone acciones específicas que permitan eliminar las desigualdades y promover la igualdad.

Las IES también están llamadas a incorporar la PEG en sus propias políticas y acciones institucionales, siendo una de estas la formación docente. Con estas políticas se busca eliminar las causas de la desigualdad, la injusticia y la jerarquización de las personas basada en el género (DOF, 2006, p. 2) y “mostrar que las diferencias entre mujeres y hombres no se dan por su determinación biológica –es decir no son “naturales”–, sino que se dan por diferencias culturales asignadas a las personas” (In-Mujeres 2007, p. 104).

Así, la perspectiva de género, en tanto ejercicio institucional que busca proponer políticas y acciones concretas para el cambio social, involucra el entendimiento de que las relaciones cotidianas se dan a través de estructuras relacionales visibles e invisibles, que atraviesan los cuerpos y las vidas de todas las personas que forman parte de una comunidad educativa y, en particular, de quienes portan identidades que no cumplen con los mandatos de género hegemónicos. Esto opera en todos los espacios institucionales, incluidas las relaciones pedagógicas entre docentes y estudiantes. La incorporación de la PEG en las políticas educativas contribuye a construir una sociedad en donde las mujeres, las diversidades sexogenéricas y los hombres tengan el mismo valor, igualdad de derechos para acceder a los recursos económicos y laborales, así como a la representación política, social, cultural y de los saberes en todos los ámbitos de la vida pública y privada (DOF, 2006, p. 2).

La política institucional para la igualdad de género conlleva una reingeniería social que sea capaz de transformar una cultura institucional y educativa de las IES que históricamente ha producido y reproducido desigualdades, brechas y sesgos de género.¹ Este rediseño debería permitir e impulsar la modificación, resignificación y transformación de las relaciones interpersonales al interior de la comunidad educativa para que esto se traduzca, a su vez, en estructuras que garanticen la igualdad de género, entendida como igualdad de derechos, responsabilidades y oportunidades reales para mujeres, hombres y personas sexodiversas. Esto supone que se tengan en cuenta los intereses, necesidades y prioridades de todas las personas que forman parte de la comunidad educativa (docentes, estudiantes y personal administrativo), reconociendo la diversidad de los distintos grupos que la integran, tales como personas de minorías étnicas, mujeres o personas con orientación sexual o identidad de género diferente (Arango y Corno, 2016, p. 21). En este sentido, la igualdad de género es un principio relativo a los derechos humanos y, por lo tanto, debe de estar garantizada en toda institución educativa.

¹ Algunos estudios sobre este tema, tanto en México como en otros países son: Buquet, Mingo, Moreno, Cooper (2013), García Luque (2010) IESALC (2021) y Mingo (2010).

En el presente capítulo acotamos la discusión a la importancia de la formación docente con perspectiva de género en las IES, tomando como ejemplo la experiencia reciente en la Universidad Nacional Autónoma de México. Esta formación, como veremos a continuación, contribuye a erradicar el sexismo² y la desigualdad de género a través del cuestionamiento del carácter y la configuración androcéntrica del conocimiento y de las disciplinas que organizan la oferta educativa de las IES. Asimismo, este cuestionamiento requiere de la revisión de la propia identidad del personal docente, estructurada a partir de “circunstancias históricas y sociales, personales y colectivas, que se combinan y actualizan en todo momento” (Arango y Corno, 2016, p. 61) y que pueden reproducir –muchas veces de manera no consciente–, inequidades y desigualdades basadas en el género.

Formación docente con perspectiva de género para cumplir con el encargo de educar en la igualdad: apuntes desde los estudios pedagógicos de género

Entre otras aportaciones, los estudios pedagógicos con enfoque feminista y de género insertaron el debate alrededor del papel de la educación en la perpetuación o dilución de las desigualdades de género. A partir de allí, la igualdad de género se ha planteado como un fin que orienta y da sentido a diversas acciones propuestas en las IES para alcanzarla.

Uno de los puntos centrales que estos estudios muestran es que los espacios educativos no son neutros, sino que juegan un papel activo en la forma en cómo se producen y se reproducen las desigualdades, discriminaciones y violencias, incluidas las que se dan por razón de género, tal como señala Araceli Mingo:

La recreación del orden de género en los centros educativos se da de múltiples maneras. Por ejemplo, por medio de las visiones y expectativas diferenciadas acerca del estudiantado en tanto hombres o mujeres, y del trato acorde que se da a unos y otras; de las interrelaciones entre docentes y estudiantes, y entre el alumnado; del lenguaje, las imágenes y metáforas que se utilizan; de lo que se enseña y no se enseña; de la forma en que se distribuyen y ocupan los espacios; de lo que se castiga o no se castiga, de los modelos de masculinidad y feminidad que se promueven y utilizan para sancionar el comportamiento *correcto* o *incorrecto* de los individuos (Mingo, 2006, p. 30).

Ahora bien, como señala Mingo, estas prácticas de regulación social y producción de pensamiento que motivan y perpetúan brechas, sesgos y desigualdades de género en las IES, se dan de manera implícita en los contenidos académicos, culturales, rutinas, interacciones y tareas escolares. Muchas veces estas ni siquiera son el resultado de una planificación “consciente” de la institución o de la planta docente, sino que emanan de la reproducción de concepciones, normas, interpretaciones y símbolos que operan en un orden social más amplio.

En las instituciones educativas “se forma y se consolida el aprendizaje del género; tanto los conocimientos que se adquieren en las aulas como en la interacción entre docentes y estudiantes [...]”

² El sexismo es una forma de discriminación que utiliza al sexo como criterio de atribución de capacidades, valoraciones y significados creados en la vida social. Es decir con base en una construcción social y cultural, la sociedad ordena la realidad en dos cajones que respectivamente se señalan como “esto es lo femenino” “esto es lo masculino” y al igual que otras formas de discriminación esto suele encorsetar a las personas en parámetros impuestos. El sexismo afecta a mujeres y hombres, pero contiene una jerarquización que sostiene que lo femenino es inferior (Morgade, 2001 en Araya 2004).

(Arango y Corno, 2016, p. 24). Las IES ya están configuradas por factores relativos al género, este ordenamiento se expresa en su “cultura, estructura, procesos, procedimientos, prácticas y comportamientos individuales y colectivos” (Arango y Corno, 2016, p. 58).

Los estudios que se han desarrollado sobre las desigualdades, brechas, sesgos y violencias de género que se ejercen en las instituciones educativas son indicativos de estos problemas. A nivel general en México, según la ENDIREH (2016), el 25.5% de las mujeres encuestadas ha sufrido algún tipo de violencia por razones de género a lo largo de su vida en el ámbito escolar. No se tienen datos desagregados sobre lo que ocurre en las Instituciones de Educación Superior en el país, pero las grandes olas de movilizaciones de estudiantes universitarias (en México y América Latina) durante el 2019 y 2020 dan cuenta de un malestar y un hartazgo generalizado que ha puesto el foco de atención mediático, social e institucional en la violencia de género que se ejerce dentro de estas instituciones.³

En el caso de los varones universitarios, su formación o recorrido académico no los excluye de ejercer violencias machistas de distinto tipo y con diversas modalidades ni de reproducir formas de discriminación, disfrutar los privilegios asociados a la masculinidad hegemónica, apropiarse del trabajo y tiempo de sus colegas, o tener actitudes sexistas o abusivas hacia docentes, estudiantes o no docentes. Las universitarias, al margen de la imagen autosuficiente o de solvencia que en muchos casos proyectan, no están exentas de padecer violencia física, psicológica, distintas formas de acoso sexual u hostigamiento, discriminación o desigualdad en el ámbito laboral [y educativo] (Rovetto y Fabbri, 2020, p. 56-57).

Esta violencia es la cara más visible del orden de género que ha sustentado históricamente las desigualdades entre hombres, mujeres y personas sexodiversas, en la sociedad en general y en las instituciones educativas en particular. Sin embargo, las desigualdades de género son visibles también en las formas bajo las cuales se estructuran los espacios y las relaciones interpersonales, educativas y laborales al interior de las IES. Se trata de desigualdades, quizás menos palpables, como la segregación vertical (a mayor jerarquía en la estructura universitaria, menor participación de las mujeres) y la segregación horizontal que se da en los sectores masculinizados y feminizados que las propias disciplinas establecen. Un ejemplo de este tipo de segregación horizontal puede verse con respecto a la matriculación de las mujeres en las licenciaturas de la UNAM. En una visión global (y no problematizada) podría decirse que existe ya igualdad de género en el acceso de las mujeres a la educación superior puesto que la matriculación de las mujeres en este nivel educativo supera incluso numéricamente a la de los varones (51.9% vs 48.1%) (ONIGIES, 2020). Sin embargo, en un análisis más preciso que permita ver qué sucede en los distintos campos disciplinarios, puede identificarse que existen carreras y disciplinas que están masculinizadas (es decir, tienen un alto porcentaje de varones inscritos en ellas) y otras que están feminizadas. En este sentido, las carreras que más porcentaje de varones tienen en la UNAM son aquellas vinculadas con las ciencias aplicadas, el desarrollo tecnológico y la formación en tecnología musical y composición, siendo la carrera de Ingeniería Mecánica

³ Algunos estudios académicos que dan cuenta de los movimientos feministas recientes de estudiantes en las IES mexicanas son: Álvarez (2020), Cerva (2020) y Mingo (2020). Para América Latina cfr. Larrondo y Ponce (2019), Ponce (2020) y Tomasini y Morales (2022).

la más masculinizada (90.9 de hombres vs 9.1 de mujeres).⁴ En el otro lado del espectro, las carreras con mayor porcentaje de mujeres son las de Desarrollo y Gestión Interculturales (85.7% vs. 14.3%) y Nutriología (84.6% vs 15.4%).⁵

Con respecto a este caso de segregación horizontal vinculado con la distribución de las licenciaturas, es importante destacar, siguiendo a Buquet, Cooper, Mingo y Moreno (2013), que los sesgos observables en esta distribución desigual pueden asociarse con estereotipos y roles de género que “históricamente han posicionado a hombres y mujeres en esferas separadas en función de sus supuestas cualidades innatas, dicotómicas y complementarias (razón/emoción, rudeza/suavidad, fuerza/debilidad, agresividad/ternura, frialdad/calidez, astucia/ingenuidad, etc.)” (p. 153). Eso hace que tareas vinculadas con los cuidados y la educación (sustentadas en la atribución de las mujeres como cuidadoras natas) sean considerados como femeninos, y aquellos vinculados con las ciencias aplicadas, las ingenierías, el desarrollo tecnológico y la creación artística se asocie a los varones (Buquet, Cooper, Mingo y Moreno, 2013, p. 9).

Por lo tanto, es necesario poner en evidencia los modelos sexistas y discriminatorios basados en el género que operan en los espacios educativos y en la práctica docente, detectar los procesos y mecanismos –conscientes e inconscientes, visibles y ocultos– que están normalizados para que, a partir de este reconocimiento, se pueda generar un espacio educativo igualitario, incluyente y libre de violencia.

Dentro de las políticas institucionales encaminadas a lograr la igualdad sustantiva en las IES, la formación con perspectiva de género de la planta académica y docente es fundamental. Esta contempla a la institución educativa en su dimensión histórica y su contexto social y requiere que se considere al profesorado en sus aristas personal-político, socio-cultural y disciplinar, así como entender las formas a través de las cuales se inserta e interactúa con los elementos institucionales de los que forma parte.

En términos de Martha Nussbaum, desde la educación es posible desarrollar una serie de capacidades para alcanzar la justicia social, para tener una vida digna, vivir bien y ejercer el derecho humano a la educación, a una vida libre de violencia y al libre desarrollo de la personalidad. Entre estas capacidades están la salud y la integridad corporal; los sentidos, la imaginación y el pensamiento; las emociones, la razón, la afiliación, el control sobre el entorno de cada persona (Nussbaum, 2000). Bajo esta misma lógica, Sandra Araya propone educar en la diferencia y desde la diferencia para validar y potenciar las características humanas: ternura, deseo, solidaridad, racionalidad lógica, igualdad e inclusión, como expresiones de la misma base y no como exclusivas de alguno de los sexos y necesarias para la supervivencia humana en general (Araya Umaña, 2004).

Un programa institucional de formación docente con perspectiva de género permite una instrucción integral en la cual el profesorado incluya, en los procesos de enseñanza-aprendizaje, la importancia de favorecer relaciones interpersonales no competitivas y reconocer la diversidad presente en las aulas a través de una docencia reflexiva, que abra discusiones en torno al currículo, las prácticas

⁴ Le siguen Ingeniería Eléctrica y Electrónica (88.11% vs 11.2%), Música y tecnología artística (87.8% vs 12.2%), Ingeniería Mecánica y Eléctrica (87.8 % vs 12.2%) y Composición (87.3% vs 12.7%) (Datos obtenidos por la Coordinación de Igualdad de Género a partir de información de la Dirección General de Administración Escolar). En el ONIGIES (<https://onigies.unam.mx/>) pueden consultarse los datos y avances en igualdad de género de 52 Instituciones de Educación Superior en México.

⁵ Le siguen Traducción (82.7% vs 17.3%), Pedagogía (80.2% vs 19.8%) y Enfermería y Obstetricia (80% vs 20%).

pedagógicas, los materiales de enseñanza y las evaluaciones. Esto propicia una mirada crítica que posibilite, por un lado, prevenir violencias por razones de género en las relaciones entre docentes y estudiantes, así como entre pares y, por el otro, contrarrestar situaciones de desigualdad, como son las relaciones de poder asimétricas, la discriminación, las identidades excluidas o la marginación de algunos grupos sociales, generando con ello procesos de aprendizaje más justos (Montenegro, 2020, p. 5). Una formación continua que invite al docente a analizar cómo impacta el orden de género en su práctica educativa le dará herramientas para reconocer que existen elementos tácitos y explícitos que regulan las relaciones e interacción entre docentes y estudiantes, así como entre pares y otras personas que forman parte de la comunidad educativa, probablemente atravesadas por prácticas de violencia –algunas veces simbólica– que afectan los procesos de enseñanza e instalan la desigualdad al interior de las instituciones (Arango y Corno, 2016, p. 58).

La docencia universitaria con perspectiva de género requiere del compromiso personal, comunitario e institucional de fomentar desde las aulas y a través del currículo, los programas de las asignaturas y la relación con el conocimiento, procesos alternativos que reemplacen las relaciones discriminatorias y asimétricas –basadas en arbitrariedades como la dominación masculina o supremacía étnica, por ejemplo– por interacciones críticas, dignas, igualitarias que rompan estereotipos y mandatos de género.

Componentes generales de una formación docente con perspectiva de género

¿Qué elementos deberían considerarse en un programa institucional de formación docente que integre, en su diseño, el componente de género con el objetivo de prevenir la violencia e impulsar la igualdad en las interacciones y espacios educativos?

Como punto de partida, la formación de la planta docente con perspectiva de género supone el cuestionamiento del androcentrismo que, históricamente, está en la base de la configuración del orden disciplinar, de la producción del conocimiento y de las formas en las que este se transmite mediante los procesos de enseñanza-aprendizaje. Referirse al androcentrismo en la producción del conocimiento y de los saberes significa que esta producción se ha realizado, a lo largo del tiempo, desde una perspectiva masculina, es decir, que lo masculino (el hombre) ha sido tomado como medida de todas las cosas y como representación global de la humanidad, invisibilizando y muchas veces incluso borrando las realidades, experiencias y aportaciones de las mujeres y de las personas sexodiversas (InMujeres, 2007, p. 20). Asimismo, ha tenido efectos nocivos en la formación de las mujeres y de los grupos con identidades de género no hegemónicas al presentarse pocas imágenes en la cuáles estas poblaciones puedan reconocerse como personas activas, tanto en la vida pública como en la generación de conocimiento. Además, el carácter androcéntrico del conocimiento, basado en un modelo hegemónico de lo que debe ser la masculinidad, ha considerado inferior al cuerpo, las emociones y la afectividad.

En la medida en que este paradigma ha sido cuestionado, se ha podido reconocer que el cuerpo aprende, tiene memoria, que los afectos participan del tejido de conocimientos y que la trayectoria vital erige una serie de saberes que participan en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las personas en las instituciones escolares. Esta postura parte del reconocimiento de que lo afectivo no desdice o contradice al plano intelectual, sino que forma parte importante del mismo. Así, la formación docente con perspectiva de género se sustenta en el reconocimiento de la configuración de creencias, certezas, afectos, prácticas y formas de ser y hacer y, en el caso del profesorado, de construir y compartir el conocimiento.

La erradicación del androcentrismo y de las prácticas que fomentan la desigualdad de género en la docencia universitaria pasa por el cuestionamiento de las formas en las que la institución educativa

concibe la formación del estudiantado, así como todos los componentes que integran el currículo entendido en sus dos dimensiones: el explícito o formal⁶ y el oculto o implícito, que Maceira Ochoa define como:

aprendizajes (valores, actitudes, conocimientos, destrezas, significados, habilidades, supuestos) no explícitos y/o no intencionales que se dan en el contexto escolar, no sólo en el aula o en el proceso de enseñanza mismo, sino que se reproducen y/o expresan tanto en elementos vinculados exclusivamente a este proceso —como son los objetivos, metas y contenidos de aprendizaje, los recursos didácticos y metodologías, las rutinas y tareas escolares, las formas de disciplinamiento, los sistemas de evaluación y el desempeño docente—, como en las relaciones de poder y con la autoridad, códigos y formas de comunicación, lenguaje verbal y no verbal, interacciones escolares y sociales, ambiente escolar y de trabajo, actividades extraescolares, discursos, normas y políticas institucionales, la organización y gestión de la institución/sistema escolar y, por supuesto, en los criterios y supuestos con los que se eligieron y conformaron todos esos componentes del contexto escolar. (Maceira Ochoa, 2005, p. 95).

Una de las dimensiones del currículo oculto es la relativa al género, lo que significa, según Maceira Ochoa, “sostener una serie de valoraciones, códigos, normas, ideas, supuestos, mitos, discursos, conceptos, creencias, relaciones de poder, roles, [y] recursos textuales y simbólicos generizados y sexistas que se transmiten en la escuela y que refuerzan la discriminación femenina de manera poco visible” (Maceira Ochoa, 2005, p. 97). Maceira enfatiza en que las nociones como rendimiento o en los perfiles de egreso se subyacen ideas y principios que

no son neutrales, que presuponen, construyen y justifican un discurso sobre “aprovechamiento” y recompensas que obvia los impedimentos estructurales que afectan el progreso o igual desempeño de grupos oprimidos, sean mujeres, pobres, indígenas, etc., y reproduce la desigualdad, que justifica bajo las ideas supuestamente neutrales el desempeño diferenciado y deficiente de esos grupos discriminados. (Maceira Ochoa, 2005, p. 98).

Es decir, la identidad institucional sostiene un currículo oculto al no contemplar las barreras estructurales que desnivelan los terrenos, tiempos y procesos; además, cabe mencionar que los perfiles de egreso principalmente responden a una idea de objetivos más que de finalidades y fines de la educación, lo que ya encierra un concepto de alcance de resultados y no de formación integral de las personas profesionistas que contemple su dimensión ética, basada en los derechos humanos.

El profesorado contribuye al currículo oculto de la institución a través de su propia práctica docente, en cómo concibe sus estrategias didácticas, en la forma de evaluar y en la manera en que lleva a efecto el programa de la asignatura que imparte. En esa lógica, el sexismo se expresa tanto en el currículo oculto como en el explícito (Maceira Ochoa, 2005) porque los dos se intersectan y toman formas reales en las expresiones, pensamientos, lenguaje y en la forma en que se propone y aborda una disciplina, los contenidos curriculares, las enseñanzas y sus tecnologías, las formas de evaluar,

⁶ El currículum explícito u oficial aparece claramente reflejado en las intenciones que, de una manera directa, indican tanto las normas legales, los contenidos mínimos obligatorios o los programas oficiales, como los proyectos educativos de centro y el currículum que cada docente desarrolla en el aula. (Torres, 1998, p. 198).

socializar, interactuar; las expectativas y actitudes puestas en el estudiantado, la relevancia a unas voces sobre otras en el aula (Araya Umaña, 2004).

En síntesis y siguiendo la línea de Bowles y Gintis, cabe señalar que las instituciones educativas transmiten un silencioso, pero poderoso mensaje a sus estudiantes que tiene capacidad de impactar en sus características individuales, pero sobre todo en la forma de relacionarse con las demás personas y de posicionarse frente a su futura profesión. Ese *mensaje silencioso* se trasmite a través de la posición de la institución, que se permea en los requisitos y trámites universitarios, en los planes y programas de estudio, así como en la actitud del personal docente, en su práctica dentro del aula, en las formas de relacionarse con el estudiantado, en lo que enseña (y lo que no enseña), etc.

Es por esta razón que como parte sustancial de un programa de formación docente que integre la perspectiva de género se requiere sensibilizar al profesorado en aspectos relativos al currículo oculto a través de una práctica autorreflexiva sobre su propia trayectoria de vida con respecto al género y cómo este impacta en su práctica docente. Así lo conciben, por ejemplo, formadoras de docentes en materia de género que colaboran en el programa de formación y sensibilización docente que ofrece la Coordinación para la Igualdad de Género de la UNAM:⁷

Sin duda alguna, el proceso de formación no sólo consta de informaciones, conceptos y enfoques teórico-metodológicos, se trata de un terreno afectivo, que permita mover otras capas y registros de la construcción de género. En este sentido parte del trabajo de formación consiste en trabajar con vivencias personales que sirvan de articulador entre los conceptos y la dotación de sentido, que derive en la apropiación y aplicación de los aprendizajes (Formadora de docentes. CIGU-PASD, UNAM).

Me parece que el proceso de formación pasa por una apropiación de los contenidos por parte del profesorado al transversalizar la PEG en sus propias trayectorias de vida dentro del sistema sexo/género, si bien sigue existiendo resistencia a estas prácticas, parte del profesorado muestra interés en los temas cuando los ubican en su vida cotidiana, sobre todo en temas relacionados a los diversos tipos de violencias, o las exclusiones y discriminaciones por estereotipos de género que se viven en la familia, el trabajo, la comunidad, las religiones, los medios de comunicación y la escuela (Formadora de docentes. CIGU-PASD, UNAM).

Tal como propone Montenegro González (2020), esta reflexividad personal implica una serie de cuestionamientos que permitan al personal docente revisar sus propias prácticas: ¿desde dónde se mira la docencia?, ¿qué significa ser hombre, ser mujer o identificarse con otra identidad sexo-genérica en la práctica docente?, ¿se es capaz de identificar las desigualdades y violencias que el orden de género produce en la comunidad educativa y en la práctica docente personal?, ¿cómo se construye la propia masculinidad o feminidad en el ejercicio docente?, etc. (Montenegro, 2020, p. 9). Tal como estas propuestas concretas muestran, la reflexión sobre el currículo oculto y la identificación de valores sobre el género puede integrarse en la formación del profesorado a través de una revisión crítica de la trayectoria vital y las concepciones basadas en roles y estereotipos que muchas veces están en un registro no consciente. En este sentido, algunos elementos a considerar son:

⁷ Los testimonios y reflexiones que citaremos a lo largo de este capítulo fueron realizados por formadores y formadoras de docentes en perspectiva de género que han colaborado en los cursos que organiza la Coordinación para la Igualdad de Género (CIGU) dentro del Programa de Actualización y Superación Docente de la Dirección (PASD), y que escribieron a partir de una solicitud de colaboración para construir este capítulo.

Cuestionamiento de los roles de género presentes en la sociedad, donde nuestros/as futuros/as profesionales se desempeñarán; prevención de situaciones de violencia de género; problematización de estereotipos y refuerzo de discriminación por género y relaciones de poder; visibilización de la discriminación a través del uso del lenguaje no sexista para su modificación; explicitación de situaciones de menoscabo y violencia de género, tales como: misoginia, sexismo [...], machismo y micro-machismo, [...]; condena de expresiones de violencia de género, como el acoso sexual u hostigamiento; [inclusión] de la disidencia y diversidad sexual potenciando su consideración como un valor. (Montenegro, 2020, p. 17).

Asimismo, una formación docente con perspectiva de género que convoca y atiende a la revisión del currículo oculto permite configurar una serie de herramientas que impacte también en el currículo formal: en el desarrollo curricular, en los planes y programas de estudio, en la creación de políticas institucionales para la igualdad de género y los derechos humanos, que conduzca a una nueva confección del compendio científico y cultural de las IES basada en el principio de igualdad (de género y otras). Algunos de estos instrumentos abarcarían, por ejemplo, la composición de una narrativa docente individual y colectiva sobre la igualdad y la inclusión de la diversidad de género, nuevas y mejores formas de relacionamiento entre las personas que integran la comunidad educativa, hasta la inclusión de las aportaciones de otras voces, otras inteligencias, de diferentes perspectivas así como la crítica de la forma en que se ha construido de manera androcéntrica el bagaje de las disciplinas y los efectos que esto ha tenido en el currículo y los programas de estudio.

Este tránsito del currículo oculto al formal puede verse en la reflexión que proponen los siguientes testimonios de formadoras de docentes en materia de género de la Coordinación para la Igualdad de Género de la UNAM:

Pude tocar el tema de currículo oculto de género y en la exposición se dio un debate interesante en el que se dieron cuenta que gran parte de la bibliografía que utilizaban en sus clases era escrita por hombres. En el mismo curso, [a partir de la exposición] del tema de la supremacía masculina y la invisibilización de las mujeres en los distintos campos del conocimiento, [lxs docentes participantes] comenzaron la búsqueda de mujeres que habían hecho aportaciones a estas áreas (Formadora de docentes. CIGU-PASD, UNAM).

[En los cursos que imparto] se analiza el androcentrismo de currículas, algunos métodos didácticos, en general explicado con ejemplos generales como la predominancia de hombres en biografías, que casi siempre hay “padres” de campos de estudio –pero a menudo por desaparición de las contribuciones de mujeres–, anatomías normativas de hombres, etc., y se invita a lxs docentes a analizar sus propios campos de estudio que suelen ser muy diversos. Se dan algunos consejos puntuales: visibilizar a teóricas [que hayan hecho aportaciones] en el campo [disciplinar], quitar el sesgo de género del material didáctico, etc. En cuanto a evaluaciones, se hace hincapié en que suele ser sesgada (con muchos ejemplos en [distintos] ámbitos, de alumnas, profesoras etc., presentando estudios al respecto), [...]. Y se mencionan estudios que muestran que lxs profxs nos creemos muy neutrales, cuando lxs alumnxs lo perciben [de manera] muy diferente (Formadora de docentes. CIGU-PASD, UNAM).

En este vínculo entre currículo oculto y formal, es necesario incluir en los programas de formación docente herramientas específicas que les permitan revisar de manera crítica los programas de sus asignaturas desde la perspectiva de género. Esta revisión tiene como objetivo identificar si se están reproduciendo estereotipos de género en los componentes de los programas, o si se está dejando fuera el conocimiento producido por las mujeres, para adaptarlos, a partir de este reconocimiento, a un formato que no reproduzca estas desigualdades. Esto implica hacer una revisión de los objetivos

de aprendizaje, de los contenidos del programa, de las formas de evaluación y de la bibliografía propuesta en este para incluir en ellos las aportaciones de las mujeres que han sido borradas de la disciplina y sus modelos androcéntricos de transmisión. Incluso en aquellas disciplinas en donde no se encuentren referencias de mujeres, es importante generar un espacio de reflexión con el estudiantado sobre los motivos por los cuales se ha dado esta situación.

La formación docente en género es un pilar central de cualquier política de género en las instituciones educativas, ya que los procesos de aprendizaje más significativos se dan a través de las relaciones entre estudiantado y personal docente. Este último representa y encarna a la institución, la cual le autoriza (y legitima) para construir, junto con el estudiantado, el tejido de conocimientos y valores que esta defiende, así como aquellos de la disciplina particular que se está enseñando. Entonces, de la mano de la creación de políticas públicas universitarias dirigidas a combatir la discriminación, así como a prevenir, investigar, sancionar y erradicar la violencia por razones de género e impulsar la igualdad sustantiva entre todas las funciones de la institución educativa, es necesario transformar la manera en la que se enseña, y eso es únicamente posible a través de la formación del profesorado desde la perspectiva de género:

Hago mucho hincapié en cómo desde la práctica docente se comienza a generar nuevas dinámicas en donde la asertividad, la habilitación de la palabra y la escucha propician confianza, diálogo y propuestas por parte del alumnado encaminadas a fortalecer el proceso enseñanza-aprendizaje en un ambiente inclusivo, libre de estereotipos, de violencias y de prácticas excluyentes (Formadora de docentes. CIGU-PASD, UNAM).

El personal docente universitario deja una huella profunda en el estudiantado: en lo que mira, en cómo lo mira, en lo que expresa y en lo que calla, así como en la manera en que se posicional frente al mundo y frente a su profesión. Por supuesto, no se trata de una relación unidireccional, existe interacción porque hay afectación mutua, y a partir de la relación con el estudiantado, el personal docente puede cuestionarse, cambiar, integrar otras perspectivas, etc. Sin embargo, el papel que la persona docente juega con respecto de la formación del estudiantado le coloca en una posición de responsabilidad, no solo profesional, sino ética y política que no puede eludir en ninguna circunstancia. Por tanto, es responsabilidad y obligación de la institución educativa generar programas de formación y actualización docente que incluyan estas dimensiones, dentro de las cuales la formación en principios relativos a la igualdad de género y la prevención de violencias por razones de género ocupa un lugar fundamental.

Los retos en la formación docente con perspectiva de género

En esta sección abordaremos los principales retos que tienen las instituciones educativas en materia de formación de la planta docente con perspectiva de género, basándonos en la experiencia de la Coordinación para la Igualdad de Género de la UNAM. Con este fin, dividiremos estos retos en tres áreas: las resistencias de la planta docente relativas a las políticas institucionales de género, el proceso mismo que requiere la formación en género, ya que implica la transformación de ideas, conductas y actitudes (y no solo la adquisición de conocimientos) y el alcance de esta formación que debe considerar a toda la planta docente de la institución.

Dentro de las resistencias del profesorado en cuestiones relativas al género podemos identificar dos ámbitos: por un lado, todo aquello vinculado con ideas, actitudes y maneras generales de conce-

bir la práctica docente y las relaciones interpersonales (principalmente con el estudiantado); por el otro, lo relativo específicamente a las áreas de conocimiento y a las disciplinas.

El primer ámbito, más amplio, tiene su base en la incapacidad de una parte (a veces amplia) del personal docente de reconocer que existen desigualdades y violencias motivadas por el orden del género, porque no se combate algo que no se ve, algo que no es detectado como dañino: “a un docente no le parecía que la desigualdad de género fuera real porque en su espacio de trabajo no alcanzaba a percibirla” (Formadora de docentes. CIGU-PASD, UNAM). Los micromachismos, la desinformación, la idea que la perspectiva de género es una mirada que favorece a “un solo bando”, el no reconocer o suponer que no existen datos o información que dé cuenta de la gravedad e incidencia de la violencia de género y cómo esta se ejerce principalmente en contra de las mujeres por parte de los varones (y el desinterés por buscar bibliografía o datos al respecto), la fuerza de las costumbres y creencias, las resistencias de profesores a renunciar a los privilegios que socialmente les ha otorgado el orden de género, son elementos que están en la base de la negación de integrar la perspectiva de género en la práctica docente.

Estas actitudes se acompañan, a su vez, de discursos que sostienen que el posicionamiento feminista por parte de las estudiantes es una moda que pronto pasará, pues “se entiende a las juventudes (a las mujeres jóvenes en específico) como personas carentes de información y experiencia para la toma de decisiones” (Formadora de docentes. CIGU-PASD, UNAM). Siguiendo esta misma postura, existe resistencia en el profesorado por transversalizar la PEG en sus propias trayectorias de vida dentro del sistema sexo/género, al concebir que la desigualdad y violencia de género solo la vive el alumnado, o que, al no hostigar o acosar sexualmente, esta no es ámbito de su competencia personal.

Por otro lado, sigue existiendo una disparidad entre el personal docente que asiste voluntariamente a los cursos de género, ya que a estos cursos asisten mayoritariamente profesoras, quienes están, además, más dispuestas a comprometerse en las transformaciones de la institución:

Cuando se reflexionan en los espacios en los que se trabaja con ejemplos de situaciones reales, de experiencias personales de violencias y de la visibilización de las violencias en las entidades de trabajo, he visto que hay algunos profesores que han iniciado el proceso de deconstrucción de la masculinidad hegemónica y que han integrado el tema de género, pero muchos otros no lo han hecho. Siguen siendo más mujeres las que se han involucrado en el tema (Formadora de docentes. CIGU-PASD, UNAM).

Esta percepción de la formadora de docentes en materia de género se ve respaldada por las estadísticas desagregadas por sexo que tenemos en la CIGU. Por ejemplo, en los cursos que esta ofrece dentro del Programa de Actualización y Superación Docente de la Dirección General de Personal Académico de la UNAM que se han realizado entre enero y junio del 2021 (dieciséis en total), de una población de 552 personas inscritas, 391 fueron mujeres y solo 161 hombres, es decir, el 70.8% de las personas que se inscribieron a estos cursos fueron profesoras. Estos datos reflejan un sentir generalizado entre la población docente, sobre todo la masculina, que suele pensar que los temas de género son ámbito e interés de las mujeres y que ellos no tienen nada que ver con estos.

Por otro lado, la idea que se tiene sobre la docencia desde una postura autoritaria, respaldada por mecanismos institucionales insuficientes para la atención, investigación, sanción y erradicación de la violencia de género, se convierte en obstáculo para una docencia incluyente y libre de violencias:

[...] las prácticas verticales aún se encuentran muy arraigadas en las actividades docentes, sobre todo en profesores con un cargo importante dentro de la Universidad que, de acuerdo con lo mencionado por el

profesorado en los cursos, [...] siguen en sus puestos a pesar de las denuncias por parte de las alumnas o alumnos. Dichas situaciones han establecido que la figura del profesorado sea considerada como una figura de poder y no quien trae conocimiento y diálogo. Estas prácticas verticales vienen sustentadas por resistencias a cambios que buscan visibilizar la diversidad, la inclusión y la igualdad a través de promover el reconocimiento y el rechazo a la violencia de género dentro de la universidad (Formadora de docentes. CIGU-PASD, UNAM).

Otra resistencia que las personas formadoras de la CIGU han identificado en los procesos educativos es la negación al uso del lenguaje inclusivo:

El lenguaje inclusivo y no sexista sigue siendo un tema que causa mucha resistencia al profesorado de ciertas carreras [...], al ser considerado una práctica que se sale de las normas gramaticales de la lengua, argumentando que la Universidad es una institución formativa y no se pueden permitir esas “modas” en tareas, trabajos o documentos científicos y académicos (Formadora de docentes. CIGU-PASD, UNAM).

Quisiéramos detenernos un momento en esta resistencia, porque además de afectar a las mujeres, tiene un impacto específico en las personas pertenecientes a las diversidades y disidencias sexo-genericas, sobre todo a aquellas que no se identifican con alguno de los polos del binarismo de género (masculino/femenino) y cuyas demandas de ser nombradas con un pronombre neutro (elle) son sistemáticamente ignoradas o con los colectivos Trans, que se enfrentan a la resistencia de cierto sector del personal docente de llamarles con el nombre elegido, y no el asignado al nacer (o el que se encuentra registrado en el documento oficial si la persona no ha iniciado o concluido un cambio administrativo de nombre). Esta negación atenta directamente contra la dignidad de las personas y contra el derecho humano al libre desarrollo de la personalidad.

Pasemos ahora al otro ámbito, aquel que tiene que ver directamente con las áreas de conocimiento y con las disciplinas. En este ámbito las resistencias son más profundas porque tienen que ver con el núcleo duro del orden disciplinar. Incluso cuando se ha logrado el reconocimiento de la existencia de prácticas y relaciones desiguales y discriminatorias dentro del ámbito universitario (directamente vinculadas con la violencia de género), no se logra avanzar de manera más consistente en la discusión del carácter androcéntrico de la constitución y presentación de las disciplinas,⁸ y esto se debe a una serie de resistencias que forma parte del currículo oculto, pero también de la propia tradición de la disciplina.

Es un reto para muchas áreas del conocimiento y docentes que la integran el modificar la bibliografía, el reconocer el carácter excluyente que hay dentro de su campo de estudio, el incluir contenidos y reflexiones específicas sobre el género en su campo disciplinario, etc. Es común escuchar al profesorado señalar que está bien que se sensibilice en materia de prevención de las violencias de género a través de cursos y talleres, pero que esto no implica la inclusión de la perspectiva de género en los contenidos de las asignaturas que imparten porque estos “no corresponden al área”. Esta resistencia está más generalizada en las áreas de las ciencias físico-matemáticas, las ingenierías y algunas

⁸ Esta problemática constituye actualmente uno de los lugares de la discusión teórica sobre la formación docente en PEG. Es decir, no es un asunto que suceda en la UNAM, sino que constituye una pregunta que las estudiosas de la materia han planteado en varios escenarios. Cfr. Alonso, Herczeg, Lorenzi y Zurbriggen (2007), Morgade (2017), Nuño y Álvarez (2017), Rodríguez, Cruz y Vicente (2018).

disciplinas de las áreas químico-biológicas y de la salud, puesto que se considera que los “temas de género” no tienen que ver con sus disciplinas, sino que son temas referentes a las ciencias sociales y las humanidades.

Todas estas resistencias muestran la dificultad de lograr una sensibilización y concientización sobre las desigualdades de género amplia y que tenga incidencia en el personal docente y cómo afectan a todo el sistema educativo. Esto nos lleva al segundo reto que identificamos para la generación de un programa institucional de formación docente que incluya la PEG. Este implica un trabajo amplio y multidimensional que integre la reflexión sobre las propias experiencias de vida y cómo estas han sido atravesadas por el orden de género, con aspectos teóricos impulsados desde los estudios feministas y de género, tanto en el ámbito general, como en aquellos más específicos que afectan a la construcción de conocimientos y su transmisión en las distintas áreas y disciplinas:

Personalmente y en mi propia experiencia aprendí, que si los cursos no atraviesan e interpelan a las personas a partir de sus propias vivencias (sensibilizar) pero a su vez aportan elementos y herramientas teóricas para analizar (formar e informar), cada persona puede pasar varios cursos de capacitación en esta perspectiva sin realmente tomar conciencia y adquirir un compromiso de cambio o transformación. (Formadora de docentes. CIGU-PASD, UNAM).

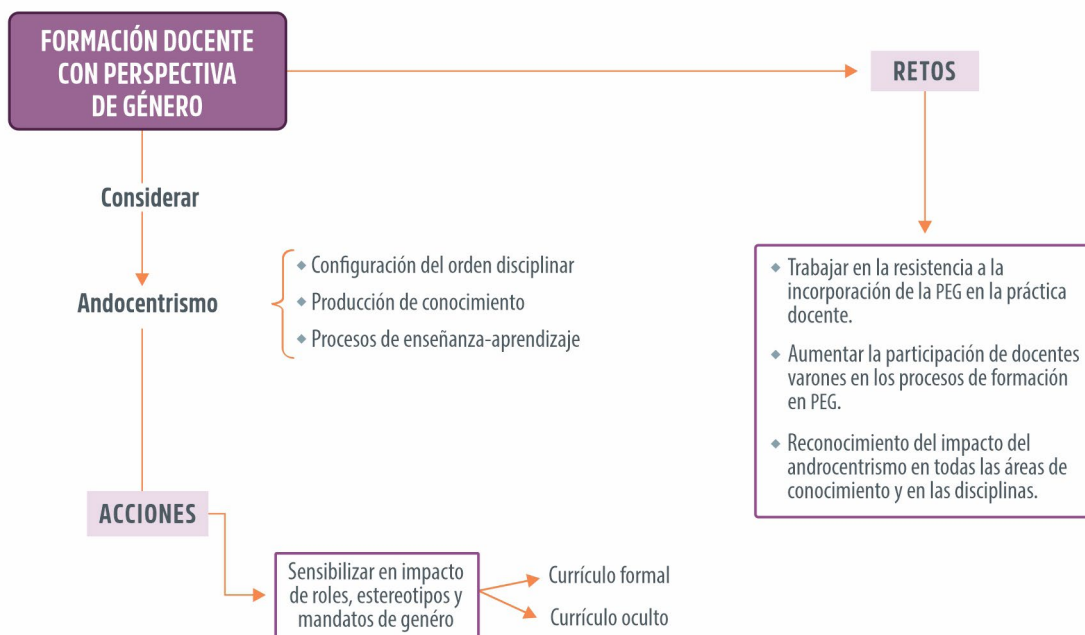
Asimismo, este programa debe ser permanente y formar parte de una política institucional de género más amplia ya que:

un taller no es suficiente para problematizar y erradicar los prejuicios en que se sostiene el sistema [...] patriarcal y la cultura machista, ni para incorporar la perspectiva de género. Para ello, se requiere una apuesta político-institucional sostenida y sistemática que permita ir profundizando y complejizando progresivamente el proceso de formación en género y sexualidades como marco normativo, teórico y epistemológico transversal al diseño, implementación y evaluación de las políticas universitarias (Rovetto et al, 2020, p. 19).

Finalmente, este programa debe tener un amplio alcance, ya que es necesario considerar la oferta de cursos para toda la planta docente que labora en la institución. En el caso de la UNAM, este reto no es menor, ya que cuenta con una población académica global de 42,553 personas. En términos presupuestales, es imposible (o llevaría muchos años) poder organizar cursos y talleres presenciales para toda esta población. Por lo tanto, es necesario combinar distintas estrategias que permitan ampliar la oferta de cursos.

Además de los cursos y talleres presenciales, debe aprovecharse la experiencia adquirida durante la pandemia por COVID-19 que ha acelerado el desarrollo de las tecnologías de la comunicación para fines educativos para el diseño de cursos en línea, asincrónicos y a distancia. En este sentido, la CIGU, con apoyo de la CUAIEED, ha diseñado e implementado cursos de acceso masivo como, por ejemplo, un programa de especialización de MOOC (*Coursera*) compuesto por tres cursos: Conceptos básicos para la igualdad de género, Violencias por razones de género e Igualdad de género y derechos humanos. Asimismo, se diseñó un curso en línea específico para docentes, asincrónico, a través del cual se

busca sensibilizar sobre la desigualdad de género en los espacios educativos y desarrollar habilidades docentes para incorporar la perspectiva de género en las estrategias de enseñanza-aprendizaje.⁹



Conclusiones

La formación docente con perspectiva de género es una acción institucional que debe efectuarse a través de un programa permanente, con metas a corto, mediano y largo plazo. Asimismo, debe permear e involucrar a todas las estructuras institucionales, así como a toda la comunidad educativa, en vistas de que impacte de manera transversal en la institución y no se vuelva una política “de papel”, organizada desde la autoridad central y con poca incidencia comunitaria. A su vez, este programa debe formar parte de una política institucional¹⁰ más amplia e integral que incluya:

- ♦ diagnósticos y análisis en igualdad de género que hagan visible dónde se producen las desigualdades, brechas y sesgos de género en la institución;

⁹ El curso consta de cuatro módulos: género y práctica docente, sesgos de género en la mediación del aprendizaje, planeación didáctica y currículo oculto y diseño de una planeación didáctica con perspectiva de género. Para una reflexión más amplia sobre los alcances y las limitaciones de la formación docente en línea cfr. los capítulos de este libro dedicados específicamente a este tema.

¹⁰ En el caso de la UNAM la política institucional de género está a cargo de la Coordinación para la Igualdad de Género a partir del 2020 (fecha de su creación). Los elementos de política institucional que se mencionan a continuación (salvo el caso de la atención a casos de violencia de género que corresponde a otra instancia), forman parte de los programas y proyectos de esta Coordinación. Para mayores informes sobre los distintos ejes de acción que integran a esta la política universitaria de género puede consultarse la siguiente la página: <https://coordinaciongenero.unam.mx/>

- ◆ protocolos de atención a casos de violencia de género acompañados de una legislación y estructura institucional sólida y efectiva que permita sancionar a quienes la cometen;
- ◆ generación de acciones específicas para eliminar la segregación horizontal y vertical, tanto de las mujeres como de las diversidades y disidencias sexo-genéricas;
- ◆ revisión de la normativa y los contratos colectivos para que la formación en género sea obligatoria para el personal docente que labora en la institución;
- ◆ inclusión obligatoria y transversal de la perspectiva de género en los planes y programas de estudio;
- ◆ implementación de un programa específico de trabajo con hombres que contribuya a la disminución de la violencia contra las mujeres y las personas sexodiversas, así como a una mayor corresponsabilidad de los varones en las labores de cuidados. Esto a través del cuestionamiento de los daños y privilegios que produce y otorga la masculinidad hegemónica y la importancia de la participación de los varones en la construcción de comunidades igualitarias.
- ◆ implementación de un programa que proponga políticas y acciones para la inclusión de la población LGBTQ+, pues esta ha sido históricamente invisibilizada y discriminada en los espacios educativos.

Bibliografía

- Alonso Gonzáles, Claudia. (2004). La construcción de la identidad de género, un enfoque antropológico. *Caleidoscopio*, 16, 41-67.
- Alonso, Graciela; Herczeg, Gabriela; Lorenzi, Belén y Zurbriggen, Ruth. (2007). Espacios escolares y relaciones de género. Visibilizando el sexismo y el androcentrismo cultural. En Claudia, Korol, *Hacia una pedagogía feminista. Géneros y educación popular*. Editorial El Colectivo, América Libre, pp. 107-128
- Álvarez, Lucía. (2020). El movimiento feminista en México en el siglo XXI: juventud, radicalidad y violencia. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y sociales*. LXV (240), pp. 147-175
- Arango Restrepo, María C. y Corno Vargas, Esther (2016). *Guía para la Igualdad de género en las políticas y prácticas de formación docente*. UNESCO.
- Araya Umaña, S. (2004). Hacia una educación no sexista. *Actualidades investigativas en educación*, 1-14.
- Buquet, Ana, Migo, Arceli, Moreno, Hortensia y Cooper, Jennifer A. (2014). *Intrusas en la universidad*. UNAM/PUEG.
- Cerva, Daniela. (2020). Activismo feminista en las universidades mexicanas: la impronta política de las colectivas de estudiantes ante la violencia contra las mujeres. *Revista de la Educación Superior*. 49, pp. 137-157.
- DOF. (2006). *Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lgimh.htm>
- Donoso-Vázquez, Trinidad y Anna Velasco-Martínez. (2013). ¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario? *Profesorado-Revista del currículo y formación del profesorado* 17, n°1 (enero-abril), 71-78.
- ENDIREH. (2016). *Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares*. INEGI. <https://www.inegi.org.mx/programas/endireh/2016/>
- IESALC (Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe). (2021). Mujeres en la educación superior: ¿la ventaja femenina ha puesto fin a las desigualdades de género?. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377183>

- INMUJERES. (2007). *Glosario de Género*. Instituto Nacional de las Mujeres. http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100904.pdf
- Maceira Ochoa, L. (2005). Investigación del currículo oculto en la educación superior: alternativa para superar el sexismo en la escuela. *La Ventana*, 21, 187-227.
- Larrondo, Marina y Ponce, Camila. (coords). (2019). *Activismos feministas jóvenes. Emergencias, actrices y luchas en América Latina*. CLACSO.
- Mingo, Araceli. (2006). ¿Quién mordió la manzana? Sexo, origen social y desempeño en la Universidad. FCE / UNAM.
- Mingo, Araceli. (2010). Desasosiegos. Relaciones de género en la educación. UNAM / IISUE.
- Mingo, Arceli. (2020). “¡Con nuestras voces!”: la lucha de estudiantes feministas contra la violencia. *Revista de la Educación Superior*. 49, pp. 1-20.
- Montenegro González, Catalina, (2020). Buenas prácticas para incorporar la perspectiva de género en la docencia universitaria. Reporte técnico. https://www.researchgate.net/publication/344930182_Buenas_practicas_para_incorporar_la_perspectiva_de_genero_en_la_docencia_universitaria
- Morgade, Graciela (2017). Contra el Androcentrismo Curricular y por una Educación Sexuada Justa. En *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, pp.49-62.
- Nerio Monroy, Ana Luisa. (2019). *ABC de la perspectiva de género* Distrito Federal: CNDH.
- Nuño Gómez, Laura y Enrique Álvarez Conde. (2017). Androcentrismo académico: la ficción de un conocimiento neutral. *Feminismo/s*, 29 (pp.279-297), DOI: 10.14198/fem.2017.29.11
- Nussbaum, M. (2000). *Women and Human Development: The Capabilities Approach*. CUP.
- ONIGIES (2020). Observatorio Nacional para la Igualdad de Género en las Instituciones de Educación Superior. <https://onigies.unam.mx/>
- ONU Mujeres. (s/f). *Glosario de igualdad de género*. Centro de Capacitación de ONU Mujeres. <https://trainingcentre.unwomen.org/mod/glossary/view.php?id=150&mode=letter&lang=es>
- Ponce, Camila. (2020). El movimiento feminista estudiantil chileno de 2018: continuidades y rupturas entre feminismos y olas globales. *Revista Izquierdas*. 49, pp. 1554-1570.
- Tomasini, Marina y Morales, María Gabriela. (2022). “La marea verde violeta”. Feminismo, juventudes y escuela secundaria en Córdoba, Argentina. *Revista Izquierdas*. pp. 1-18.
- Torres, Jurjo. (1998). *El curriculum oculto*. Morata.
- Rodríguez, Isaías; Cruz, Miriam; Vicente, Fernando. (2018). Las limitaciones y alcances de la práctica docente desde la perspectiva de género en la Educación Superior. *AcademicuS*. 1 (13). pp. 24-34.
- Rovetto, Florencia y Luciano Fabbri. (2020). *Ley Micaela en el sistema universitario nacional. Propuesta pedagógica para la formación y la sensibilización en género y sexualidades*. Red Interuniversitaria por la Igualdad de Género y contra las Violencias (RUGE) / Consejo Universitario Nacional (CIN).