

Representaciones sociales del docente sobre las expresiones de género en estudiantes de primaria

Brenda Patricia de Witt,
Norma Adriana Olguín y
Fernando Salinas-Quiroz

Resumen

El objetivo de este proyecto fue conocer las Representaciones Sociales (RS) de las expresiones de género que han construido algunos docentes en el nivel de educación primaria en la Ciudad de México. Se trató de una pesquisa descriptiva de corte cualitativo. Para responder a la pregunta de investigación, utilizamos la entrevista semiestructurada y el test de frases incompletas. Participaron 12 docentes de escuelas primarias públicas de jornada regular. Dentro de los principales hallazgos, encontramos que existe una tendencia a asociar al género con las características estereotipadas que distinguen a hombres y mujeres. Estas RS han sido ampliamente aceptadas en nuestra sociedad y muchas veces han servido para jus-

Abstract

The aim of this study was to explore the Social Representations (SR) of elementary school teachers about their students' gender expressions. We carried out a descriptive and qualitative research in Mexico City. To answer the research question, we used a semi-structured interview and the sentence completion test. Twelve public elementary school teachers participated. Prominent among our main findings is the tendency to associate gender with the stereotyped characteristics that distinguish men and women. These RSS have been widely accepted in our society and many times they have served to justify the assignment of social roles, thus producing stereotypes. However, our results indicate that as a society, we are in a gradual

BRENDA PATRICIA DE WITT, NORMA ADRIANA OLGUÍN, FERNANDO SALINAS-QUIROZ. Universidad Pedagógica Nacional, México. Contacto: [fsalinas@upn.mx]

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 22, núm. 1, enero-junio 2020, pp. 157-186.
Fecha de recepción: 21 de noviembre de 2020 | Fecha de aceptación: 29 de enero de 2021..

tificar la asignación de roles sociales, produciendo, así, estereotipos. Sin embargo, nuestros resultados también indican que, como sociedad, nos encontramos en un proceso paulatino de reestructuración de pensamiento en torno al género.

process of restructuring our thinking around gender.

KEYWORDS

Social representations, gender, teachers, gender expression

PALABRAS CLAVE

Representaciones sociales, género, docentes, expresión de género

Representaciones Sociales (RS): Concepto, características y funciones

La teoría de las Representaciones Sociales (RS) parte de la premisa de que existen distintas formas de conocer y comunicarse, las cuales son guiadas por diferentes objetivos (Arruda, 2010). Dicho de otra manera, esta teoría reconoce la posibilidad de que existan tantas racionalidades como grupos sociales, sin que esto implique una desigualdad.

Moscovici (1979) define las Representaciones Sociales como un “corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social y se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios” (pp. 17, 18). De esta forma, las RS son la intersección entre lo invisible y lo visible a nivel social, ya que son el conjunto de ideas, saberes y valores que se construyen a partir de la cotidianidad y admiten que las personas comprendan, actúen y se relacionen en su realidad inmediata, permitiéndoles, así, elaborar comportamientos y designar sus propias formas de pensamiento y comunicación. Jodelet (1986) considera que la noción de RS nos sitúa en el punto donde se fusiona lo psicológico y lo social, incluido el ámbito educativo.

No obstante, Mora-Ríos y Flores (2010) mencionan que hablar de una definición concreta de las RS conlleva una serie de dificultades, pues se trata de una noción que comprende una diversidad de aspectos estructurales, ideológicos y culturales que no sería conveniente reducir a una sola categoría. Las RS constituyen, al mismo tiempo, un enfoque y una teoría. De hecho, el propio Moscovici (1979) indicó que, a pesar de que las RS son fáciles de entender, el concepto no lo es, dado que no es sencillo elaborar un significado universal y acabado del término RS. Únicamente es posible aproximarse a éstas tomando en cuenta ciertos elementos y características. Así, Jodelet (1986) enumeró cinco características fundamentales de las RS:

1. Representan un objeto.
2. Tienen naturaleza de imagen, así como la propiedad de intercambiar percepciones, pensamientos y conceptos.
3. Poseen naturaleza simbólica y significativa.
4. Detentan un carácter constructivo.
5. Gozan de peculiaridades creativas y autónomas.

Flores (2004) añade a esta lista el hecho de que las RS son dinámicas y, dado que se construyen en una cultura, son susceptibles de reconstruirse y deconstruirse de acuerdo con las necesidades y exigencias del contexto y de sus miembros. Es decir, las RS son una forma de conocimiento elaborado y compartido que se construye y reconstruye a partir de las experiencias, de la información, del conocimiento y de los modelos de pensamiento que se transmiten por medio del proceso de socialización y de comunicación social. El sujeto aprende una parte de la realidad, organiza la información, la estructura, le da cierta coherencia y crea su visión propia que, de algún modo, va a condicionar su acción.

Diversos autores enuncian y coinciden en que las RS tienen cuatro características fundamentales que destacan su importancia, utilidad y funcionalidad:

1. **Función del conocimiento.** Permite comprender, explicar y dar sentido a la realidad.
2. **Función identitaria.** Participa en la definición de la identidad de los grupos y les permiten salvaguardar su autenticidad.
3. **Función de orientación.** Sirve como guía de comportamiento. Es decir, el sujeto aprende una parte de la realidad, organiza la información, la estructura y le da cierta coherencia; su propia visión condiciona la acción.
4. **Función justificadora.** Permite explicar sus futuras acciones y tomar una posición en determinadas situaciones.

Las RS constituyen una unidad funcional y estructurada que toma en cuenta tres ejes fundamentales que se articulan entre sí. Éstos son:

- **Actitud.** Refiere a la disposición que tiene una persona hacia el objeto de representación, por ello implica un estímulo dinámico ya constituido que está presente en la realidad social. Asimismo, involucra una reacción afectiva; no obstante, la RS está presente tanto en el estímulo como en la reacción.
- **Información.** Alude a todo tipo de conocimiento que se construye sobre el objeto de representación. Esto varía de acuerdo con la calidad y cantidad de datos a la que tenga acceso cada grupo.
- **Campo de representación.** Apunta al orden y a la jerarquización con la que se organizan los elementos que constituyen la RS.

Pese a lo anteriormente descrito, para que exista esta estructura, es necesario que las RS pasen por un proceso de formación. En particular, se requiere que ocurran dos mecanismos: el de objetivación y el de anclaje. En cuanto a la objetivación, Páez (1987) menciona que se trata de un

proceso que permite concretar y materializar el conocimiento en objetos determinados. En esta fase, se retienen selectivamente elementos, se organizan libremente y se estructura un modelo figurativo icónico simple. Por otro lado, en el mecanismo de anclaje, la información nueva se incorpora a estructuras ya constituidas, de manera que experiencias inéditas se asimilan al conocimiento ya existente, transformando, así, el saber cotidiano. Este proceso aparece como una forma de clasificación que permite insertar los nuevos conocimientos a la información ya existente. Según Jodelet (1986), tanto la objetivación, como el anclaje corresponden a la elaboración y funcionamiento de una RS; éstos muestran la interdependencia entre la actividad psicológica y sus condiciones sociales.

Las RS son elementos simbólicos que se construyen a partir de la interacción formal e informal, verbal o escrita, los cuales están dotados de significados y sentidos personales; por lo tanto, se valora la importancia de estudiarlas mediante material discursivo como entrevistas en profundidad, repertorios lingüísticos, grupos de discusión, etnografías y asociación libre de palabras o imágenes. La diversidad de formas y métodos da cuenta de la complejidad de su estudio, por lo que suelen combinarse diferentes técnicas, enfoques y perspectivas teóricas que se complementan, sin priorizar ninguna forma de investigación.

Género como categoría de análisis

Lamas (2000) subraya que el género sirve para darle un sentido al origen de las identidades de hombres y mujeres, al regular su participación en las instituciones sociales, económicas, políticas y religiosas. Existen innumerables formas de explicar el género, dado que es un término complejo; éste ha sido abordado desde diferentes perspectivas y disciplinas como la historia, la biología, la sociología, la psicología, la filosofía, entre otras. No obstante, todas ellas coinciden en destacar los siguientes rasgos:

- a. Es una construcción biosociocultural. El género comúnmente interactúa con lo biológico, lo sociológico y lo cultural de una forma inseparable, relacional y complementaria, ya que no se reduce únicamente a la suma de sus partes. De acuerdo con Barberá (1998), la complejidad del término género radica en su triple matriz y en que está en constante transformación.
- b. Es social-normativo. El género sirve como una manera de clasificar y comparar con otras categorías, como lo son la edad, etnia, nacionalidad y nivel socioeconómico.
- c. Sirve como sistema de clasificación social: Además de las diferencias biológicas existentes entre los hombres y las mujeres, el género logra hacer una categorización entre los comportamientos, roles, normas y valores diferenciados que se espera que los seres humanos ejerzan.
- d. Es un esquema cognitivo, puesto que no se centra exclusivamente en la conducta, sino que toma en cuenta las experiencias y conocimientos personales de cada individuo. Por ello, puede ser abordado como una construcción continua del autoconcepto.

Durante muchos años, se miró al género desde un punto de vista binario; es decir, únicamente se concebía a partir de dos componentes únicos y excluyentes que, de acuerdo con López-Sáez (1991), han estado presentes desde el principio de la humanidad y sirven para designar significados, creencias, efectos de pertenencia y clasificación de los seres humanos. Sin embargo, actualmente, es común encontrarnos con los conceptos de *género no binario*, *género fluido* o *genderqueer*, por mencionar algunos. Si bien coincidimos con que lo binario es propio de las computadoras, en esta investigación analizamos las RS de género concebidas desde dicha perspectiva, pues se trata de una primera aproximación. Sería óptimo que futuras investigaciones exploren las RS de docentes sobre las expresiones de género no binarias.

Género y educación: expresiones en la escuela

La educación forma parte de un fenómeno social que permite y garantiza la vida cultural y social del ser humano, en donde se le forma para vivir en una determinada época y contexto. La escuela actúa e influye de diferentes formas en las y los estudiantes; uno de los mecanismos por excelencia es el currículo explícito, presente en todo proceso educativo y entendido como el conjunto de actividades, contenidos y objetivos que intencionalmente se proponen desarrollar para conseguir fines determinados.

El currículo explícito “hace referencia al documento escrito que, por lo común, provee a docentes y a directivos del marco teórico orientador de un determinado proyecto educativo, de sus objetivos, de sus contenidos y, a veces, de sus estrategias educativas” (Flores, 2005: 75). De acuerdo con Parga (2014), va más allá de un plan de estudios: es un proyecto político-educativo que orienta la configuración de un determinado tipo de ciudadano. Es un lugar de encuentros y desencuentros; es el entrecruzamiento de prácticas y discursos que genera una forma de socialización particular. Nuestra brillante colega, a la cual extrañamos tanto, sostiene que el currículum formal es el terreno donde se materializan los planes y programas de estudio que marca los elementos mínimos necesarios a tomar en cuenta para que las y los profesores lleven a cabo su trabajo.

En el currículo explícito se definen todos los aprendizajes y competencias con las que las y los estudiantes deben de egresar. No obstante, algunos temas, como lo son sexo y género, han sido incorporados de manera más reciente en el currículo explícito y son abordados, únicamente, de manera superficial, estereotipada, biologicista y heteronormada. Tal situación obedece a que, con frecuencia, no se cuenta con profesoras y profesores capacitados para impartir dichos temas y, por lo tanto, en el mejor de los casos, los objetivos educativos se cumplen de manera parcial.

Otra de las formas en la que la escuela influye en sus estudiantes es por medio del currículo oculto, ya que éste es un medio para aprender normas, valores y relaciones sociales que subyacen y se transmiten a través de las rutinas diarias en las escuelas. Las y los estudiantes no sólo

aprenden conductas y conocimientos, sino que interiorizan todo un conjunto de actitudes y prácticas sociales que les sirven para construir sus identidades. Torres (1994) define al currículo oculto como todas aquellas destrezas, conocimientos, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje, y, en general, en todas las interacciones que se dan en las aulas y que nunca se llegan a explicitar como metas educativas a lograr de manera intencional.

Al respecto, Apple asevera que “el currículo oculto constituye un conjunto de normas y valores que desaparecen del discurso escolar explícito en el momento en que la función controladora de la educación se suaviza y las funciones de selección y control pasan a formar parte del funcionamiento regular de la institución escolar” (1986: 40).

Guerra (1994) explica que el currículo oculto se conforma por creencias, mitos, principios, normas y rituales que de manera directa o indirecta establecen modalidades de relación y de comportamiento. En este sentido, Jackson (1968) menciona que el contenido del currículo oculto se centra en el aprendizaje del comportamiento personal en sociedad; en la enseñanza de normas sociales; la conformación de sus identidades de género y de sus orientaciones sexo-afectivas; aceptar juicios y valores de otras personas; regular la intervención propia y ajena; competir, aceptar evaluaciones y establecer jerarquías, entre otros factores. Iza (2016) declara que, lastimosamente, el currículo oculto consolida el comportamiento que erróneamente la sociedad espera de cada género.

Después de que los estudiantes han estado inmersos en un sistema educativo que promueve la desigualdad de género por medio de libros de texto, así como una vía de discursos y acciones directas, indirectas, conscientes e inconscientes que consolidan y/o reafirman ¿cómo deben comportarse de acuerdo con lo que la sociedad determina aceptable?, ¿qué pasa cuando los comportamientos y actitudes de ciertos niños o niñas salen de lo (hetero) normado? o ¿qué acontece con aquellas personas menores de edad que no se identifican ni con lo masculino ni con lo femenino? Generalmente, se vuelven parte de un grupo vulnerado, y no vulnerable como suele decirse, en el que se les discrimina por no seguir lo que se les

ha impuesto. En este sentido, comienzan a ser catalogadas o catalogados o etiquetadas o etiquetados como machorras, afeminados o “raros y raras”. Este tipo de discriminación es, en sí misma, una forma de violencia psicológica, particularmente verbal, que puede devenir violencia física y que por sí misma causa importantes estragos en la vida de las personas.

Por lo anterior, es necesario vislumbrar la importancia de realizar estudios donde se analice cómo se construyen las desigualdades, en este caso, de género, ya que con ellas es imposible llevar a la práctica la inclusión, misma que está relacionada con una serie de derechos que pretenden fomentar la equidad y erradicar la discriminación hacia las personas que presenten alguna condición que pueda ser motivo de exclusión.

Inclusión

Junto con Garnique (2011), entendemos la *inclusión* como el compromiso que el sistema educativo hace para que todas las personas menores de edad no sólo asistan a la escuela, sino que se les brinde una educación de calidad que fomente el respeto a sus derechos, que tome en cuenta sus características individuales —factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos, religiosos—, así como las diferentes capacidades intelectuales, psíquicas, sensoriales, motoras, sexuales y genéricas. En otras palabras, que se le dé el reconocimiento del otro como diferente, pero con iguales derechos y deberes.

Hablar de inclusión es pensar en una educación que garantice los apoyos necesarios —pedagógicos, terapéuticos, tecnológicos y de bienestar— para minimizar las barreras en el aprendizaje y promover el acceso y la participación. La inclusión no sólo trata de captar la presencia física de estudiantes “diferentes”, sino que busca satisfacer las necesidades de todas y todos por igual (Garnique, 2011). La inclusión requiere estar en el corazón mismo de todo el trabajo escolar y ser así el elemento primordial de la planificación (Ainscow, 2001).

Sin embargo, según el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (2013), pese a que existen políticas referentes a la inclusión, ésta no se ha concretado en la práctica, situación que se evidencia al observar las actividades sociales, la infraestructura, el transporte y los medios de comunicación, donde se muestra todo lo que hace falta para que las personas puedan transitar libremente de forma autónoma y en condiciones óptimas por su entorno. En materia de género, podemos decir que hace falta capacitar a los actores educativos y modificar el currículo explícito, de manera que se aborden éstos de forma clara y no heteronormada; igualmente, hace falta reflexionar y visibilizar las acciones y actitudes que podrían o no estar transmitiendo RS estereotipadas en el ámbito educativo.

López y Martínez (2015) mencionan que, profundizar en temas relacionados con el género, supone un reto para las y los profesores en particular y para la educación en general, pero asumir dichos temas como algo normal, sin tabúes, obliga a la sociedad a dejar de crear etiquetas y lleva al reconocimiento de la diversidad de identidades y orientaciones sexo-afectivas. Acosta y Arráez (2014) mencionan que la persona docente cumple dos roles principales: por un lado, funge como mediadora de herramientas y estrategias para abordar los contenidos; mientras que, por otro, cumple como uno de los principales agentes de cambio, que, dependiendo de su actitud humana y profesional, garantizará el desarrollo integral de todas/os sus educandas/os, así como el fomento a la equidad social entre ellas y ellos.

Por esta razón, es necesario que se apropien del concepto y de lo que implica la inclusión, así como reflexionar sobre sus RS, para que eliminen sus prejuicios ante las diferencias, tomen nuevas responsabilidades, y reconozcan/valoren las diferencias individuales de sus estudiantes, lo cual permitirá garantizar una enseñanza de calidad en un marco de respeto y aprecio a la diversidad.

¿Qué sabemos sobre RS y expresiones de género?

En nuestra búsqueda, encontramos diversas investigaciones que exploran ciertas RS en el ámbito educativo; empero, hasta donde tenemos conocimiento, no existen pesquisas que estudien las RS que tienen las y los docentes a nivel primaria sobre las expresiones de género. Platero y Langarita (2016) someten a discusión cómo las diferentes formas de expresión de género de los cuerpos docentes pueden contribuir a producir nuevos significados sociales cuando éstos se articulan desde una mirada crítica, consciente y posicionada.

Por su parte, Josimeire y Vaz (2009) mencionan que las representaciones de género, ciencia y escuela son influenciadas por el modelo hegemónico occidental y generan tensiones al reproducir estereotipos que minan un proyecto de educación que pretende promover diversidad e igualdad de género, clase y etnia. Monsalve (2013) indagó cómo personas LGBT+ colombianas son víctimas de discriminación en los salones de clase por exteriorizar parte de su sexualidad por medio de manierismos o, simplemente, por el modo de usar la ropa. En este sentido, Revilla y Carrillo (2006) realizaron un estudio de RS de mujeres docentes respecto a sus rasgos femeninos en alumnos varones, donde encontraron actitudes de rechazo, discriminación, estigmatización y agresión, principalmente, por parte de sus compañeros. Para Garnique (2011), las y los educadores conocen muy poco sobre inclusión y pese a que tienen una actitud positiva, prefieren tomar distancia dado su poco conocimiento. Además, relacionan sus RS sobre la inclusión con sentimientos de miedo, desesperación, frustración, pérdida de control y decepción. Acosta y Arráez (2014) publicaron una investigación sobre las actitudes que tienen las y los docentes ante la inclusión escolar y los resultados fueron muy similares a los que presentó Garnique en 2011. Es decir, a pesar de la presencia de actitudes favorables ante la inclusión, tres años después, continuaban sin ser capacitados, sin tener los recursos necesarios y, lo más importante, sin sentirse capaces de atender a la diversidad. Soto (2003) sostiene que pareciera ser que los principios de la educación inclusiva, más que asegurar que todos

los miembros de la sociedad tengan igualdad de oportunidades y condiciones, favorece una situación en la cual nadie tiene claro lo que se hace o se debe hacer en las aulas a las que asisten las y los estudiantes con alguna condición que los ponga en desventaja.

Debido a la inexistencia de investigaciones específicas al respecto, el objetivo de esta pesquisa fue conocer cuáles son las RS de las expresiones de género que han construido algunos docentes en el nivel de educación básica (primaria) en la Ciudad de México.

Método

El método cualitativo es aquel que produce datos descriptivos, como lo son las palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable; donde la conducta humana, es decir, lo que dice y hace cierto sujeto, es producto del modo en que definen, representan y significan la realidad (Taylor y Bogdan, 2000). Por ello, esta investigación fue corte cualitativo y de tipo descriptiva, ya que únicamente pretendíamos conocer las RS de un contexto y población determinada.

PARTICIPANTES

Si las RS son una de las actividades psíquicas gracias a las cuales hacemos inteligible la realidad y la integramos en nuestros intercambios diádicos, además de que son punto de intersección entre lo psicológico y lo social, entonces, explorar las RS de docentes al interior de instituciones educativas resulta por demás pertinente, dado que los procesos de enseñanza-aprendizaje se generan vía las interacciones con sus estudiantes.

Elegimos a 12 docentes que laboran en distintas escuelas primarias públicas de jornada regular dentro de la Ciudad de México. Seleccionamos esta población, pues coincidimos con Arias y Molano (2010) cuando afirman que es menester concebir a las y los profesores como soportes de

una sociedad. De ellos y de la escuela como una institución, deriva el rol de formadores de sujetos preparados para enfrentar circunstancias cotidianas con actitudes críticas y dispuestas al cambio. En su rol, un asunto importante que han de considerar tiene que ver con su papel como agentes de cambio en el tránsito de representaciones ingenuas a representaciones críticas de género en la escuela.

Los 12 participantes fueron elegidos de acuerdo con la modalidad muestra por conveniencia; la cual, de acuerdo con Otzen y Manterola (2017), permite seleccionar aquellos casos accesibles que acepten ser incluidos; esto, fundamentado en la conveniente accesibilidad y proximidad de las personas participantes para la investigadora y el investigador. Esto significa que seleccionamos directa e intencionalmente a las y los profesores, debido a que tenemos contacto con docentes que laboran en diferentes instituciones educativas de nivel primaria, lo cual facilita la viabilidad del estudio. En la tabla se muestra información relevante sobre las personas participantes.

Tabla 1. Datos de los participantes.

Núm.	Seudónimo	Edad	Licenciatura	Años de servicio
1	Guillermina	54	Educación primaria	28
2	Joaquín	51	Normalista	28
3	Norma	50	Normalista y Psicopedagogía	27
4	Melisa	41	Educación primaria	18
5	Fernanda	40	Pedagogía	16
6	Vanessa	32	Pedagogía	10
7	Kenia	28	Enseñanza de idiomas	6
8	Juana	28	Educación primaria	2
9	Dante	25	Educación física	8
10	Alison	25	Pedagogía	2
11	Miguel	25	Pedagogía	3
12	Beatriz	25	Pedagogía	2

FUENTE: Fernando Salinas-Quiroz.

TÉCNICAS

Para cumplir los objetivos que guiaron esta investigación, utilizamos dos técnicas: frases incompletas y entrevista semiestructurada.

La primera es una técnica proyectiva verbal, basada en el test de frases incompletas creado por Joseph M. Sacks, en 1948. Se espera que las y los participantes completen, de manera individual, una serie de frases de forma espontánea y en el menor tiempo posible, proyectando, así, sus ideas, anhelos, creencias, fantasías y temores ante un determinado tema. Al igual que Sacks, dividimos el test en categorías útiles para indagar las RS. Fátima Diz (2012) menciona que esta técnica es muy flexible, pues los principios de frases que se presentan a la persona participante pueden modificarse para que se ajusten a propósitos específicos. Por ello, basado en los objetivos de esta investigación, decidimos que las categorías fueran:

- A. RS sobre los atributos personales de las y los estudiantes.
- B. RS sobre intereses y/o afinidades de las y los estudiantes.
- C. RS sobre la vestimenta de las y los estudiantes.
- d. Conocimiento sobre temas relacionados al género.

A cada una de estas categorías le corresponden, por lo menos, tres frases incompletas de nuestro test, considerando que con ellas se puedan identificar las RS.

Respecto de la segunda técnica, empleamos la entrevista semiestructurada con el fin de indagar y profundizar en los saberes e información que cada una de las personas participantes tiene sobre las expresiones de género. La entrevista constó de 13 preguntas.

Es importante mencionar que ambos instrumentos fueron sometidos a un proceso de validación, en el cual tres personas investigadoras expertas en género, metodología de la investigación y RS revisaron, de manera meticulosa, la pertinencia, relevancia y forma de cada frase incompleta y pregunta a partir de los objetivos de la investigación, evaluándolas en una escala de uno a cinco. A partir de sus observaciones, se hicieron las

modificaciones pertinentes; de esta manera, obtuvimos los productos finales. Utilizamos el término “preferencia” para referirnos a la orientación sexo-afectiva, puesto que es el que se utiliza coloquialmente y buscamos facilitar la comprensión de la pregunta o del reactivo.

Análisis

La sistematización de la información obtenida en las entrevistas se realizó por medio de un análisis temático. Según Braun y Clarke (2006), éste es un método que permite identificar, analizar y reportar patrones (temas) dentro de los datos. Como mínimo, organiza y describe en detalle el conjunto de datos. No obstante, con frecuencia, va más allá e interpreta diversos aspectos del tema de investigación guiándonos con lo estipulado por las autoras. Este análisis siguió las seis fases planteadas, las cuales nos permitieron realizar una sistematización rigurosa:

Fase 1. Familiarización con los datos. Consiste en la transcripción, lectura y relectura del material y anotación de ideas generales.

Fase 2. Generación de categorías. Consiste en organizar la información en grupos de un mismo significado.

Fase 3. Búsqueda de temas. Se consideran como temas cualquier información relevante que sirva para dar respuesta a la pregunta de investigación.

Fase 4. Revisión de temas. Se realiza la recodificación y el descubrimiento de nuevos temas, estableciendo una delimitación de los mismos.

Fase 5. Definición y denominación de temas. Se identifican de manera definitiva los temas, por medio de una discriminación y categorización.

Fase 6. Producción de un informe final. Se construye una interpretación de la información sustentada en la argumentación de la comprensión.

RESULTADOS

En congruencia con lo estipulado por Braun y Clarke (2006), denominamos y definimos cada uno de los temas de la siguiente manera:

1. Atributos personales. En esta categoría incluimos y analizamos toda la información que nos aportaron las personas entrevistadas sobre las diferencias que consideran existen entre hombres y mujeres.
2. Intereses y/o afinidades. Da razón de las diferencias que las personas entrevistadas hacían de acuerdo con el género.
3. Vestimenta. Contiene información acerca de la idea que las personas entrevistadas tienen sobre la diferenciación de prendas por género.
4. Conocimiento. Muestra un panorama general sobre la información que las personas entrevistadas tienen acerca del género.

Atributos personales

Al cuestionar a las personas participantes sobre qué diferencias existen entre hombres y mujeres, únicamente la entrevistada Kenia (licenciada en Enseñanza de Idiomas, 28 años de edad, dos años de servicio) hizo alusión a lo biológico, al responder “los órganos femeninos y masculinos”. Sin embargo, el resto de las y los participantes hicieron énfasis en diferencias no biológicas; por ejemplo, la entrevistada Allison (licenciada en Pedagogía, 26 años de edad, dos años de servicio) identificó como diferencias entre hombres y mujeres “su forma de ser, su actitud, cómo se expresan y a lo mejor cómo se mueven”, mientras que Norma (Normalista y licenciada en Psicopedagogía, 50 años de edad, 27 años de servicio) engloba las diferencias en “las aptitudes”.

Asimismo, Melisa (licenciada en Educación Primaria, 41 años de edad, 18 años de servicio) considera que la principal diferencia radica en que “las niñas usan el cabello largo y se ponen maquillaje”; en esto coincide el entrevistado Dante; Beatriz (licenciada en Pedagogía, 25 años de edad, dos años de servicio) opina que “las niñas son más tolerantes y los niños más explosivos”. A pesar de que cada participante considera diversas características como formas de diferenciación entre hombres y mujeres, todas las respuestas muestran RS empapadas de estereotipos de género.

Las personas participantes en esta investigación reflejaron RS en las cuales ya no se piensa en la feminidad como sinónimo de debilidad ni masculinidad de fortaleza. Por ejemplo, Norma (normalista y licenciada en Psicopedagogía, 50 años de edad, 27 años de servicio) y Dante (licenciado en Educación Física, 25 años, ocho años de servicio) consideran que las niñas deben de ser “fuertes”; Miguel (licenciado en Pedagogía, 25 años de edad, dos años de servicio) menciona que deben ser “libres”; mientras que Melisa (licenciada en Educación Primaria, 41 años de edad, 18 años de servicio) y Juana (licenciada en Educación Primaria, 28 años de edad, dos de servicio) consideran que deben ser “inteligentes”.

Al cuestionar sobre su percepción acerca de un niño que muestra sus emociones, Beatriz (licenciada en Pedagogía, 25 años de edad, dos de servicio), Fernanda (licenciada en Pedagogía, 40 años de edad, 16 de servicio) y Melisa (licenciada en Educación Primaria, 41 años de edad, 18 de servicio) lo consideran “tierno”; Miguel (licenciada en Pedagogía, 25 años de edad, dos de servicio) lo considera “normal”; sin embargo, Allison (licenciada en Pedagogía, 26 años de edad, dos de servicio) y Vanesa (licenciada en Pedagogía, 32 años de edad, 10 de servicio) lo definen como “emocional”. Si bien es evidente que las RS de estos docentes ya no responden a los modelos hegemónicos de la masculinidad y la feminidad, hubo quienes aún muestran cierto rechazo ante la idea de una masculinidad sensible, ya que algunas personas participantes lo denominaron como “puto” (Dante, licenciado en Educación Física, 25 años de edad, ocho de

servicio), “débil” (Norma, normalista y licenciada en Psicopedagogía, 50 años de edad, 27 de servicio) o “llorón” (Juana y Guillermina).

Dichas respuestas podrían deberse a la normalización cultural existente al hablar sobre lo masculino y lo femenino. Al respecto, Fernanda (licenciada en Pedagogía, 40 años de edad, 16 de servicio) reconoce que en México “son muy machistas y los niños tienen que comportarse como hombres fuertes, no llorar, aunque en su interior sientan otra cosa, ya que es algo cultural”. Estas últimas respuestas no forman parte de lo que menciona la mayoría de las personas entrevistadas, lo que nos lleva reconocer que, como sociedad, estamos en un proceso de transición al romper esquemas culturales que impactan en nuestras formas de pensar, hablar y/o actuar.

Intereses y afinidades

Sobre esta categoría, las personas participantes mostraron que sus RS no tienen una connotación negativa: ejemplo de ello es que, la mayoría (11 de 12), considera que jugar fútbol o muñecas es una actividad para todas y todos. Al respecto, Beatriz (licenciada en pedagogía, 25 años de edad, dos de servicio) menciona que “todos tienen derecho a jugar lo que les gusta, sin importar si son hombre o mujer”.

En ese sentido, Miguel (licenciado en Pedagogía, 25 años de edad, dos de servicio) menciona: “No debe haber diferencias en los juegos, porque todos somos capaces de hacer las mismas actividades, tanto las niñas como los niños. Las niñas ya pueden jugar fútbol y los niños ya pueden hacer *ballet*. Yo creo que todos tenemos los mismos derechos y las mismas opciones para realizar actividades”. Este último participante hace evidente que ya hubo un cambio de pensamiento; por lo tanto, las actividades dejaron de considerarse exclusivas de un género u otro. Sin embargo, una minoría aún piensa que existe una exclusividad respecto de los gustos o actividades que pudieran tener o realizar hombres o mujeres, respectivamente.

Por ejemplo, Norma (normalista y licenciada en Psicopedagogía, 50 años de edad, 27 de servicio) sostiene que el *ballet* es una actividad únicamente para mujeres; mientras que Joaquín (normalista, 51 años de edad, 28 de servicio) y Juana (licenciada en Educación Primaria, 28 años de edad, dos de servicio) consideran que la profesión de piloto sólo es para hombres. De igual manera, al cuestionar a Dante (LEF, 25 años de edad, ocho de servicio) sobre este tópico, mencionó: “sí, por ejemplo, entre las niñas considero que los juegos más exclusivos son la casita, el juego de cocina. Y de los niños son el fútbol, los carros, los deportes”. Además, al cuestionarlo sobre la idea que tiene acerca de una niña que juega con carritos o un niño que juega con muñecas, los definió como “machorra” y “puto”, respectivamente.

Si bien no todas las personas participantes coinciden en que no existe una diferenciación por género, es evidente que, como sociedad, hemos comenzado un proceso de reestructuración de ideologías, en el cual los esquemas machistas y patriarcales que solían predominar han perdido fuerza y, de manera paulatina, se han dejado de reproducir.

Vestimenta

De acuerdo con Entwistle (2002), el vestir, para la sociología, es un hecho social que opera en relación con un contexto que le otorga legitimidad o no a dicha práctica vestimentaria. Por lo tanto, la relación entre el cuerpo y la indumentaria se caracteriza como una práctica corporal contextualizada, que remite a las formas concretas en que se presentan y exhiben los cuerpos de acuerdo con la construcción cultural que produce a las identidades como socialmente inteligibles.

Al cuestionar a las personas entrevistadas sobre la vestimenta existe cierta dualidad en sus respuestas, pues algunas consideran que, usar cierto tipo de prendas no tiene relación directa con su género ni con su orientación sexo-afectiva; sin embargo, otras afirman que existen prendas exclusivas para hombres y mujeres. Por ejemplo, Juana (licenciada en

Educación Primaria, 28 años de edad, dos de servicio) menciona: “Pues, en sí, no es normal que los niños usen falda porque socialmente se ha marcado que las niñas usen falda y los niños pantalón, pero en la actualidad eso se ha perdido, porque las mujeres ya utilizan pantalón sin ningún problema y si yo, personalmente, viera en la calle a algún chico con falda, pues a lo mejor sí me hubiera sacado de onda y me hubiera reído”. Asimismo, Dante (LEF, 25 años de edad, años de servicio) afirma que “la diferenciación es algo normal, es una diferencia; te digo, los hombres siempre usamos pantalón y las mujeres también, pero la falda no creo, sería muy raro”. En este mismo sentido, al solicitarles que completaran la frase “si un niño usa falda es...”, ambos participantes hicieron referencia a la orientación sexo-afectiva de manera despectiva al responder “gay” y “puto”, respectivamente.

Por el contrario, Miguel (licenciado en Pedagogía, 25 años de edad, dos años de servicio) menciona que “estamos viviendo una época de cambio y como tal, yo no pongo una etiqueta, al contrario; si un niño quiere usar falda y la niña pantalón, está bien, forma parte de la libertad de expresión”. Mientras que, a su vez, Joaquín (normalista, 51 años de edad, 28 de servicio) reitera: “fíjate que en las niñas no es tan complicado, porque al utilizar pantalón no hay tanto problema. El problema sería para los niños, porque en México estamos acostumbrados al machismo; entonces, un hombre que se pone falda, deja de ser un macho y se convierte en el sexo opuesto y eso tampoco tiene nada que ver. No estamos acostumbrados, nos va a costar mucho trabajo pasar esa barrera de que a los niños los veamos con falda. En otros países sí los hay y no pasa nada”. Consistente con esto, Norma (normalista y licenciada en Psicopedagogía, 50 años de edad, 27 de servicio) comentó que “eso es una parte cultural, porque en realidad últimamente no hay problema con que la mujer use pantalón; sin embargo, no es muy común ver a un varón usando falda. Pero considero que es un contexto cultural, puesto que hay países en los que sí usan falda los varones y no pasa nada”. Al completar la frase “si un niño usa falda...”, Joaquín y Norma coinciden en responder “escocés”, mientras que Miguel lo define como “normal”.

Es evidente el papel que ocupa la cultura en la formación de nuestras RS, ya que se continúan vislumbrando ideas estereotipadas sobre las expresiones de género; por ejemplo, algunas de las personas participantes consideran que un niño con cabello largo parece niña y viceversa; además, coincidieron en la idea de que existen artículos de uso exclusivo para mujeres, como ropa, maquillaje y algunos accesorios. Pese a ello, al no ser predominante la RS estereotipada entre nuestros participantes, es claro que se está generando un cambio en el pensamiento de la sociedad, lo que conlleva a la eliminación parcial o total de estereotipos relacionados con la indumentaria. Ejemplo de ello es cuando hablamos de colores, ya que, al cuestionarlos sobre de qué color deberían vestir niñas y niños, respectivamente, la respuesta más recurrente es que deben vestir de cualquier color, siempre y cuando sea su favorito, dejando fuera la idea de que los colores “tienen” género.

Conocimiento

En los últimos años, temas relacionados con el sistema sexo-género, como la orientación, la identidad y las expresiones de género, aparecen cada vez más y permean diferentes sectores sociales, culturales, educativos y políticos; no obstante, aún existe una gran confusión en el uso y significado de estos conceptos. Ejemplo de lo anterior lo dio Beatriz (licenciada en Pedagogía, 25 años de edad, dos años de servicio), quien, al ser interrogada sobre la diferencia o la similitud entre sexo y género, respondió: “El género es femenino o masculino y el sexo es... no sé... lo íntimo”; esto último refiriéndose al acto coital. En dicho ejemplo se observa que la entrevistada reconoce el concepto género; empero, demuestra confusión sobre lo que es el sexo. Ante la misma interrogante, Dante (LEF, 25 años de edad, ocho años de servicio) respondió: “No se parecen en nada, el sexo es con la persona que te atraiga, la persona con la que te puedes atraer y el género es lo que realmente... no sé, no tengo idea acerca de eso”. Joaquín (normalista, 51 años de edad, 28 de servicio) asegura: “Es lo mismo,

manejamos sexo masculino o femenino y género femenino o masculino, en términos generales sería eso. No hay diferencia”.

Esta misma situación se dio cuando interrogamos a las personas participantes acerca del término *identidad de género*; por ejemplo, Juana (licenciada en Educación Primaria, 28 años de edad, dos de servicio) afirmó que se refiere a “si le gustan los niños o las niñas, ¿no? Es como estar consciente de lo que te gusta en cuanto a tu persona y tus gustos. Puede ser por el mismo sexo o el opuesto, no sé si es así”. Ante la misma interrogante, Melisa (licenciada en Educación Primaria, 41 años de edad, 18 de servicio) mencionó “no sé muy bien. Sobre la equidad de género sí: eso es que todos somos iguales, que se respeta y que debemos ser inclusivos, no debemos señalar a las personas o discriminarlas”. De igual manera, Kenia (licenciada en Enseñanza de Idiomas, 28 años de edad, dos de servicio) comentó que la identidad de género es “si eres niña o niño”.

Por otro lado, es notable que, como sociedad, seguimos desconociendo e invisibilizando la mayoría de las orientaciones sexo-afectivas abyectas y a las identidades no binarias. Ejemplo de ello es que varias de las personas entrevistadas sólo reconocen la homosexualidad, dejado de lado, o con poco reconocimiento, al resto de las orientaciones, incluida la heterosexualidad. El entrevistado Joaquín (normalista, 51 años de edad, 28 años de servicio) mencionó que la orientación sexo-afectiva es: “Si te consideras gay o lesbiana”; Kenia (licenciada en Enseñanza de Idiomas, 28 años de edad, 2 de servicio) menciona que “son las relaciones que ahorita ya existen. Un hombre con un hombre o una mujer con una mujer”; Beatriz (licenciada en Pedagogía, 25 años de edad, dos de servicio) comenta “son los homosexuales o heterosexuales, esos dos”.

Siete de doce personas entrevistadas afirmaron no sentirse capacitadas para abordar dichos temas; por ello, prefieren pedir apoyo de especialistas en psicología, como lo sostuvo Kenia (licenciada en Enseñanza de Idiomas, 28 años de edad, dos de servicio), “pues también, primero, necesitaría pedir ayuda de alguien, un psicólogo o así, preguntar; orientarme. Bueno, que me apoyen en qué podría hacer en esa circunstancia y,

ya basada en eso, lo abordaría; mientras le diría, ‘permíteme tantito y le respondo algo después’”.

Con estos ejemplos nos percatamos de que no basta con tener el conocimiento o estar actualizado, sino que, como sociedad, se comiencen procesos de cambio, a fin de abordar estos temas de manera neutral y con naturalidad. En esta misma línea, ciertas personas entrevistadas consideran que hablar de género en el ámbito educativo no es necesario, ya que ese tema es propio de cada estudiante y que su identidad de género, orientación sexo-afectiva o formas de expresar su género no se relacionan con el objetivo de la escuela, que es educar. La entrevistada, Guillermina (licenciada en Educación Primaria, 54 años de edad, 28 de servicio), mencionó: “A partir de mi práctica, eso no tiene nada que ver con el conocimiento; al menos, yo no lo miro en el conocimiento de los alumnos, que como escuela es lo que nos importa”; además, en otro momento sostuvo que abordaría estos temas únicamente si se relacionan con algún contenido preestablecido, si no, no se involucraría. Por otro lado, al interrogar a Vanesa (licenciada en Pedagogía, 32 años de edad, 10 de servicio) sobre educar con perspectiva de género, afirmó que “en algunas escuelas no lo permiten; bueno yo he conocido escuelas que, si eres niño, te tengo que tratar como niño y, si eres niña, te tengo que tratar como niña”.

Allison (licenciada en Pedagogía, 26 años de edad, 2 de servicio), al ser cuestionada sobre qué acciones tomaría en caso de que algún estudiante le pida ser reconocido como del género contrario al de su sexo asignado al nacer, contestó: “Lo apoyaría, pero, primero, como son menores de edad, hablaría con sus papás y vería si están enterados de que el niño, a lo mejor, siente esta inquietud, y ya después apoyaría, porque es ir contra corriente por la cultura que tenemos; más en la escuela en la que trabajo, tiende a ser muy, muy moralista y siempre están bajo esos clichés establecidos y, obviamente, el niño será excluido. Si lo papás no lo permiten, yo ya no intervengo, porque no es parte de mi práctica, como te comento, sería meterme en cosas personales que no me competen; sin embargo, si el chico se acerca a mí, ya es diferente”.

Este tipo de comentarios nos permite vislumbrar que las RS estereotipadas, que como sociedad hemos construido afectan en todos los ámbitos en que estamos inmersos, incluido el educativo escolar. Esto, a su vez, genera que, muchas veces, el mismo centro educativo obstaculice a las y los docentes al momento de intervenir en temas relacionados con el género, pues, aunque tengan la intención de atender las necesidades sociales o emocionales de las y los estudiantes, reconocen que esto podría generarles problemas con los estudiantes, padres de familia o directivos, por lo que es posible que configuren la idea de que su práctica únicamente se basa en seguir los programas educativos sugeridos por la Secretaría de Educación Pública.

Hay que reconocer que en los centros educativos existe diversidad de RS, pues éstas se generan a partir del contexto en el que el sujeto esté inmerso y la cultura, la familia, las creencias, las agrupaciones sociales y la experiencia contribuyen en su creación o reconstrucción. Debemos considerar que, muchas veces, tales contextos se rigen por ciertas ideologías arcaicas, las cuales conducen a formas de violencia en varios planos (simbólico, psíquico y físico) contra quienes quedan fuera de la norma impuesta. También aparece como un problema respecto de la biología, la psicología y la medicina, que conduce a la reclusión, al aislamiento, a la readaptación y a las terapias.

En este sentido, Miguel (licenciado en Pedagogía, 25 años de edad, dos de servicio), un entrevistado que se autoidentifica como homosexual, expresó que prefería mantener su orientación sexo-afectiva a nivel privado, ya que, en alguna ocasión, los padres de sus estudiantes le hicieron comentarios despectivos referente a su orientación, poniendo en tela de juicio su capacidad como docente y su ética profesional.

Conclusiones

En esta investigación revisamos las RS de algunas personas docentes sobre las expresiones de género por medio de la exploración y sistematización de sus ideas y conocimientos en torno a este tema.

Si hacemos un análisis general de los hallazgos, podremos encontrar que existe una tendencia a asociar al género con las características estereotipadas que, supuestamente, distinguen a hombres y mujeres. Debemos recordar que las RS son un conjunto de ideas, saberes y valores, por lo que han sido ampliamente aceptadas en nuestra sociedad y, muchas veces, han servido para justificar la asignación de roles sociales, produciendo, así, estereotipos. No obstante, la mayoría de las personas participantes no comparte la idea de que existan actividades, juegos, vestimenta, afinidades laborales o prácticas sociales propias de hombres y mujeres, lo que nos muestra que, como sociedad, nos encontramos en un proceso paulatino de reestructuración de pensamiento, en el cual los hombres y las mujeres únicamente nos distinguimos por las características biológicas propias de cada sexo y van desdibujándose las restricciones en cuanto el acceso a diversas actividades, intereses y/o afinidades.

Como respuesta al objetivo de la presente investigación, encontramos que la mayoría de las y los docentes, al ser cuestionadas/os tanto explícita, como implícitamente sobre temas relacionados con las expresiones de género, tienen RS que ya no responden a ideas heteronormativas que dominaban en décadas pasadas, lo que ilustra cómo los estereotipos han perdido fuerza tanto en el discurso, como en las acciones de nuestra sociedad de manera paulatina.

Lo anterior sirve como ejemplo para lo que, desde 2004, subrayó Fátima Flores:

Las RS son dinámicas, por lo tanto, susceptibles a reconstruirse y deconstruirse de acuerdo con las necesidades, experiencias y exigencias del contexto y de sus miembros. Sin embargo, algunas personas participantes continúan teniendo un pensamiento estereotipado sobre cómo deben actuar, verse y sentirse las mujeres y los hombres, respectivamente, generando actos discriminatorios a la postre (pp. 340-357).

Por otro lado, las personas participantes reconocieron estar desinformadas en cuanto a sexualidad y género; además, consideraron que abor-

dar dichos temas no es parte de su labor docente y prefieren no involucrarse. Pese a ello, consideramos que el principal motivo por el cual replican este discurso es por las mismas limitantes que encuentran en la institución; ellas y ellos mismos reconocen que no se involucran con el fin de evitar conflictos con otros agentes educativos, particularmente con los padres de familia. Como una tentativa de solución, sugieren que es importante que un profesional de la psicología educativa forme parte de la plantilla escolar, con el fin de que sea quien aborde estos temas, además de que reconocen que el trabajo colaborativo e interdisciplinar entre estos agentes podría mejorar sus prácticas.

Creemos que es necesario reconocer que, para generar un cambio real al interior de las escuelas, es fundamental que las y los docentes tengan una formación clara en derechos sexuales y reproductivos, que comprendan y manejen adecuadamente los conceptos de *sexo*, *género*, *identidad de género*, *orientación sexo-afectiva* y *expresiones de género*; esto, sin dejar de lado el resto de componentes que conforman las RS, ya que tener información científica no nos exenta de tener RS estereotipadas y, por tanto, actuar con base en estereotipos.

La escuela ejerce un papel clave en el aprendizaje de la cultura: en ella se construyen y reproducen los roles de género, los comportamientos sexuales y los estereotipos; no obstante, también contribuye en la deconstrucción y transformación de los mismos, ya que es un sitio propicio para cuestionar mandatos sociales. Si bien es cierto que en los programas educativos oficiales existe una notable tendencia hacia la heteronormatividad con nociones estereotipadas sobre el ser hombre o mujer, las y los docentes deberían cuestionarlos y educar realmente con perspectiva de género, sin restar la responsabilidad que tanto padres de familia como sociedad tenemos.

Hay que recordar y reconocer que las personas participantes también han sido enseñadas con programas educativos carentes de información referente al género y a la diversidad. Por ello, es necesario capacitar, sensibilizar y empaparles con información sobre el tema para lograr que la educación integral de la sexualidad —con perspectiva de género— cumpla con sus objetivos, reconociendo que esto forma parte de un proceso

paulatino en el cual todas y todos, como parte de una misma sociedad, tenemos responsabilidades para generar un cambio de perspectivas.

En los últimos años se ha hablado de formar una sociedad inclusiva, iniciando por el ámbito educativo; empero, existe incongruencia entre el discurso y la práctica, ya que, a pesar de que ésta busca responder a la diversidad de necesidades que pudieran tener las y los estudiantes a partir de sus características, intereses y/o capacidades, pareciera que las acciones tomadas al respecto sólo atienden la inclusión de personas con discapacidad, dejando de lado el resto de diversidades; entre ellas, las distintas identidades de género, orientaciones sexo-afectivas, configuraciones familiares y formas de expresar el género. Es precisamente en los centros escolares donde radica la importancia de fomentar y practicar la inclusión, ya que se pueden encontrar grupos de niñas y niños que están aprendiendo a relacionarse, así como a decir y decidir lo que quieren o lo que prefieren. En otras palabras, en los salones de clase se encuentran personas que están en búsqueda y construcción de su identidad.

Realizar investigaciones que tengan como objeto de estudio las RS permite explorar los modos y procesos de formación del pensamiento, por medio de los cuales las personas construyen y son construidas por la realidad social. Además, brindan una aproximación a la visión del mundo de la que los sujetos o grupos se apropian, pues el conocimiento del sentido común es el que las personas utilizan para actuar o tomar posición ante los distintos objetos sociales. Esto cobra mayor importancia en el ámbito educativo, pues consideramos que la escuela debe de moldear el pensamiento de las personas estudiantes para que sean más receptivas con las diversas expresiones de género y menos prejuiciosas.

Futuros estudios deberán orientarse a seguir conociendo más las RS de las personas docentes, utilizando distintos instrumentos con la intención de poder enriquecer las fuentes de información, así como la profundidad de la misma, ya que, al momento de realizar el análisis, nos percatamos de que una de nuestras limitantes se basa en las técnicas e instrumentos que utilizamos, así como la formulación de preguntas o frases tendenciosas que probablemente contribuyeron al sesgo de las respuestas de las

personas participantes. Asimismo, compartimos la opinión de Scranton (1992), de que la investigación sobre actitudes del profesorado abarca sólo una parte de la problemática del género, y somos conscientes de las limitaciones de las técnicas elegidas en este estudio en el ámbito educativo.

Por otro lado, resaltamos que este estudio debería ser completado sinérgicamente por el resto de agentes implicados en el proceso de construcción de la cultura de género, como familias, estudiantado, o la escuela en sí misma, lo que nos permitirá una explicación más general y real sobre la situación de las RS sobre las expresiones de género en los centros educativos. A raíz de las respuestas del participante Dante, licenciado en Educación Física, quien dio más respuestas con una gran carga estereotipada, heteronormada y machista, consideramos que pueden realizarse estudios sobre género y cultura patriarcal enaltecida en los centros educativos deportivos y en los deportes y actividades físicas en general.

Referencias

- Acosta, A. y Arráez, T. (2014). Actitud del docente de educación inicial y primaria ante la inclusión escolar de las personas con discapacidad motora. *Revista de Investigación*. 38(83), 135-154. Recuperado de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142014000300008
- Ainscow, M. (2001). *Comprendiendo el desarrollo de escuelas inclusivas. Notas y referencias bibliográficas*. Recuperado de <https://oas.org/cotep/GetAttach.aspx?lang=en&cId=493&aid=728>
- Apple, M. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- Arias, J. y Molano, P. (2010). Representaciones sociales de género en el contexto educativo rural. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 6(2) 11-35. Manizales: Universidad de Caldas. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1341/134126048002.pdf>
- Arruda, A. (2010). Teoría de las representaciones sociales y teorías de género. En N. Blázquez, F. Flores. y M. Ríos (coords.), *Investigación Feminista. Epistemología, Metodología y Representaciones Sociales*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 317-337.
- Barberá, E. (1998). *Psicología del género*. Barcelona: Ariel.

- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. doi: 10.1191/1478088706qp063oa
- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (2013). *En el Día de la Niñez, por una educación inclusiva: respeto a las personas con discapacidad y población indígena*. Recuperado de http://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/Dossier_Ed_Inclusiva_25_abril_2013_INACCSS.pdf
- Diz, F. (2012). *Test de frases incompletas de Sacks (FIS)*. Recuperado de: http://fatimadiz13.blogspot.com/2012/11/test-de-frases-incompletas-de-sacks-fis_1.html
- Entwistle, J. (2002). *El cuerpo y la moda. Una visión sociológica*. Barcelona: Paidós.
- Fabes, R. y Martin, C. (1991). Género y estereotipos emocionales, *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17, 532-540.
- Flores, F. (2004). Representación social y género: una relación de sentido común. En N. Blázquez, F. Flores, y M. Ríos. (coords.). *Investigación feminista. Epistemología, Metodología y Representaciones Sociales*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 339-358.
- Flores, R. (2005). Violencia de género en la escuela: sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 67-86.
- Garnique, C. (2011). Las representaciones sociales. Los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar. *Perfiles Educativos*, 36(137), 99-118.
- Guerra, M. (1994). *Currículo oculto y construcción de género en la escuela*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Iza, C. (2016). Efectos del currículo oculto en la equidad de género. *Para el Aula*, 18(10). Quito: Universidad Francisco de Quito, 17-22.
- Jackson, P. (1968). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (comp.) *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós, 175-207.
- Josimeire, J. y Vaz, A. (2009). Interacciones entre masculinidades. Microanálisis de actividad de investigación escolar en física. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14, 721-745.
- Lamas, M. (2000). Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. *Cuicuilco*, 7, 1-25. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/351/35101807.pdf>
- López, C. y Martínez, L. (2015). Diversidad sexual y género en el aula. *Educando en igualdad*, 2, 1-3. Recuperado de <http://www.educandoenigualdad.com/wpcontent/uploads/2016/03/Febrero2015.pdf>

- López-Sáez, M. (1991). *Estereotipos sexuales y elecciones de carrera*. III Congreso nacional de psicología social. Libro de comunicaciones. (1). Santiago: Universidad de Santiago de Compostela.
- Monsalve, V. (2013). Reconocimiento e inclusión de las expresiones de género diversas en el ámbito educativo. *Revista Análisis Internacional*, 4(2) 305-316. Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano (UTADEO).
- Mora-Ríos, J. y Flores, F. (2010). Intervención comunitaria, género y salud mental. Aportaciones desde la teoría de las representaciones sociales. En N. Blázquez, F. Flores y M. Ríos (coords.), *Investigación Feminista. Epistemología, Metodología y Representaciones Sociales*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 359-377.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*. 35(1), 227-232.
- Páez, D. (1987). Características, funciones y proceso de formación de las representaciones sociales. En D. Páez, *Pensamiento, individuo y sociedad. Cognición y representación social*. Madrid: Fundamentos, 297-317.
- Parga, L. (2014). *La reforma a la secundaria: horizontes y tensiones de un proyecto*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Platero, R. y Langarita, J. (2016). La docencia encarnada, sexuada y generizada. Dos experiencias incómodas. *Revista de Ciències Socials Aplicades*, 5(1), 57-78.
- Revilla, J. y Carrillo, C. (2006). Representaciones sociales de mujeres docentes de secundaria con respecto a rasgos femeninos en alumnos varones. *Enseñanza e Investigación en Psicología*. 11(2), 359-371.
- Scranton, S. (1992). *Shaping up to Womanhood: Gender and Girls' Physical Education*. Buckingham: Open University Press.
- Soto, R. (2003). La inclusión educativa: Una tarea que le compete a toda la sociedad. *Actualidades Investigativas en Educación*, 3(1). Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, 3, Barcelona: Paidós.
- Torres, J. (1994). *El currículum oculto*, 3(4). Madrid: Morata.